

Galarraga-Arrizabalaga, H., Alonso-Amezua, E. & Antonio-Agirre, I. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector de Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 143-160.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.549961>

Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector de Centro

Haizea Galarraga Arrizabalaga ⁽¹⁾, Idurre Alonso Amezua ⁽²⁾, Iratxe Antonio-Agirre ⁽¹⁾

¹ Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU); ² Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mondragon Unibertsitatea (MU)

Resumen

La comprensión lectora, junto al hábito de lectura, del alumnado es una preocupación en alza; lo cual refuerza la necesidad de diseñar e implementar Planes Lectores sólidos y eficientes en los centros escolares y abogar por la formación docente. Este trabajo pretende conocer las percepciones y necesidades formativas que el profesorado de distintas áreas y etapas educativas identifica acerca de su propio hábito lector, sus prácticas didácticas y las necesidades del alumnado con el que trabaja. Todo ello con el fin de enriquecer un proceso formativo llevado a cabo en un centro escolar, dirigido a la construcción de un Proyecto Lector. Un diseño mixto ha permitido recoger datos provenientes tanto de cuestionarios como de grupos de discusión realizados con profesorado de diversas etapas y disciplinas. Los resultados sugieren que los docentes muestran un nivel superior al esperado en el valor atribuido a la lectura personal y profesional. También emergen ideas como la necesidad de involucrar todas las áreas de conocimiento en el trabajo y evaluación de la competencia lectora y el fomento del hábito lector, impulsar la coordinación entre etapas, mejorar y establecer los criterios de selección de textos y revitalizar recursos como las bibliotecas de aula y centro.

Palabras clave

Plan Lector; formación docente; comprensión lectora; hábito lector.

Contacto:

Haizea Galarraga Arrizabalaga, haizea.galarraga@ehu.eus, Facultad de Educación y Deporte de Álava (Universidad del País Vasco UPV/EHU), Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1 (Vitoria-Gasteiz).

Perceptions and training needs of teachers in relation to reading practices and the School Reading Plan

Abstract

Students' reading comprehension and the habit of regular reading are a growing concern, reinforcing the need to design and implement solid and efficient Reading Plans in schools, as well as to support and increase teacher training. This paper aims to understand the perceptions and training needs of teachers from a range of areas and educational stages in relation to their own personal reading habits, their teaching practices and the needs of their students. This paper also aims to enrich a training process carried out in a school, with a view to the construction of a Reading Project. A mixed approach has made it possible to collect data from questionnaires and discussion groups carried out with teachers from a range of disciplines and educational stages. The results suggest that the value teachers assign to personal and professional reading is higher than expected. The results also suggest a series of specific needs: to involve all areas of knowledge in the evaluation of reading competence and the promotion of reading habits; to promote coordination between various educational stages; to improve and establish criteria for text selection; and to revitalise resources such as classroom and school libraries.

Key words

Reading Plan; teacher training; reading comprehension; reading habit.

Introducción

Construcción lectora: comprensión y hábito

En contraste con la cantidad de información disponible sobre los hábitos y destrezas de lectura de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, se hayan menos investigaciones acerca del comportamiento de lectura de los estudiantes universitarios de Grados de Educación (Conecta Research, 2020) y los propios docentes en activo. En la mayoría de los casos, la lectura del profesorado está directamente relacionada con las necesidades de organización de sus prácticas pedagógicas (Díaz-Díaz et al., 2022; Wilson y Bay, 2010).

Se puede decir que existen algunas variables que influyen en la formación de lectores, entre ellas se encuentra la influencia de la familia, el colegio, así como las bibliotecas (Brown et al., 1981). La lectoescritura debe considerarse una habilidad fundamental en la educación y la sociedad, ya que ser un lector competente y motivado está muy relacionado con el éxito académico y social (Romero y Trigo, 2015). Por tanto, será fundamental asegurar una educación de calidad inclusiva (Echeita, 2021) para todo el alumnado, basado en el principio de equidad (López-Vélez, 2018), lo cual también incluye el acceso a la lectura, su comprensión y hábito lector. La educación inclusiva es uno de los principales ejes de la sociedad futura (Márquez et al., 2021; López-Vélez et al., 2022), donde la educación inclusiva y la reducción de las desigualdades se convierten en dos de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible dictados por la ONU en su Agenda 2030. En el camino a lograr dichos objetivos, destacan los siguientes aspectos (Altonaga y Varela, 2021): la formación continua del profesorado, la

evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el replanteamiento del currículo y de las metodologías.

En este contexto, el sistema educativo tiene la responsabilidad de crear lectores independientes, críticos y creativos (Brown et al., 1981). En este sentido Carranza (2018), menciona que los lectores deben tener la capacidad de reconocer algunos caracteres, términos y oraciones dentro del texto, para exponer su denotación y connotación. Dado que la lectura requiere que los lectores sean capaces no sólo de pronunciar el texto en voz alta, sino también de identificar los mensajes de los textos, la lectura y su comprensión profunda es considerada como la habilidad más ascendente en el aprendizaje de cualquier materia o idioma (Meyer y Coyle, 2017). La comprensión lectora, por consiguiente, se puede definir como la capacidad de la mente para percibir y comprender ideas (Álvarez et al., 2020). Es decir, se trata de un proceso mental profundo, para apreciar y reconocer información esencial dentro del texto. De esta forma, el lector puede extraer información expresada dentro del texto para comprender su propósito (Muñoz y Sánchez, 2020).

A la comprensión lectora le acompaña el hábito lector, estrechamente relacionados entre sí, ya que cuanto más capacidad comprensiva, más probable será disfrutar de la tarea de la lectura, y viceversa. Duke et al. (2021) coinciden en que, el hábito de la lectura es un aspecto esencial e importante para crear una sociedad alfabetizada en este mundo, ya que da forma a la personalidad de los alumnos y les ayuda a desarrollar métodos de pensamiento adecuados y crear nuevas ideas. En esa línea, Martínez y Torres (2019) resaltan que el rendimiento académico está vinculado de manera estrecha al hábito lector y que la influencia familiar es muy significativa. Por ello, abogan por la formación docente para capacitar al profesorado en dicha labor.

Sin embargo, existe en la composición de nuestra sociedad un gran número de personas que, por diferentes motivos, viven dificultades a la hora de desarrollar y disfrutar de esta habilidad (Larrañaga et al. 2008). En 2018, España participó en las pruebas del Programa de evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) para valorar su rendimiento en competencia lectora (OCDE, 2019a, 2020). España alcanzó los 477 puntos, siendo este inferior a la media OCDE (487) y al total UE (489). Por este motivo, se hace necesario que los docentes busquen estrategias y tareas más efectivas, para ejecutar una mejor comprensión lectora e incrementar el hábito lector, llegando a despertar la curiosidad y el placer por la lectura en los estudiantes, incluso el disfrute de este hábito (Colomer y Munita, 2013).

Formación docente y Plan Lector del Centro

Lo citado anteriormente nos lleva a la necesidad de docentes con una adecuada formación actualizada, teniendo buenos modelos de lectores, que dominen las opciones teórico-metodológicas (Bernal, 2010). Como señalan Seidman et al. (2018), la lectura debe ser una preocupación constante de todos los docentes y tutores, que formen parte del contexto escolar. Sin embargo, se han encontrado deficiencias, observadas en toda la etapa escolar así como en la formación de los futuros docentes, lo que hace que el propio docente, termine apoyándose en el libro de texto con todas sus fallas, para trabajar con la lectura (Duke et al., 2021). Por tanto, existe un problema: los profesores están transmitiendo a sus alumnos una concepción muy limitada del proceso lectoescritor. Otro problema que no se puede olvidar es el de la figura del docente al que no le gusta leer, debido a las lagunas de su propia escolaridad (Ghanaat et al., 2017). Como resultado, las metodologías utilizadas en las clases de lectura con niños y adolescentes terminan siendo la repetición, de lo que el propio docente conocía como clase de lectura (Müller et al., 2015; Ghanaat et al., 2017).

El análisis de la Ley educativa LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), insiste en implementar un Plan Lector en los centros, en todas las etapas obligatorias para fomentar este hábito en los

estudiantes (Fuster-García, 2015). La nueva Ley LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), en implementación, refuerza todavía más dicha necesidad, incluyendo la obligatoriedad de un tiempo diario de lectura en el aula en todas las etapas educativas y la presencia de bibliotecas escolares.

De todos modos, como ha venido siendo habitual hasta ahora, las leyes educativas no concretan la forma en la que se deben desarrollar los recursos citados y delegan a las administraciones educativas todo lo relativo a los planes de fomento de la lectura. Por ejemplo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco cuenta con el *Plan Lector de Euskadi* (2018) de la Comunidad Autónoma Vasca, un recurso que busca servir como guía a las comunidades educativas en la elaboración del Plan Lector de Centro. El plan lector es un espacio para la animación y fomento de la lectura en un ambiente de libertad, creatividad y diálogo, siendo su objetivo principal contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, al aplicar los métodos y medios que les permitirán desarrollar su comprensión lectora. Tal como señalan Cruz (2014) y Brigman et al. (2018), el Plan Lector de Centro es un conjunto de estrategias fundamentales para el desarrollo de las capacidades cognitivas en todos los niveles educativos, con el fin de conseguir el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado y la motivación de su hábito lector, siendo este plan coordinado por el docente, para contribuir al éxito escolar. La función principal de este Plan Lector de Centro permite que los docentes apliquen estrategias de aprendizaje, en varias áreas de contenido básico (Brigman et al., 2018).

Contexto y objetivos

De la realidad descrita nace la investigación en la que se basa este trabajo, la cual parte de una petición de formación del Colegio Niño Jesús en Vitoria-Gasteiz (Álava). El centro escolar ya contaba con formación previa sobre el Proyecto Lingüístico del Centro, proceso en el cual surgió la necesidad de crear también un Plan Lector acorde con las líneas estratégicas consensuadas hasta el momento. Por ello, se diseñó un plan de formación con el objetivo de formar a todo el equipo docente, de todas las etapas educativas, sobre comprensión y hábito lector (Calle, 2018). Dicho proceso, llevado a cabo durante todo el curso 2021-2022, ha constado de varias charlas y talleres monográficos sobre el tema en cuestión, y a su vez, de reuniones de asesoramiento con un grupo tractor que ha liderado el proyecto; hasta culminar la creación y redacción del Plan Lector del Centro. El proceso formativo ha formado parte de un contrato de transferencia e innovación acordado entre el centro escolar citado y la Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRI) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), denominado: “Comprensión lectora y hábito lector como ejes del proceso de aprendizaje: Plan Lector del Centro”. Además de ofrecer la formación y asesoramiento requeridos, el propio proceso formativo ha sido, también, investigado, convirtiéndose en objeto de estudio. Así, este trabajo de investigación se engloba en un proyecto de formación e investigación mayor. Aunque se han recogido datos durante todo el trayecto, este artículo presenta los datos obtenidos al inicio del proceso, con el fin de poder conocer la realidad previa del profesorado sin ser influenciado por las formaciones posteriores.

Los datos constan de, por un lado, cuestionarios validados a todos los docentes y, por otro, distintos grupos de discusión. De esa forma, buscando hacer algún aporte sobre este tema, este artículo se centra en conocer las percepciones sobre sus propios hábitos lectores y necesidades formativas. Para ello, este trabajo pretende responder a los siguientes objetivos: (1) conocer los hábitos lectores personales y profesionales del profesorado, (2) identificar las prácticas didácticas más habituales que llevan a cabo en el aula y sus creencias sobre las competencias y necesidades del alumnado, y, por último, (3) determinar las necesidades formativas principales que presenta el profesorado en torno a prácticas lectoras y Plan Lector del Centro.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 46 docentes pertenecientes al Colegio Niño Jesús, un centro de titularidad concertada que ofrece enseñanzas desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma del País Vasco, concretamente, de Vitoria-Gasteiz, en Álava. La elección de la institución parte de una necesidad real proveniente del propio centro escolar, el cual solicitó servicios formativos sobre Plan Lector del Centro. Además de diseñar y llevar a cabo dicho proceso de formación, se recogieron datos de investigación con dos finalidades; por un lado, que los datos ofreciesen información útil para la redacción del Plan Lector; y por otro lado, que la muestra recogida sirviese también para investigar los hábitos y prácticas lectoras de un grupo de docentes. De esa manera, se lleva a cabo la metodología de investigación conocida como formación-investigada (Lussi-Borer y Muller, 2014), donde un proceso formativo se convierte, también, en objeto de estudio. Un claustro de profesores implicado y cohesionado en la construcción del Plan Lector de Centro y su trayectoria y experiencia en el ámbito también reafirman la idoneidad de la elección del centro escolar participante. Además de ello, se ha asegurado cumplir con las condiciones básicas de heterogeneidad (Coppock et al., 2018) para que la elección de la muestra y la dirección de los resultados sea significativa.

Todos los docentes de la muestra han participado en los cuestionarios, y 18 de ellos también en los tres grupos de discusión posteriores. El primer grupo ha sido compuesto por docentes de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria; el segundo por profesorado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y el tercero por los de Educación Secundaria. Cada uno de los grupos ha sido formado por la investigadora moderadora y seis docentes responsables de distintas áreas de conocimiento dentro de la etapa. Las características sociopersonales (e.g., etapa en la que ofrecen docencia, género, edad, años de experiencia docente) de la muestra se recogen en el apartado de resultados.

Instrumentos de medida

Para valorar los hábitos y prácticas de lectura en el ámbito personal y profesional de los docentes participantes en este estudio, recogidos a través del cuestionario inicial, se ha utilizado la *Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación* (EMLPLC; Jodeck-Osses et al., 2021), cuyo diseño se basa en el modelo de motivación Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002). Se trata de una Escala Likert con cinco alternativas de respuesta (e.g., 1 = *Completamente en desacuerdo*; 5 = *Totalmente de acuerdo*) que recoge las valoraciones que hacen los docentes acerca de sus propias expectativas y el valor atribuido a la lectura. Cuenta con seis ítems por cada una de las cinco escalas que lo componen: (1) Expectativas: la creencia que cada persona posee sobre su propia capacidad para realizar una tarea adecuadamente; (2) Importancia: el nivel de importancia que cada persona le asigna a realizar bien una determinada tarea; (3) Interés: el grado de interés que suscita la realización de una tarea al ser valorada intrínsecamente por quien la lleva a cabo; (4) Utilidad: la practicidad que supone la realización de la tarea en relación con las metas y planes a futuro que tiene el individuo; y (5) Coste: esfuerzo y recursos que la persona está dispuesta a destinar a cambio de realizar la tarea.

En este estudio se ha optado por excluir aquellos ítems que peores propiedades psicométricas presentaban y que comprometían la fiabilidad del instrumento (i.e., ítem 7 en Expectativas; ítem 17 en Importancia; ítem 9 en Interés; ítem 18 en Utilidad; ítem 29 en Coste). Asimismo, en línea con los objetivos que plantea este estudio, se han utilizado aquellos ítems que hacen referencia a los hábitos personales de lectura para valorar los hábitos personales (ítems 5, 6, 8, 10, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 30), así como aquellos relativos a prácticas

docentes que reúne creencias y rutinas relativas a la lectura en el ámbito profesional (ítems 1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 16, 21, 24, 26, 27). Las versiones reducidas de las escalas del EMLPLC mostraron índices de fiabilidad de consistencia interna aceptables en esta muestra ($\alpha = .64 - .85$).

Los datos recogidos a través de los cuestionarios se han profundizado y complementado a través de los tres grupos de discusión (Domínguez et al., 2018), que han sido organizados previo guion, grabados, transcritos, segmentados, codificados y analizados a través de un sistema categorial creado *ad hoc* (Cambra, 2013).

Procedimiento y análisis de datos

Este estudio se enmarca dentro de un diseño mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos. Se trata de un modelo explicativo (Hamui-Sutton, 2013) que integra de manera conjunta los datos para dotar a las inferencias que se realizan en torno al objeto de estudio de mayor profundidad.

Para los análisis cuantitativos (cuestionarios) se emplea el programa estadístico SPSS v. 28. Dado el tamaño de la muestra ($N < 50$), se utiliza la prueba de bondad de ajuste de Shapiro-Wilk para determinar si los datos cuantitativos se ajustan a la distribución normal. En aquellos casos en los que no es posible afirmar que las observaciones siguen dicha distribución, se utilizan las pruebas no paramétricas para muestras independientes U de Mann-Whitney, cuando se comparan las medias de dos grupos, y H de Kruskal-Wallis, cuando se comparan en más de dos grupos. En aquellos casos en los que los datos se ajustan a la distribución normal, se emplean las pruebas paramétricas T de Student, para las comparaciones de medias entre dos grupos, y el análisis de varianza (ANOVA) de un factor, para las comparaciones entre más de dos grupos. Para establecer la magnitud de las diferencias estadísticamente significativas se emplean los coeficientes d de Cohen en la prueba T y eta-cuadrado (η^2) en los ANOVA y pruebas de Kruskal-Wallis (Tomczak y Tomczak, 2014). Cohen (1988) categoriza el tamaño del efecto, como $d_{\text{Cohen}} = 0.20$ pequeño, $d_{\text{Cohen}} = 0.50$ medio y $d_{\text{Cohen}} = 0.80$ grande; respecto al coeficiente η^2 , Miles y Shevlin (2001) indican que valores en torno a .01 corresponderían a efectos pequeños, valores próximos a .06 a efectos moderados y, finalmente valores cercanos o superiores a .14 se asociarían con efectos grandes.

Para el análisis cualitativo (grupos de discusión), se ha creado un sistema categorial y los datos han sido analizados a través del software *Atlas.ti*. Tal y como afirman Palou y Guash (2013), en estudios de corte cualitativo es fundamental disponer de un sistema categorial que permita ir más allá de la descripción de datos observados y profundice, de manera específica, en lo que ocurre. Las categorías no deben estar predeterminadas, sino que deben surgir de los propios datos. Es decir, se descartan las categorías preestablecidas, permitiendo que estas emerjan de la observación de los datos en un determinado contexto (Cambra, 2013), priorizando, así, el análisis de tipo ascendente. Se conocen como “categorías emergentes” aquellas que se elaboran dentro del propio proceso de investigación (Palou y Guash, 2013). El análisis de los grupos focales que presenta este trabajo, por tanto, ha actuado de esa forma, creando categorías que parten de los propios datos. A continuación se recogen las categorías y subcategorías que han guiado dicho análisis (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Sistema categorial para en análisis de los grupos de discusión

1.- Hábitos lectores de los docentes	2.- Prácticas didácticas en el aula	3.- Realidad y necesidades del alumnado	4.- Necesidades formativas docentes	5.- Prioridades en el Plan Lector
1.1.- Perfil lector	2.1.- Prelectura	3.1.- Niveles de comprensión lectora	4.1.- Criterios y directrices para la selección de obras	5.1.- Continuidad entre etapas educativas
1.2.- Funciones de la lectura	2.2.- Aprendizaje de la lecto-escritura en primeras edades	3.2.- Hábito lector del alumnado	4.2.- Estrategias para la comprensión profunda e inferencial	5.2.- Implicación de docentes de todas las áreas
1.3.- Lectura literaria	2.3.- Criterios docentes de selección de texto: canon	3.3.- Realidad familiar	4.3.- Modalidades nuevas para la didáctica de la literatura	5.3.- Trabajo conjunto con las familias
1.4.- Lectura científica de educación	2.4.- Diferencias en cuanto a la lengua	3.4.- Retos propios de la lengua vehicular minorizada (euskera)	4.4.- Actividades para el fomento del hábito lector	5.4.- Organización del tiempo para la lectura en el aula
1.5.- Influencia lingüística	2.5.- Actividades y metodologías para la comprensión lectora	3.5.- Intereses temáticos del alumnado	4.5.- Gestión y dinamización de la biblioteca de aula y escolar	5.5.- Sistematización de buenas prácticas didácticas
1.6.- Géneros, obras y autores	2.6.- Comprensión lectora en las distintas áreas curriculares	3.6.- Necesidad de inmediatez		
1.7.- Libro físico y digital	2.7.- Lectura de imágenes			
1.8.- Factores que influyen en la selección de la obra	2.8.- Fomento de la motivación lectora			
1.9.- Lectura en el rol docente	2.9.- Uso de la biblioteca de aula y escolar			
	2.10.- Evaluación de la lectura			

Resultados

Cuestionarios iniciales

Los cuestionarios iniciales han servido para responder, principalmente, al primer objetivo de esta investigación (1), el cual busca conocer los hábitos lectores personales y profesionales del profesorado, es decir qué leen, cómo leen y cómo gestionan las prácticas lectoras tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Los datos indican que los docentes que han participado en este estudio muestran niveles superiores a la media teórica esperable en todas las escalas del EMLPLC que oscilan entre 17.96 puntos para Coste y 22.07 para Importancia y Utilidad. Es decir, los profesores y profesoras que han participado en este estudio valoran las propias expectativas y el valor atribuido a la lectura en lo personal y lo profesional adecuadamente, independientemente de la etapa educativa o género al que pertenecen, edad, años de experiencia docente o si trabajan de manera directa los contenidos de lengua y literatura en su práctica docente habitual (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Puntuaciones medias teóricas, puntuaciones medias observadas e índice de fiabilidad de consistencia interna de las Escalas de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC)

	Expectativas	Importancia	Interés	Utilidad	Coste	Hábitos personales	Prácticas docentes
M_T	15	15	15	15	15	39	36
M	20.04	22.07	18.39	22.07	17.96	51.41	49.11
DT	2.10	2.16	2.90	1.91	2.87	5.32	5.18

Notas. DT = Desviación típica asociada a la media observada; M = Media observada; M_T = Media teórica esperable, considerando el rango de respuesta y el número de ítems que componen la escala.

En cuanto a la comparación de las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las escalas del EMLPLC, se han encontrado diferencias significativamente grandes en las puntuaciones relativas a las expectativas y hábitos docentes de las que informa el profesorado de las distintas etapas educativas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de medias de las Escalas de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC).

		Etapa			Género		Edad				Experiencia Docente				Explícito LL	
		El	EP	ESO	Fem.	Mas.	22-35	36-45	46-55	+55	0-4	5-10	11-20	+20	Sí	No
Expectativas	n	8	24	14	32	12	16	13	11	6	8	7	15	16	35	11
	W _{SW}	.98	.91*	.92	.94	.89	.93	.97	.95	.74*	.93	.88	.90	.94	.94	.85*
	M	18.5	19.67	21.57	19.94	20.50	19.38	19.69	21.18	20.50	19.50	20.43	19.40	20.75	20.20	19.55
	DT	1.60	1.58	2.28	2.30	1.57	1.71	1.93	2.40	2.35	2.00	1.62	1.40	2.69	2.06	2.25
	Estad	10.95** ($\eta^2 = .21$)			-0.78		4.87				1.96				-1.12	
Importancia	W _{SW}	.86	.94	.88	.90**	.93	.94	.90	.82*	.83	.95	.93	.94	.83*	.92*	.92
	M	21.38	22.04	22.50	22.06	22.42	21.69	21.23	23.09	23.00	22.13	21.00	21.87	22.69	22.17	21.73
	DT	2.45	1.97	2.38	2.18	2.02	2.24	2.20	2.02	1.26	2.36	2.16	2.10	2.12	2.05	2.57
	Estad	0.68			0.35		6.01				3.71				-0.47	
Interés	W _{SW}	.93	.96	.96	.97	.88	.89	.91	.94	.87	.98	.68**	.95	.95	.97	.98
	M	17.63	17.79	19.86	18.47	18.50	17.88	17.00	19.81	20.17	19.75	16.57	16.80	20.00	18.51	18.00
	DT	2.77	2.92	2.57	2.95	2.97	2.75	3.05	2.82	0.75	2.55	2.37	2.68	2.34	2.78	3.38
	Estad	2.78			-0.031		3.21* ($\eta^2 = .19$)				14.17** ($\eta^2 = .27$)				0.51	
Utilidad	W _{SW}	.88	.91*	.81**	.87**	.84*	.94	.93	.84*	.81	.94	.69**	.90	.87*	.93*	.92
	M	21.75	21.71	22.86	21.84	22.92	22.00	21.46	22.45	22.83	22.88	21.57	21.47	22.44	22.14	21.82
	DT	1.83	1.73	2.14	1.72	1.73	2.10	1.76	2.07	1.33	1.81	2.15	1.81	1.90	1.70	2.56
	Estad	4.82			1.82		2.94				3.86				-0.30	
Coste	W _{SW}	.96	.91*	.95	.96	.97	.96	.94	.92	.89	.93	.95	.98	.95	.96	.95
	M	16.50	17.71	19.21	17.97	18.42	17.56	17.00	19.18	18.83	19.25	17.43	16.67	18.75	18.49	16.27
	DT	3.34	2.22	3.29	2.95	2.43	2.50	3.51	2.68	2.14	1.75	3.05	2.55	3.19	2.47	3.52
	Estad	5.07			-0.47		1.48				1.48				2.33* ($d_{Cohen} = 2.74$)	
Hábitos docentes	W _{SW}	.96	.95	.98	.97	.97	.93	.92	.97	.82	.94	.98	.94	.96	.97	.96
	M	48.75	50.25	54.93	51.19	52.50	50.50	49.23	54.18	53.50	53.13	50.14	48.80	53.56	51.69	50.55
	DT	4.30	4.73	5.31	5.60	4.56	4.80	5.45	5.84	2.95	5.64	3.76	4.19	5.82	4.98	6.49
	Estad	5.58** ($\eta^2 = .21$)			-0.73		2.39				2.39				0.62	
Prácticas docentes	W _{SW}	.88	.97	.89	.95	.93	.97	.87	.95	.89	.99	.86	.93	.94	.96	.96
	M	47.00	48.67	51.07	49.09	50.25	48.00	47.15	51.54	51.83	50.38	46.86	47.40	51.06	49.88	46.82
	DT	5.50	4.02	6.39	5.04	4.61	5.01	5.26	5.43	2.32	4.17	5.58	4.79	5.32	4.42	6.84
	Estad	1.82			-0.69		2.44				2.44				1.37	

Notas. *p < .05; **p < .01; El = Educación Infantil; EP = Educación Primaria; Estad = Estadístico asociado a la prueba de comparación de medias y su tamaño del efecto presentado entre paréntesis, cuando la diferencia de medias es significativa; ESO = Educación Secundaria Obligatoria; Explícito LL = Trabajo explícito de los contenidos de lengua y literatura en la práctica docente; Fem. = Género femenino; Mas. = Género masculino; WSW = Estadístico asociado a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk; Las diferencias de medias significativas y sus respectivos tamaños del efecto aparecen remarcados en negrita.

La significación asociada a las comparaciones por parejas y a las comparaciones múltiples de las pruebas *post hoc* ($p < .05$) establecen que aquellos docentes que ejercen su labor en la Educación Secundaria informan de capacidades y hábitos personales para realizar tareas lectoras significativamente mayores que las del profesorado de etapas educativas inferiores.

Por otra parte, los resultados indican que existen diferencias significativas y que estas son grandes en cuanto a los intereses de los que informa el profesorado, con relación a su edad y a los años de experiencia docente con los que cuentan. Así, los datos señalan que el grado de interés a la hora de implicarse en tareas relacionadas con la lectura es significativamente mayor en aquellos profesores mayores de 55 años, en comparación con aquellos cuya edad se enmarca entre los 22 y 45 años. De manera similar, el grupo de docentes que más experiencia laboral acumula (i.e., más de 20 años) presenta niveles de interés por la lectura significativamente mayores que el profesorado que lleva entre 5 y 20 años ejerciendo su profesión, siendo esta diferencia en los niveles de interés grande. Con todo, cabe destacar que no existen diferencias en el grado de interés expresado por la lectura entre los docentes noveles y aquellos más experimentados.

Los datos también ponen de manifiesto que existen diferencias grandes en las puntuaciones relativas al coste. Concretamente, el esfuerzo y recursos que destina el profesorado que trabaja de manera directa los contenidos de Lengua y Literatura en su labor docente es significativamente mayor que aquellos que no lo hacen.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión pretenden responder a los tres objetivos principales de esta investigación (véanse objetivos 1, 2 y 3 en el apartado *Contexto y objetivos*). Por esta razón, se han dirigido las conversaciones estructurándolas en torno a dichos tres aspectos clave: hábitos lectores personales y profesionales del profesorado, prácticas didácticas del aula y la realidad del alumnado; y necesidades formativas del profesorado sobre lectura y Plan Lector del Centro.

Los grupos de discusión, por tanto, nos arrojan resultados útiles para profundizar en los ítems trabajados en los cuestionarios y, también, para ahondar en aspectos más didácticos de la práctica lectora como: metodologías, estrategias y evaluación de la lectura en distintas áreas de conocimiento y etapas, comparación entre prácticas actuales y pasadas, selección de textos, evaluación, competencia lectora y hábito de los estudiantes, realidad de las familias, necesidades formativas identificadas, retos que se plantean de cara a la redacción del Plan Lector del Centro...

A continuación, se presentan los resultados más relevantes que han aflorado en los tres grupos de discusión, siguiendo las categorías diseñadas para el análisis. La transcripción del primer grupo (E1 y primer ciclo de EP) reporta 180 turnos de palabra o voces; la segunda (segundo y tercer ciclo de EP) 311 y la tercera (ESO) 448.

En primer lugar, se presenta una red semántica que, partiendo de los resultados emergidos en los grupos de discusión, relaciona las categorías y subcategorías utilizadas en el análisis (ver Tabla 1). De esta forma, se puede apreciar la vinculación que existe entre los distintos aspectos que han sido objeto de reflexión entre los docentes participantes. Partiendo de los resultados, se han mantenido las cinco categorías principales y se han vinculado, reorganizado y jerarquizado las subcategorías de cada una de ellas. Para la creación de la red semántica, se ha hecho uso de la herramienta “Red” del software *Atlas.ti* (Figura 1).

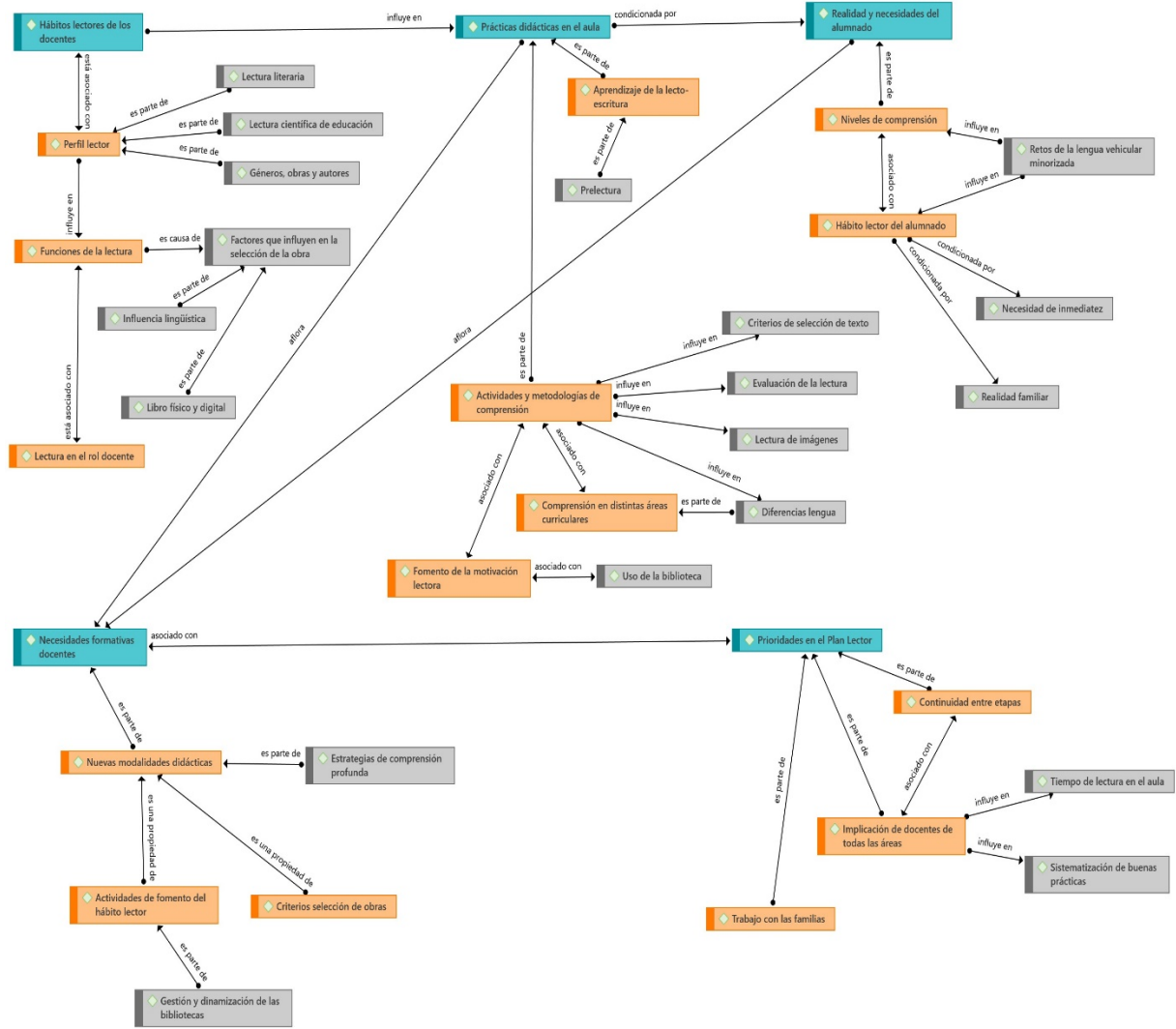


Figura 1: Red semántica de las categorías y subcategorías emergentes

Una vez establecida la relación entre las distintas categorías y subcategorías, se procede, a continuación, a profundizar en algunas de las ideas y reflexiones más destacables de los distintos grupos de discusión, organizadas en base a las principales categorías y objetivos establecidos.

En cuanto al primer grupo categorial, los hábitos lectores docentes (objetivo 1), se ve que el interés por la lectura es grande, aunque confiesen leer más literatura que textos relacionados con la profesión docente, aunque también admiten leer artículos breves sobre educación en redes sociales, por ejemplo. Entre las lecturas abundan aquellas en castellano y de temática variada pero siempre dentro de la narrativa y recomendadas por personas de confianza y medios de comunicación. La falta de tiempo durante la época lectiva es uno de los factores más repetidos para no leer tanto como les gustaría. Los docentes de secundaria, siguiendo los resultados cuantitativos, expresan hábitos lectores algo más consolidados y tradicionales (géneros narrativos e históricos, rechazo a *bestsellers*, reticencia, en algunos casos, a soportes digitales...). En términos generales, todos los participantes se consideran lectores competentes que dan, sobre todo, valor lúdico a la lectura, con un uso de disfrute y desconexión. Una de las ideas más repetidas y consensuadas es la necesidad de ser un buen lector para el desempeño profesional del docente (ver Figura 2):

MOD: [...] ahora vamos a adentrarnos un poquito más en la experiencia profesional// y si recordáis en la encuesta había una pregunta que decía/ bueno una afirmación ¿no?/ que decía "ser un buen lector es importante para mi desempeño profesional"/ entonces teniendo en cuenta que somos docentes e: ¿qué relación creéis que tiene e: la lectura con vuestra profesión?/ o sea ¿consideráis importante e: ser un buen lector para ser un buen docente?
5C: sí
1A: básico básico
4O: si no no lo puedes transmitir/ o sea lo que tú no eres no puedes enseñar/ bueno yo creo ¿e?/ o sea tú enseñas lo que tú tienes dentro entonces [...]no puedes transmitir gusto por la lectura y pasión por la lectura si tú no lo sientes
5C: eso por un lado/ y luego tienes que ir ampliando siempre [...] pero siempre hay cosas que: que lees que miras que te lleva:/ cuando estás preparando el tema para darlo en clase dices "ahí va esto"/ y buscas y: investigas/ añades cosas/ pero pasa eso tienes que leer/ tienes que leer

Figura 2: Extracto de transcripción de grupo de discusión 3 (Educación Secundaria)

La segunda categoría y sus correspondientes subcategorías atañen al proceso didáctico de enseñanza de la lectura y sus prácticas en el aula (objetivo 2). El primer grupo de discusión (E1 y primer ciclo de EP) enfatiza en el proceso temprano de aprendizaje de la lectoescritura y subraya la necesidad de no solo decodificar sino llevar al alumnado más allá de la lectura mecánica y acercarles a la verdadera comprensión, casi siempre a través del género del cuento y el juego lúdico. Las dificultades identificadas radican en la falta de transición entre ciclos y la falta de recursos para la búsqueda y selección de textos apropiados. Recalcan la necesidad de integrar la lectura de texto escrito con la lectura de imágenes y la urgencia de establecer una metodología común que guíe el trabajo de todos los docentes implicados (ver Figura 3):

1M: yo creo que debe haber más conexión entre Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria/ ¿por qué?/ porque yo creo/ y no es echar la culpa a Infantil ni Primaria ¿e?/ yo creo que debemos intentar sentarnos y establecer unos objetivos comunes/ porque lo que es verdad o tenemos comprobado es que vienen con un nivel bajo de euskera a Primaria/ y no por culpa de la etapa anterior ni mucho menos/ es una realidad familiar/ y nosotras en Primaria tenemos una gran presión/ tenemos unos libros enormes y objetivos que cumplir/ pero vemos que el alumno está aquí y debemos llegar allí/ y en el camino hay muchas dificultades/ y en algún curso quizá vas sin libro y te apañas y encuentras un buen camino/ pero cuando tienes el material y debes trabajarlo y evaluarlo:/ es un proceso difícil para todos

Figura 3: Extracto de transcripción de grupo de discusión 1 (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria)

Tanto en ese grupo de discusión como en los otros, la lengua es un factor clave, ya que aunque el euskera es la lengua vehicular principal del centro, no suele ser la lengua materna del alumnado, ni siquiera del propio profesorado; lo cual supone un reto tanto en el trabajo docente como en la comprensión y hábito de los niños y niñas. Algunos profesores admiten no saber a qué textos acudir ni cómo trabajarlos en esa lengua y recalcan la falta de motivación y dificultades de comprensión del alumnado ante lecturas en euskera. Ante esa realidad, en todas las áreas o asignaturas, utilizan estrategias como elegir textos acordes a sus intereses y de dificultad media-baja, trabajar explícitamente el léxico... Aparece, también, la estrategia de la tertulia literaria, valorada como experiencia de éxito.

En el ámbito metodológico, aunque los datos de los cuestionarios nos revelan que el profesorado de ESO valora de manera más fehaciente la lectura, los grupos de discusión sugieren que las etapas de EI y EP son más propensas a innovar en didáctica, y aparecen estrategias e ideas más transgresoras que en Educación Secundaria, donde la visión de la lectura, la literatura y su enseñanza-aprendizaje sigue una línea más tradicional pedagógicamente hablando. En cuanto a la evaluación, se identifica que no siempre las preguntas planteadas para valorar la comprensión lectora han sido adecuadas, en los casos en los que se limitan a una lectura literal y no inferencial, siendo necesario abogar por preguntas más abiertas y que exijan pensamiento crítico y reflexión u opinión personal (ver Figura 4):

MOD: vale: y la evaluación/ y esto es muy importante/ ¿cómo evaluamos la comprensión?/ a través de exámenes/ habéis mencionado las tertulias/ ¿cómo evaluamos la comprensión en general?

5M: con exámenes

6N: plantear un texto/ hacer preguntas y:/ sí normalmente así// y luego a parte pues las tertulias y eso

2M: aunque luego es cierto que no se usan luego para evaluar e:/ yo tengo en cuenta algunas cosas pero:/ pero luego para evaluar siempre el papel

5M: eso hemos cambiado/ no sé si os acordáis/ a raíz de una formación entendimos qué tipos de pregunta hacíamos y vimos que se pueden responder muchas veces sin haber comprendido el texto [...] y desde entonces nosotras lo que hacemos es cambiar esas preguntas y proponer otras más abiertas/ eso sí/ eso sí lo hemos cambiado

Figura 4: Extracto de transcripción de grupo de discusión 2 (segundo y tercer ciclo de Educación Primaria)

Respecto a las áreas curriculares, en coherencia con los resultados cuantitativos expuestos, los docentes de áreas de lenguas tienden a responsabilizarse más de trabajar la comprensión lectora, aunque asumen que debería ser algo transversal y a trabajar en todas las asignaturas. Además, recalcan que la literatura no ocupa el lugar que debería en los libros de texto y prácticas diarias. De cualquier forma, tanto la literatura como las estrategias de comprensión y hábito lector siguen

recayendo en aquellos profesores de lenguas. Eso se nota, sobre todo en el grupo educación secundaria, donde el reparto de áreas y profesores es más estanca que en ciclos inferiores.

La tercera categoría nos habla de la competencia lectora y hábito lector del alumnado (objetivo 2). Sumado al tema de la lengua mencionado anteriormente, los docentes de todas las etapas muestran preocupación por la falta de hábito lector de los jóvenes (influenciado, a su parecer, por la realidad familiar que viven y los cambios sociales de hoy en día), y su tendencia a leer siempre mismos géneros y estilos narrativos. Eso lleva al profesorado a buscar estrategias para compensarlo como: relacionar literatura y otras asignaturas, buscar textos de interés, acudir a nuevas tecnologías, fomentar la curiosidad... La comprensión también es fuente de inquietud docente, ya que admiten la existencia de disparidad de ritmos y niveles de lectura en el aula y una tendencia al alza en las dificultades de comprensión profunda (ver Figura 5):

6R: [...] se lee para entender/ porque hay gente que cree que solamente se lee para descodificar y eso no es cierto/ se lee para entender/ sino eso no es lectura// entonces me parece que eso sería algo en lo que quedar de acuerdo/ desde los pequeños hasta los mayores/ que parece que leer solamente es/ no no es algo mecánico/ y no/ eso no es lectura
5C: claro es que luego eso se traslada a cualquier asignatura/ ¿por qué hay fracaso?/ pues porque muchas veces no se entienden los textos/ no entiendes porque no tienes:
4O: en mates/ un enunciado de mates si no lo entienden pues no lo pueden hacer bien
5C: porque no tienen la estrategia de:
3J: <u>yo por eso intento fomentar un poco esa curiosidad</u> de "es que esta no entiendo/ ¿qué significa?" [...]

Figura 5: Extracto de transcripción de grupo de discusión 3 (Educación Secundaria)

La realidad analizada ha servido para emerger necesidades formativas (objetivo 3) que los docentes identifican como urgentes, las cuales han sido incluidas en el proceso formativo que se ha diseñado y llevado a cabo. Entre las peticiones ha destacado, en todas las etapas, la necesidad de una guía para la selección de los textos (criterios, fuentes de consulta...), sobre todo en la lengua vasca. Los docentes de EP, principalmente, han señalado la importancia de conocer nuevos caminos didácticos innovadores (focalizados en la comprensión inferencial y el fomento del gusto por la lectura). En etapas inferiores la preocupación radica en los procesos iniciales de lectoescritura, más que en el hábito o estrategias de comprensión; y en ESO, han dado especial importancia a la revitalización de las bibliotecas de aula y centro, dándoles uso y vida más allá de un simple espacio optativo. El siguiente extracto resume algunas de las principales necesidades detectadas (ver Figura 6):

2M: necesitamos nosotras saber más sobre literatura/ e: lo que hemos dicho/ que nos falta:/ a mí por lo menos me falta mucho en euskera/ y lo sé
1L: sí
2M: eso es verdad/ luego aquí en Vitoria también vivimos mucho en castellano/ medio en castellano:/ pero es cierto que me falta formación
5M: igual/ igual también otras formas de trabajar la literatura en el aula (el resto asiente con la cabeza)
1L: sí/ con juegos sobre todo
5M: pero claro:/ nosotras tenemos unas formas ¿no?/ y llevamos muchos años pero: eso/ trabajando eso así/ igual estaría bien que alguien nos guiase y nos dijese: "también se puede hacer esto y esto y esto otro o de esta forma:"
5M: sí/ ideas distintas y así complementarlo con lo nuestro y tener un abanico más amplio así
MOD: ¿y con los textos que no son literarios?
1L: relacionado con la comprensión yo creo que muchos tipos de texto/ porque a veces nos centramos únicamente en la narración/ cogemos un texto pequeño y eso/ pero hay muchísimos tipos de texto/ mu:chos/ y eso igual también nos falta
2M: igual yo en castellano si tengo más e: esa posibilidad de buscarlos pero en euskera yo la verdad que no suelo saber a dónde acudir/ no tengo herramientas para buscarlos o encontrar cosas distintas/ entonces normalmente me centro en lo que tengo/ eso que tengo una y otra vez y lo voy adaptando/ busco pero dentro de lo que ya tengo/ pero no salgo mucho de ahí/ y fuera hay mil cosas pero:
5M: y distintos tipos de ejercicios o estrategias/ no solo leer y trabajar lo leído/ y leer el texto y leer el texto/ quizá otro tipo de actividades para trabajar la comprensión de esos textos de manera más profunda

Figura 6: Extracto de transcripción de grupo de discusión 2 (segundo y tercer ciclo de Educación Primaria)

Todos los aspectos debatidos han concluido con la reflexión acerca de qué aspectos creen indispensables para incluir en el Plan Lector de Centro que están construyendo (objetivo 3). Las ideas más repetidas han sido las siguientes: necesidad de incluir lectura individual diaria, plantear estrategias y metodologías y sistematizarlas en todas las áreas con la consiguiente implicación de todo el claustro, coordinar áreas, ciclos y etapas, enriquecer las bibliotecas de aula, renovar y dinamizar la biblioteca escolar, etc.

Discusión y conclusiones

Una de las limitaciones que presenta este estudio es el tamaño de muestra empleada en los análisis cuantitativos, aunque el análisis cuantitativo ha ofrecido una descripción de la motivación y práctica lectora personal y profesional de los y las docentes. Ese análisis ha sido complementado por grupos de discusión posteriores donde se ha profundizado en las acciones didácticas concretas que se llevan a cabo en el aula (selección de textos, metodologías, evaluación, abordaje en distintas lenguas y áreas de conocimiento...), realidad lectora del alumnado y necesidades formativas docentes relativas a la lectura y Plan Lector del Centro. Por tanto, el diseño mixto llevado a cabo ha permitido ahondar en las percepciones de los docentes respecto a sus propias prácticas con el fin de aplicar toda esa reflexión en el Plan Lector. Además, la realidad del centro analizado sirve como guía para conocer cuáles pueden ser las preocupaciones más habituales entre el profesorado y de qué manera se pueden abordar esas cuestiones en un proceso formativo como el descrito.

Los resultados principales nos han subrayado la necesidad de sólidos hábitos lectores por parte de los propios docentes (Jodeck-Osses et al., 2021), para poder después llevarlo a la práctica didáctica. Conocer qué, cómo, y por qué leen los profesores nos arroja luz para entender de qué forma lo trasladan después al aula. También se ha puesto de manifiesto la responsabilidad que el

profesorado de asignaturas de Lengua y Literatura asumen en la tarea de la lectura, con respecto a docentes de otras áreas, aunque se admite la necesidad de implicar a todo el profesorado y coordinarse de manera eficaz, ya que la lectura y su comprensión y hábito compete a todos y todas al ser una competencia básica para el desarrollo de cualquier individuo en su vida personal y académica (Romero y Trigo, 2015). Esa idea nos sirve para reforzar la transversalidad de la competencia lectora y entender el Plan Lector como un proyecto conjunto que compete a todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Los bajos resultados en el rendimiento lector del alumnado (OCDE, 2020) también es fuente de preocupación docente, lo que les lleva a buscar prácticas didácticas innovadoras que ahonden en la comprensión profunda del significado (Meyer y Coyle, 2017) y el hábito lector (Martínez y Torres, 2019). En esa labor, es fundamental fomentar la educación inclusiva de calidad (López-Vélez et al., 2022), basada en el principio de equidad, para poder hacer que la lectura sea accesible para todo el alumnado, teniendo en cuenta que es una competencia básica para la vida personal, social y académica de cualquier individuo.

Con el fin de lograr lo mencionado, se recalca la necesidad de un buen Plan Lector del Centro, junto a formación docente que les empodere en el trabajo de la comprensión y hábito lector, sobre todo en aspectos como: selección de textos, coordinación entre áreas de conocimiento y etapas escolares, diseño y manejo de bibliotecas de aula y centro, mejora de la actividad didáctica que se realiza en la lengua vehicular minorizada, metodologías para el trabajo sistemático de la competencia lectora.

Referencias

- Altonaga, B., y Varela, M. (2021). ¿Inclusión? Diferencia, diversidad y lo “humano” como límite. En G. Román, E. Pérez-Izaguirre, I. Biota y M. Picaza (Coord.), *Inclusión socioeducativa. Propuestas y metodologías innovadoras en contextos educativos* (pp. 25-36). GRAÓ.
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., y Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Brigman, G., Webb, L., y Campbell, C. (2018). Building Skills for School Success: Improving the Academic and Social Competence of Students. *Professional School Counseling*, 10(3), 279–288. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000310>
- Brown, A. L., Campione, J. C., y Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>
- Calle, L. (2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 2(30), 155-175. <https://doi.org/10.14201/teoredu302155175>
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>
- Carranza, L. (2018). *Factores que determinan la falta de motivación hacia la lectura en estudiantes del grado tercero de la institución educativa (i.e.) central del municipio de Saldaña Tolima*. [Trabajo de Grado]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Erlbaum.

- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 37-46.
- Conecta Research (2020). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Conecta Research para la Federación de Gremios de Editores de España.
- Coppock, A., Leeper, T.J., y Mullinix, K.J. (2018). Generalizability of heterogeneous treatment effect estimates across samples. *PNAS*, 115(49), 12441-12446.
- Cruz, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 37-41.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y., y Martín-Ezpeleta, A. (2022). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Domínguez, M.C., Medina, M.C., y Medina, A.M. (2018). El grupo de discusión: método de investigación cualitativa. En M.C. Domínguez (Coord.) et al., *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 155-202). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Duke, N.K., Ward, A.E., y Pearson, P.D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction, *The Reading Teacher* 74(6), 663-672. <http://doi.org/10.1002/trtr.199>
- Eccles, J., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Echeita, G. (2021). Prólogo. En A. Márquez (Coord.); S.M. Corso, C. Elizondo, J. Blas, M. Rubio, M.I. Villaescusa y L. Alcántara (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp. 7-12). GRAÓ.
- Fuster García, C. (2015). Los Estándares de Aprendizaje de La Lomce: ¿Mejorarán La Enseñanza y El Aprendizaje de Historia? *Didácticas Específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>
- Ghanaat, E., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y., y Mir, M. (2017). The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *Support for Learning*, 32(3), 245-266. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12168>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D., y Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(3), 1-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2525
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. CEPLI/Fundación SM.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953).
- López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa. En busca de la equidad y la excelencia*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- López-Vélez, A.L., Amor, A., y Fernández-Blázquez, M.L. (2022). *Educación 2030. Viaje hacia la inclusión*. Plena Inclusión.

- Lussi-Borer, V., y Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@activités*, 11(2), 129-142. <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Martínez, M.M., y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- Márquez, A. (Coord.), Corso, S.M., Elizondo, C., Blas, J., Rubio, M., Villaescusa, M.I. y Alcántara, L. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. GRAÓ.
- Meyer, O., y Coyle, D. (2017). Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 199-222. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0006>
- Miles, J., y Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Sage.
- Müller, B., Richter, T., Križan, A., Hecht, T., y Ennemoser, M. (2015). Word recognition skills moderate the effectiveness of reading strategy training in Grade 2. *Learning and Individual Differences*, 40, 55–62. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2015.05.001>
- Muñoz, D., y Sánchez, J. (2020). *Reading Storm: A proposal to promote the practice and the application of reading strategies within the A2 Language Coeur tutoring sessions* [Tesis de Grado] Repositorio institucional: Pontificia Universidad Javeriana.
- OCDE (2019a). *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe Español*. OCDE Publishing. <https://bit.ly/2HPp9tE>
- OCDE (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. OCDE Publishing. <https://bit.ly/2BJ3P9P>
- Palou, J., y Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427. <https://doi.org/10.1174/113564013808906834>
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Seidman E, Kim S, Raza M, et al. (2018). Assessment of pedagogical practices and processes in low and middle income countries: Findings from secondary school classrooms in Uganda. *Teaching and Teacher Education*, 71, 283–296.
- Tomczak, M., y Tomcak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Wilson, N.S., y Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>