

¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído

What Do Teachers Read? Analysis of the Books that Dominican Teachers Report Reading

Berenice Pacheco-Salazar
Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana
berenice.pacheco@intec.edu.do

Cristina Amiama-Espaillet
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
cristina.amiama@isfodosu.edu.do

Resumen

Este trabajo de enfoque cuantitativo analiza los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana dicen haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora. Se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* a una muestra de 550 participantes compuesta por directivos escolares y docentes de los niveles Inicial y Primario. Los hallazgos revelan que los docentes expresan leer libros de literatura (46 %), seguidos de libros de uso personal (39 %) y, en menor medida, textos de uso profesional (15 %). El texto declarado como más leído fue la Biblia; el resto de los títulos están vinculados en su mayoría a las prescripciones del canon escolar dominicano, lo que revela un débil capital cultural lector en los docentes. Se evidencia la necesidad de fortalecer políticas públicas para el desarrollo del interés y el hábito lector en la formación inicial y continua del cuerpo docente.

Palabras clave: lectura, hábito lector, formación docente, profesores lectores.

Abstract

This quantitative study analyses the books that pre-university teachers in the Dominican Republic report having read, with the aim of describing their reading identity. An *ad hoc* questionnaire was administered to a sample of 550 participants of school principals, and teachers at the preschool and primary levels. The findings reveal that teachers reported reading literature books (46 %), followed by books for personal use (39 %), and, to a lesser extent, texts for professional use (15 %). The text declared as the most read was the Bible; the rest of the titles are mostly linked to the prescriptions of the Dominican school canon, which reveals a weak reading cultural capital among teachers. There is a clear need to strengthen public policies to develop interest and reading habits in initial and continuing teachers training.

Keywords: reading, reading habits, teacher training, reading teachers.

Recibido: 05 de marzo de 2023
Revisado: 05 de mayo de 2023
Aprobado: 15 de mayo de 2023
Publicado: 15 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp199-214>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Pacheco-Salazar, B., & Amiama-Espaillet, C. (2023). ¿Qué leen los docentes? Análisis de los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 199-214.
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp199-214>

1 | INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura se reconocen como competencias básicas del siglo XXI, en cuanto pilares fundamentales para los aprendizajes a lo largo de la vida. Sin embargo, República Dominicana presenta uno de los índices más bajos de lectura y escritura de la región latinoamericana en la población estudiantil (OECD, 2016; Orealc-Unesco, 2021).

La práctica de aula es el factor que más influye sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado (Muijs et al., 2014; Murillo & Krichesky, 2012). Diversas investigaciones han concluido que el perfil lector del docente es una de las variables más influyentes en el fomento de la motivación lectora en su alumnado y en su formación como lectores (Applegate & Applegate, 2004; Benevides & Peterson, 2010; Berríos et. al., 2022; Cremin et al., 2008; Errázuriz et al., 2020; Gajardo-Asbún, 2019; Granado & Puig, 2014; Ibarra & Ballester, 2016; McKool & Gespass, 2009; Munita, 2016; Munita, 2017; Munita, 2018; Munita, 2019; Nathanson et al., 2008; Sulentic et al., 2006; Tichenor et al. 2021; Tovar, 2009; Turner et al., 2009).

El hábito lector en el cuerpo docente es esencial, pues está considerado como el mediador por excelencia para el fomento de esta práctica en sus estudiantes y, como establece el efecto Peter, nadie puede dar lo que no tiene (Applegate et al., 2014). Este estudio se fundamenta en el concepto de literacidad, que concibe a la lectura como práctica situada —histórica y socialmente— de la cual cada persona se apropia de un modo particular, y como una práctica íntima y creativa según sus necesidades e intereses. Esto configura la identidad lectora y la práctica letrada (Aliagas et al., 2009), lo que en la Cerlalc-Unesco (2011, 2014) se denomina comportamiento lector.

Por tanto, para formar lectores y ciudadanos del siglo XXI, los docentes deben ser los principales mediadores de lectura (Elche et al., 2019; Trigo et al., 2020) o un sujeto lector didáctico (Munita, 2016).

Para lograrlo es fundamental que el propio docente sea un lector frecuente (Condori, 2021; Cremin et al., 2008; Devetach, 2008; Granado, 2014) y tenga una experiencia positiva con el libro y la lectura (Cremin et al., 2009; Ferreyro & Stramiello, 2008; Granado & Puig, 2015; McKool & Gespass, 2009). Es necesario, además, que el propio docente maneje un extenso acervo cultural a fin de poder recomendar y motivar una amplia diversidad textual a sus estudiantes, modelar la práctica lectora e integrar la lectura de manera asertiva en su quehacer áulico (Condori, 2021; Guardamillas, 2015).

El objetivo de este trabajo de enfoque cuantitativo es analizar los libros que los docentes dominicanos declaran haber leído, con el fin de describir su identidad lectora.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. La lectura en el cuerpo docente

Del Luján (2022) expresa que «la gran mayoría de los docentes entiende como necesaria la formación en literatura, y a esto no lo relaciona con una (casi) obviedad: leer literatura» (p. 121). Latham (1993) ya señalaba que, alegando no disponer de tiempo, los educadores leían menos literatura que los profesionales de la ingeniería, derecho y medicina, situación que lamentablemente se mantiene después de casi tres décadas.

Investigaciones más recientes evidencian que los docentes suelen tener un débil hábito lector, por lo que se constituyen en lectores inmaduros o débiles: no leen con frecuencia, no leen por placer en el tiempo de ocio, solo leen o conocen libros de popularidad mediática o prescritos para su función profesional, y tienen un acercamiento funcional hacia los textos caracterizado por la búsqueda de información para fines profesionales (Álvarez, 2019; Applegate et al., 2014; Benevides y Peterson, 2010; Cremin et al., 2008; Cremin et al., 2011; Errázuriz et al., 2019; Granado & Puig, 2014; Granado & Puig, 2014; Hopper, 2006; Munita, 2013; Muñoz et. al, 2018; Tovar, 2009).

Para Chartier (2017), esta situación se explica en el hecho de que la mayoría de los docentes suele ser lectores conquistadores, es decir, provienen de contextos de escasa cultura escrita y de un sistema educativo que no les ofreció educación literaria (Romero et. al, 2021). Esto se evidencia en trabajos previos realizados en República Dominicana que han determinado que el cuerpo docente tiene limitado acceso a la cultura escrita y que son, en su mayoría, lectores ocasionales (55 %) y lectores aparentes o falsos lectores (28 %) (Amiama-Espaillet & Pacheco-Salazar, 2022).

De esta manera, en palabras de Álvarez et. al (2021), se refuerza un círculo vicioso «de mediadores desinformados que no educan lectores» (p. 314), lo que se traduce en que la lectura adquiere un carácter de obligatoriedad en el aula y, por tanto, se realiza sin motivación (Errázuriz et al., 2022) y sin un efecto positivo en la formación ciudadana.

2.2. Los libros que declaran haber leído: estrategia en la investigación educativa

Adentrarse en la identidad lectora es complejo en el contexto de una sociedad en la que la ciudadanía tiene poco acceso a los libros para convertirse en lectores asiduos (Devetach, 2008), y aún más en una profesión que idealiza la lectura basada en unos cánones escolares o académicos preestablecidos. Por tanto, conocer la cantidad de tiempo que los docentes dedican a la lectura no es suficiente si queremos promover estrategias que favorezcan y fortalezcan su rol como mediador.

La investigación en torno al docente lector se ha centrado fundamentalmente en el análisis de una identidad compuesta de tres factores: el cognitivo, el emocional y el social; en este último se incluyen los valores y usos asignados a la lectura (Aliagas et al., 2009) y la práctica de la lectura, también concebida como hábito o comportamiento lector. Además, se ha asumido el análisis de la biblioteca interior docente.

Bayard (2007) establece que cada individuo dispone de una biblioteca interior, es decir, un «subconjunto de la biblioteca colectiva en que todos vivimos, sobre la cual se construye toda la personalidad» (p. 104). La biblioteca interior se considera como un componente de la identidad profesional docente que se encuentra enraizado en el contexto sociocultural (Elías, 2016; Gajardo-Asbún, 2019; Sfard & Prusak, 2005).

Resulta relevante analizar la biblioteca interior docente representada por los libros que se dice haber leído incluso por «fragmentos textuales diversos, formas de socialización de lo leído, actitudes de otros hacia los textos, y un largo etcétera que enraíza en los imaginarios personales de quien recuerda» (Munita, 2017, p. 4).

Es preciso resaltar que estos libros no necesariamente han sido leídos, sino que más bien lo evocado remite al «valor que se les concede» a estos textos (Granado & Puig, 2014, p. 97). De este modo, los libros que declara haber leído remiten a sus referentes culturales, a su autopercepción como lector y a la representación que se tiene sobre la lectura (Munita, 2017); a «lo que considera lectura y [...] si sus prácticas caben en dicha consideración» (Gaete-Moscoso, 2019 p. 210).

Una de las estrategias metodológicas para acceder a la biblioteca interior docente es a través del análisis de los libros que evocan y declaran haber leído (Chartier, 2004; Granado, 2014). Esto permite construir la autobiografía lectora docente (Tobón, 2020) o su discurso autobiográfico (Munita, 2017).

3 | MÉTODO

3.1. Diseño

Este trabajo, de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo, analiza los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana declaran haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora.

Sus datos provienen de una investigación más amplia que tuvo como objetivo describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial del profesorado de los primeros grados de República Dominicana (Amiama-Espaillet & Pacheco-Salazar, 2022).

3.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 550 actores del sistema preuniversitario público a escala nacional: 13 % ($n = 71$) directores, 5 % ($n = 28$) docentes del Nivel Inicial, 65 % ($n = 357$) del Primer Ciclo de Primaria y 17 % ($n = 94$) del Segundo Ciclo de Primaria. Se seleccionó a través de un muestreo estratificado según la región del país en que labora. Esto representa un 95 % de confianza y un margen de error del 5 %. El 94 % ($n = 615$) de la muestra es de sexo femenino.

3.3. Instrumentos

A partir de las propuestas de Cerlalc (2011, 2014) y Álvarez (2019), se diseñó una encuesta *ad hoc* para los fines del estudio, compuesta por 32 preguntas. Especialistas educativos de Guatemala y República Dominicana participaron de un juicio de expertos del cuestionario a fin de determinar su validez de contenido. Posteriormente se realizó una prueba piloto con 96 docentes de centros educativos públicos de República Dominicana, con la finalidad de garantizar la fiabilidad y legibilidad del instrumento.

En este artículo se presentan los resultados de una pregunta control para conocer el tipo de lector, la cual solicitaba: «Escriba los títulos y autores de los últimos tres libros que ha leído».

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue distribuido a través de aplicaciones de mensajería instantánea utilizando un enlace de Google Form. Se recibieron 724 cuestionarios y se realizó una limpieza de la base de datos en dos etapas.

En un primer momento se descartaron 174 participantes porque declararon no haber leído ningún libro o porque no contestaron la pregunta.

Posteriormente se clasificaron las respuestas de 550 docentes y directivos de centros educativos públicos de República Dominicana. A pesar de que el instrumento solicitaba enunciar los tres últimos libros, solo el 63 % respondió correctamente la solicitud. En total se trabajó con 1,324 entradas, puesto que algunos docentes declararon solo uno o dos títulos.

Finalmente, se comenzó la segunda etapa de la limpieza y el análisis de datos. Esta se llevó a cabo en tres fases:

- 1.º: se eliminaron 52 entradas por ser incomprensibles, que incluían caracteres al azar o palabras sueltas sin sentido.
- 2.º: se clasificaron las entradas según «títulos y autores», «solo títulos» y «solo autores». Se eliminaron 35 entradas más porque los títulos y los autores no se correspondían.
- 3.º: se diseñó un sistema de análisis compuesto por tres categorías y nueve dimensiones a partir de los aportes de Chartier (2004) y Granado y Puig (2014) (Tabla 1), y se procedió a la clasificación de las entradas.

Tabla 1 | Sistema de categorías para el análisis de los libros declarados como leídos

Categoría	Dimensiones
1. Literatura y ficción	1.1. Libros infantiles y juveniles
	1.2. Cuentos y poesías
	1.3. Novelas
2. Libros de uso profesional	2.1 Enciclopedias y diccionarios
	2.2. Documentación institucional/oficial del sistema educativo
	2.3. Libros de consulta profesional (psicología, pedagogía, historia, neurociencias, etc.)
3. Libros de uso personal	3.1. Superación personal
	3.2. Religiosos/espirituales
	3.3. Nutrición y cocina

Nota: elaborado a partir de aportes de Chartier (2004) y Granado y Puig (2014).

4. Resultados

La Tabla 2 muestra el total de entradas analizadas atendiendo al tipo de información suministrada por los participantes. Los resultados se describen analizando de forma conjunta «Título y Autores» y «Títulos» ($n = 1,139$) y de forma aislada «Autores» ($n = 98$).

Tabla 2. Clasificación según tipo de información suministrada

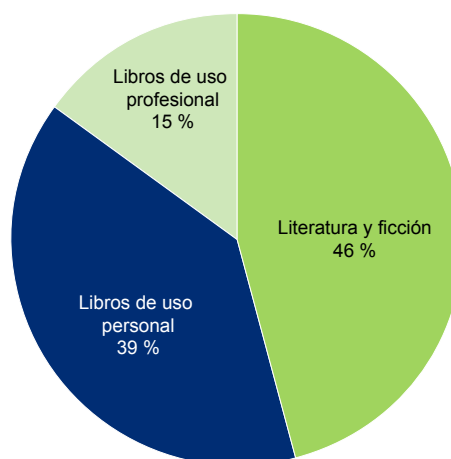
Categoría	n	%
Títulos y autores	792	64 %
Títulos	347	28 %
Autores	98	8 %
	1,237	100 %

Nota: elaboración propia.

4.1. Resultados de quienes declaran «Títulos y autores» y «Títulos»

La Figura 1 presenta la distribución de los libros leídos por los docentes participantes, clasificados en tres categorías. La categoría más frecuente fue Literatura y ficción, con un 46 % ($n = 519$). En segundo lugar, se encuentra Libros de uso personal con un 39 % ($n = 445$). Finalmente, los Libros de uso profesional registraron la menor frecuencia de los libros leídos, 15 % ($n = 175$). Estos resultados indican que la mayoría de los docentes participantes declaran leer libros de literatura con mayor asiduidad que las demás categorías.

Figura 1 | Distribución de los libros leídos según categorías (N = 1,139)



Nota: elaboración propia.

4.1.1. Categoría Literatura y ficción

La categoría de Literatura y ficción se clasificó en tres subcategorías. Las Novelas fueron las citadas con mayor frecuencia (75 %, $n = 392$), seguidas de la Literatura infantil y juvenil (LIJ) (17 %, $n = 88$), y Cuentos y poesías (8 %, $n = 39$).

Es relevante el hallazgo de que los títulos declarados en la categoría de Literatura infantil y juvenil se corresponden con las bibliotecas de aula distribuidas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

En relación con las entradas clasificadas como Cuentos y poesías, se destaca que 32 entradas se corresponden a cuentos de Juan Bosch, autor dominicano que también forma parte del canon escolar. Los libros de Novela con mayor registro son los del autor colombiano Gabriel García Márquez, con un total de 56 entradas. Este autor también pertenece al canon escolar dominicano. *Cien años de soledad* es el libro declarado como el más leído, seguido de *Crónica de una muerte anunciada*. Por su parte, *Don Quijote de la Mancha* registra 22 entradas. En cuanto a las novelas dominicanas, las que presentan mayor frecuencia son *El tiempo de las mariposas* (5 entradas) y *La mañosa* (27 entradas).

Es necesario destacar que, aunque con poca frecuencia, también se declararon algunos libros de la literatura clásica universal: *El Principito* (13 entradas), *La Ilíada* (7 entradas), *Romeo y Julieta* (6), *La Odisea* (4) y *Doña Bárbara* (2). Asimismo, también se destaca que existe muy bajo registro de obras literarias actuales o las consideradas como *best sellers* de autores dominicanos.

4.1.2. Categoría Libros de uso personal

Los Libros de uso personal se subdividieron en tres categorías: Autoayuda, Religiosos, y de Nutrición/Cocina. Los clasificados como Autoayuda representan el 56 % ($n = 251$), mientras que los de Cocina solo un 1 % ($n = 4$). En cuanto a los textos de Autoayuda, se encontró que las entradas más frecuentes pertenecen al autor brasileño Paulo Coelho, con un total de 42 menciones, y su obra *El alquimista* es la más citada. El segundo autor más mencionado es el mexicano Carlos Cuauhtémoc Sánchez, con 31 entradas, y se destacan sus trabajos *Juventud en éxtasis* y *Un grito desesperado*.

Por su parte, los Libros religiosos representan el 43 % ($n = 190$). Todos los libros religiosos enunciados se corresponden a denominaciones cristianas. Finalmente, es relevante resaltar que la Biblia fue el texto con mayor número de menciones en todas las categorías, con un total de 71 entradas.

4.1.3. Categoría Libros de uso profesional

Libros de uso profesional es la categoría con más bajo registro por parte del cuerpo docente. Los títulos y autores enunciados son variados y ninguno registra una alta incidencia. El libro *La inteligencia emocional* es el que obtiene mayor frecuencia, con un total de 11 entradas.

4.2. Resultados de quienes declaran solo «Autores»

Solo 98 entradas declararon autores, sin determinar ningún título específico. La Tabla 3 muestra una distribución con los datos ya presentados (Figura 1). La categoría más alta es la de Literatura y ficción, mientras que la menor es la de Libros de uso profesional. Se destaca también que coinciden los autores más mencionados: Gabriel García Márquez (17 entradas), seguido de Juan Bosch (15 entradas) y de Paulo Coelho (9 entradas).

Tabla 3 | Distribución de los libros leídos

Categoría	n	%
Literatura y ficción	58	59 %
Libros de uso personal	31	32 %
Libros de uso profesional	9	9 %
	98	100 %

Fuente: elaboración propia.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo buscó analizar los libros que los docentes preuniversitarios de República Dominicana declaran haber leído, con el propósito de describir su identidad lectora.

Ibarra y Ballester (2021) afirman que comprender la identidad lectora de los futuros docentes permite identificar la relevancia concedida a algunos géneros en detrimento de otros.

El estudio concluye que el cuerpo docente de República Dominicana manifiesta leer más libros de literatura que de otro ámbito. De estos, los de mayor frecuencia corresponden a novelas, seguidos de libros de literatura infantil y juvenil.

Es relevante el hecho de que, analizando los títulos declarados, se constata que están vinculados a su ámbito profesional, ya que se corresponden a cuentos y novelas prescritos en el canon escolar, y corresponden a las bibliotecas de aula distribuidas por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) o al listado de textos sugeridos para las Olimpiadas de Lectura impulsadas por esta misma institución. Esto es coherente con estudios previos (Del Luján, 2022) que han establecido que los docentes tienen acceso a una escasa diversidad de géneros y autores, y el más frecuente es la literatura infantil, propia de su oficio. Esta carencia también se expresa en el hecho de que el libro con mayor entrada global, en todas las categorías, fue la Biblia.

Los resultados de este trabajo son coherentes con una investigación previa sobre hábitos lectores en población general de República Dominicana (FUNGLODE, 2003) que concluyó que el género novela es el declarado como el más popular, seguido de libros de autoayuda y religiosos, y que la Biblia es el segundo texto de mayor lectoría. Llama la

atención que el cuerpo docente preuniversitario no evidencia resultados distintos a los de la población general.

El estudio de los libros nombrados nos permite aproximarnos a la biblioteca interior (Bayard, 2007) y al capital cultural de los docentes. Los datos de esta investigación revelan una práctica lectora escasa por parte de los docentes dominicanos, así como su bajo capital cultural lector y sus contextos sociales (Ferreyro & Stramello, 2008). El capital cultural puede definirse como la cultura y las prácticas culturales propias de una clase social determinada (Bourdieu & Passeron, 1996). Los libros declarados como leídos revelan sus referentes culturales, su imaginario sobre la lectura y su autopercepción como lectores (Gaete-Moscoso, 2019; Granado & Puig, 2014; Tobón, 2020), y todo esto es parte de su capital cultural.

No es sorpresa que se declaren pocos libros de literatura contemporánea, ni literatura escrita por mujeres ni personas jóvenes. Resulta especialmente preocupante el bajo capital cultural del cuerpo docente, ya que esto se constituye no solo en una radiografía del perfil de ingreso a la carrera docente y de su formación inicial, sino también en un factor que obstaculiza la calidad educativa. Varios estudios previos han determinado que el cuerpo docente dominicano tiene una práctica lectora baja, a pesar de lo cual se autopercibe como poseedor de un buen nivel lector y hábito lector (Autoras, 2022), por lo cual podría clasificarse como lectores aparentes.

El contraste entre los libros declarados como leídos (biblioteca interior) y el perfil lector docente (Autoras, 2022) remite a que los docentes suelen presentar un perfil de falso lector en función del autoengaño y la deseabilidad social (Larrañaga & Yubero, 2019; Munita, 2019).

Es indiscutible que la escuela ha de formar lectores competentes como vía para construir ciudadanía (Torres et. al, 2022), y para esto necesitamos docentes lectores.

Los hallazgos evidencian la necesidad de establecer políticas públicas educativas y culturales que fomenten el acceso al libro y la lectura desde edades tempranas y en los contextos escolares, familiares y comunitarios. Asimismo, resulta prioritario el desarrollo de programas para el desarrollo del interés y el hábito lector en los programas de formación inicial y continua del cuerpo docente a fin de aumentar su capital cultural.

De esta manera, se logrará «despertar la sensibilidad estética» (Ibarra & Ballester, 2021, p. 60) en el cuerpo docente, así como ampliar de manera significativa su biblioteca interior con una diversidad de libros de literatura y no ficción para que puedan contar con «un bagaje de textos literarios

leídos que le permitan ser crítico y reflexivo [...] y así desarrollar con experticia sus prácticas áulicas» (De Luján, 2022, p. 112). De este modo, contaremos con docentes mediadores de lectura que, desde cualquier ámbito del saber, aportarán «al desarrollo de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes» (Trigo et. al, 2021, p. 15) y, por tanto, a la formación de una ciudadanía para el siglo XXI.

Se recomienda que futuros estudios puedan profundizar de manera cualitativa en los hallazgos, así como también indagar sobre la práctica ante otros medios culturales como películas, audiolibros y obras de teatro. Asimismo, es preciso desarrollar investigaciones que permitan correlacionar las prácticas lectoras docentes y las del alumnado.

6 | AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por el financiamiento y la asesoría técnica brindada.

Contribución de autores

Conceptualización: C.AE., B.P.S.; metodología: C.AE., B.P.S.; *software*: C.AE.; validación: C.AE., B.P.S.; curaduría de datos: C.AE., B.P.S.; análisis: C.AE., B.P.S.; escritura (borrador original): B.P.S; escritura (revisión y edición): B.P.S, C.AE; administración del proyecto: C.AE.; adquisición de fondos: C.AE.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C., Castellà, J., & Cassany, D. (2009). «Aunque lea poco, yo sé que soy listo». Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-112.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- Álvarez, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 39, 6-36.
<https://rissu.edu.do/K3>
- Álvarez, E., Mateos, B., Alejaldre, L., & Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

- Amiama-Espaillet, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 1-16.
<http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *e Reading Teacher*, 57, 554-563.
<https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Applegate, A., Applegate, M., Mercantini, M., McGeehan, C., Cobb, J., DeBoy, J., Modla, V., & Lewinski, K. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Bayard, P. (2007). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Anagrama.
- Benevides, T., & Peterson, S. (2010). Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Berríos, L., Mendoza, A., & Prats, M. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-18.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*. Fontamara.
- Cerlalc-Unesco. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. (J. P. Mojica, Ed.). www.cerlalc.org
- Cerlalc-Unesco. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital* (J. González, Ed.). www.cerlalc.org
- Chartier, A. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Chartier, R. (2017). Leer sin libros. *Álabe*, 15.
<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.10>
- Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 1-23.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary Teachers as Readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.
<https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2011). Teachers as Readers in the 21st Century. En M. Styles, & E. Arizpe (ed.). *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Trentham Books.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as Readers: Building Communities of Readers. *Literacy*, 43, 11-19.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>

- Del Luján, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 1-15.
<https://r.issu.edu.do/45>
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Elche, M., Sánchez-García, S. & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Elías, M. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. <http://hdl.handle.net/10481/44620>
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M., Davison, O., Cocio, A., & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Ferreiro, J., & Stramiello, C. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
<https://r.issu.edu.do/aT>
- Fundación Global Democracia y Desarrollo (Funglode) (2003). *Encuesta sobre hábitos de lectura en República Dominicana*. Funglode.
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora?. *Literatura y Lingüística*, 40, 209-227. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

- Granado, C. & Puig, M. (2015). 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.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Guardamillas, M. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 93-106. <http://hdl.handle.net/10630/10940>
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in education*, 40(2), p. 55-70.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://r.issu.edu.do/I8>
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 30, 52-62. doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403
- Larrañaga, M. E., & Yubero, S. (2019.). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordon*, 71(I), 31-45.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Latham, G. (1993). Do Educators Use the Literature of the Profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63-70. <https://doi.org/10.1177/019263659307755009>
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
<https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-88.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesorado en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97.
http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Revista Cronía*, 17(13), 1-9. <https://r.issu.edu.do/WX>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la

- literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Espacios*, 39, 32-43. <https://r.issu.edu.do/hM>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43. <https://r.issu.edu.do/LU>
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://eric.ed.gov/?id=EJ806448>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. OECD.
- Orealc-Unesco. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina. Evaluación de logros de los estudiantes* (Número ERCE). <https://r.issu.edu.do/CM>
- Romero, M., Trigo, E., & Heredia, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16(3), 1695-1712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sulentic, M., Beal, G., & Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-service Teachers?. *Reading Psychology*, 27, 235-255. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600642509>
- Tichenor, M., Piechura, K., & Heins, E. (2021). Motivating Preservice Teachers to Read for Fun. *State Journal*, 30(1), 1-5. <https://r.issu.edu.do/H6>
- Tobón, J. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163-173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Torres, Z., Alzuri, N., & López, M. (2022). El estímulo a la motivación por la lectura en el proceso de formación inicial docente universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 584-588.
- Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116. <https://r.issu.edu.do/JV>
- Trigo, E., Heredia, H., & Romero, M. F. (2021). El proyecto lingüístico de centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *Holos*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Turner, J., Applegate, M., & Applegate, A. (2009). Teachers as Literacy Leaders. *e Reading Teacher*, 63(3), 254-256. <https://www.jstor.org/stable/25615817>