

La escuela afronta ahora mayores retos respecto al desarrollo de la competencia lectoescritora en las nuevas generaciones, al acceso universal a dicha competencia y al fomento de la lectura que requieren un profesorado específicamente formado para ello, más aún cuando la educación lectora es un área especialmente vulnerable a la capacitación del profesorado, como comprueban diversos estudios de investigación. En este trabajo¹, para analizar la formación recibida por los futuros maestros y maestras en educación lectora en tres universidades públicas, fueron encuestados los estudiantes que acababan sus estudios de magisterio y se analizaron los contenidos propuestos en los programas de asignatura de sus planes de estudio. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de replantear la formación ofrecida hasta ahora.

PALABRAS CLAVE: *Formación del profesorado; Formación inicial de maestros; Currículo de la formación de profesorado; Educación lectora; Competencia lectora; Fomento de la lectura.*

La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas

Cristina Granado*

Universidad de Sevilla

Iniciar y desarrollar en las nuevas generaciones las habilidades de lectura y escritura ha sido tradicionalmente una tarea nuclear de la escuela respaldada por el consenso social que el valor instrumental de la lectura genera. Ahora bien, en la medida en que la sociedad se ha ido haciendo más compleja y se requiere una población más ampliamente formada, se ha ido consolidando la aspiración de dotar a sus ciudadanos de recursos lectoescritores que vayan más allá de la simple mecánica lectora y escri-

ba y de los niveles más básicos de comprensión lectora y expresión escrita; en la actualidad, se precisa conseguir dotarlos de recursos que les permitan dar respuesta a demandas más exigentes en relación a textos y contextos de lectura y escritura diversos. De igual modo, en la medida en que también esta sociedad se ha ido haciendo más exigente con respecto al principio de equidad, se ha convertido en algo irrenunciable el acceso universal a esas competencias.

¹ Nuestro agradecimiento a PAPEL (Pacto Andaluz por el Libro) de la Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, que ha financiado este proyecto.

* Departamento de Didáctica y Organización educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. Tfno. 955420619. E-Mail: cgalonso@us.es.

☒ Artículo recibido el 22 de septiembre de 2011 y aceptado el 13 de septiembre de 2012.

Aunque la institución escolar continúa siendo el baluarte de estas aspiraciones, los resultados de las encuestas internacionales sobre competencia lectora de los escolares españoles plantean la duda de la eficacia con que la escuela está acometiendo esta misión ampliada de la formación lectora. Siguiendo el informe PIRLS 2006, en el que son evaluados los alumnos y alumnas de 4º de Primaria, nuestro sistema educativo sólo consigue resultados aceptables en el nivel intermedio de comprensión lectora y menos satisfactorios en los niveles superior e inferior, de modo que un alto porcentaje se halla en los niveles inferiores y un bajo porcentaje en los niveles superiores (Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación (IE), 2007, pp. 43 y ss.).

De otra parte, la promoción de la afición lectora no ha sido una responsabilidad de la escuela tan claramente establecida y asumida como la instrucción lectora. Y ello porque el valor de la lectura por placer no ha generado el mismo consenso social: no ha sido considerada como algo con utilidad práctica, sino como una inclinación personal y, por tanto, como algo extracurricular (Argüelles, 2003), por lo que ha recibido, con más frecuencia de la deseada, una atención secundaria en la práctica escolar. Sin embargo, en los últimos tiempos se han ido elevando voces que reclaman que la escuela asuma un compromiso explícito con la promoción de la afición lectora. La relación cada vez más evidente entre competencia lectora y placer lector (Alonso Tapia, 2005; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006), la constatación de que el alargamiento de la escolaridad no ha mejorado los índices de lectura (Gómez Soto, 2002) o el reconocimiento del impacto de ésta como práctica cultural sobre la cohesión social y la educación ética y ciudadana (Blanco Martínez, 2005; Fernández Durán, 2005; Jover, 2008; Mata, 2008; Vargas Llosa, 2009, etc.) son algunas de las razones que se esgrimen para reclamar de la escuela esta función.

Es evidente que encargar tales responsabilidades a la escuela no es suficiente. Se requiere, entre otras cosas, un profesorado específicamente formado en tales lides para que se pue-

dan abordar con ciertas garantías de éxito, y la preparación del profesorado comienza con la formación inicial, algo que con frecuencia parece olvidarse a tenor de datos como los que siguen. El estudio PIRLS 2006, antes mencionado, detecta que en España sólo el 40% del profesorado de Primaria, cuyo alumnado es sometido a evaluación, ha recibido formación didáctica en lectura. Por su parte, Giner, Martínez y Sauleda (2007) encontraron que, en la cultura profesional lectoescritora de los docentes noveles y expertos entrevistados en su estudio, apenas pesaba la formación inicial recibida: sólo un 8% y un 4% respectivamente de los mismos apuntaba a dicha preparación como constituyente del perfil de un buen profesional de la enseñanza de la lectoescritura. Estos datos hacen sospechar de la escasa presencia de la educación lectoescritora en la formación inicial y la poca incidencia que le atribuye el profesorado a ésta sobre sí mismos.

Precisamente, estos momentos de transformación de los planes de estudio de magisterio en nuestro país, consecuencia de la convergencia europea, ofrecen una gran oportunidad para analizar el modo en que hasta ahora hemos abordado la tarea de capacitar a los futuros docentes para educar lectores de cara a plantear mejoras. Para ello, encuestamos al conjunto de estudiantes de todas las especialidades de magisterio que finalizaban sus estudios en tres universidades andaluzas, sobre en qué aspectos y en qué medida se sentían formados al respecto; también se analizaron los programas de todas las asignaturas de sus correspondientes planes de estudio para detectar la oferta de contenidos relacionados con la formación lectoescritora que se contempla en su preparación inicial. Los resultados obtenidos pueden servirnos para aprender de la experiencia y subsanar errores.

Incidencia de la formación inicial de maestros y maestras en educación lectora

La desatención que recibe la educación lectora en la formación inicial del profesorado esconde, en el fondo, un pesimismo acerca de su

incidencia sobre la competencia docente y los resultados escolares; al fin y al cabo, hay poca evidencia aún sobre si y cómo influye la preparación docente previa en su práctica posterior. Esta falta de evidencias deviene de dos grandes grupos de problemas. Por una parte, de problemas de tipo metodológico como la escasez de estudios longitudinales que puedan captar dicho influjo (Brouwer & Korthagen, 2005) y las grandes diferencias entre los distintos programas que impiden definir la formación inicial como variable independiente (Good et al., 2006). En nuestro país, donde la formación y la selección del profesorado son procesos independientes que pueden distar enormemente en el tiempo y donde los planes de estudio difieren de una universidad a otra, se hace muy difícil analizar y asumir dicha relación.

Por otra parte, tal falta de evidencias también deriva de problemas relacionados con el propio diseño de los programas de formación inicial. Darling-Hammond (2006), Good et al. (2006) y Liston, Whitcomb y Borko (2006) coinciden en que son las propias debilidades de los programas las que neutralizan su potencial impacto sobre la competencia profesional y destacan, entre tales debilidades, la insustancialidad de los contenidos ofrecidos o vaguedad pedagógica de tales programas. En la misma dirección se sitúan las conclusiones de las revisiones realizadas por Darling-Hammond (2000, 2006) y por Brouwer y Korthagen (2005). Estas convergen en que la preparación inicial del profesorado se traduce en mejores resultados de aprendizaje por parte de los escolares cuando se caracteriza, entre otros rasgos, por una visión más integrada de la formación disciplinar y pedagógica y por ofrecer un contenido formativo más sólido basado en la investigación. Luego, la propia ineficacia de la formación inicial alimenta la desconfianza en su potencial para incidir en la práctica escolar, lo que lleva a no convertirla en objeto de revisión y transformación profunda; esta desatención, a su vez, consolida su ineficacia.

En el caso de la lectura, hay estudios que detectan que la educación lectora de los niños y niñas en los primeros cursos es más vulnerable

a la falta de conocimiento didáctico por parte de los docentes (Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004; McCutchen et al., 2002). La revisión de estudios realizada por Darling-Hammond (1999), documenta cómo la enseñanza de la lectura es una de las áreas que más se beneficia de un mayor conocimiento por parte del profesorado sobre enseñanza y aprendizaje y que, al tiempo, más se perjudica de una menor preparación. La razón estriba en que una preparación incompleta genera en los docentes mayores dificultades para trabajar con el alumnado procesos que requieren un pensamiento de orden superior, como es el caso de la competencia lectoescritora. Y ello porque estos procesos exigen una atención más contextual e idiosincrásica tanto en la planificación del currículo, la enseñanza y la gestión del aula como en el diagnóstico e intervención en las necesidades de aprendizaje.

Por otra parte, se han detectado evidencias de que la preparación inicial del profesorado incide en el rendimiento lector del alumnado con la misma intensidad que el nivel socio-cultural de padres y madres (Myrberg, 2007) y que puede explicar en mayor medida las diferencias de rendimiento entre estudiantes en lectura que el estatus socioeconómico familiar (Ferguson, 1991). También se ha puesto de manifiesto que la formación inicial del profesorado es una de las claves del éxito del sistema educativo finlandés en cuanto a los resultados que obtienen en encuestas internacionales sobre lectura, tanto en competencia lectora como en equidad (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Melgarejo (2006) destaca el nivel de exigencia del sistema de formación finlandés en cuanto a duración de los estudios, requisitos de acceso (se exige, por ejemplo, un sobresaliente de media en bachillerato) y de graduación (se requiere presentación de tesina al considerar la investigación como una competencia docente básica).

Estas evidencias acerca de la incidencia de la formación inicial en lectoescritura sobre los resultados de los escolares han inspirado estudios que someten a revisión la preparación inicial ofrecida al profesorado desde distintas perspec-

tivas. Así, Broemmel (2006) analiza la visión de los docentes supervisores de prácticas sobre la formación que demuestran los estudiantes de magisterio que tutorizan en este campo para fundamentar propuestas de cambio. Otros recomiendan una reestructuración de estos planes de formación utilizando como base, bien el diagnóstico de necesidades de docentes en servicio y el estudio del rendimiento del alumnado en el ámbito de la lectura (Squires, Cannes & Trevisand, 2009), bien el estudio de las prácticas de enseñanza lectora del profesorado en activo (Ford & Opitz, 2008).

En cuanto a la capacitación de docentes para el fomento de la lectura, apenas hay trabajos en ese sentido dado que, como decíamos, la escuela no ha asumido claramente esta tarea. Hay algunos estudios que detectan relación entre los hábitos lectores del profesorado y su actitud hacia la promoción de la lectura como tarea escolar (Nathanson, Prislów & Levitt, 2008) o entre aquéllos y sus prácticas instruccionales de lectura (McKool & Gespass, 2009). Tales trabajos recomiendan incorporar como objetivo de esa preparación inicial el desarrollo de la afición lectora de los docentes.

Estamos con Bolívar (2007) en que no se puede minusvalorar el papel clave que desempeña la formación inicial en la configuración de la identidad docente de los maestros y maestras. Socializar a futuros docentes en una imagen simple y superficial de la educación lectora podría estar incidiendo en el desarrollo de una concepción no deseable de su responsabilidad como formadores de lectores.

Diseño y metodología

Este estudio tiene por objetivo conocer la formación que los futuros docentes reciben en educación lectora dentro de los planes de estudio que ahora se extinguen con la implantación del grado europeo. Para ello, se procedió, por una parte, a la elaboración de un cuestionario destinado a conocer si los futuros maestros y maestras reciben formación en educación lectora, su grado de satisfacción por la formación recibida y en qué contenidos y medida se sienten preparados al respecto al finalizar sus estudios. Para ello, el instrumento consta de un inventario compuesto de veinte ítems relativos a contenidos formativos nucleares a la enseñanza de la lectura y escritura, a su promoción y a la atención a la diversidad al respecto, que son valorados mediante una escala tipo Likert de 4 puntos. Fue administrado presencialmente en el aula a los estudiantes de magisterio de todas las especialidades que finalizaban su formación en las Universidades de Cádiz, Huelva y Sevilla. Se recogieron un total de 1051 encuestas que ha supuesto casi el 60% del alumnado matriculado en el último curso.

Por otro lado, para conocer la formación ofrecida por las distintas universidades encuestadas respecto de la educación lectora, se procedió a analizar los programas de todas las asignaturas de los planes de estudio de las distintas especialidades de magisterio; el acceso a este material se realizó a través de las webs de los centros.

En la Tabla 1 se aprecia la distribución de la población (estudiantes matriculados) y de la

	E.I.	E.P.	E.M.	L.E.	E.E.	E.F.	A.L.	(*)
POBLACIÓN	23,4	15,1	9,3	11,3	17,5	19,4	3,9	
MUESTRA	28,4	14,6	9,1	8,0	19,1	15,7	5,0	

Tabla 1: Distribución porcentual de la población y muestra por especialidades.

* E.I.: Educación Infantil; E.P.: Educación Primaria; E.M.: Educación Musical; L.E.: Lengua Extranjera; E.E.: Educación Especial; E.F. Educación Física; A.L.: Audición y Lenguaje.

muestra (estudiantes respondientes) por especialidades. La escasa representación de los futuros docentes de Audición y Lenguaje se debe a que sólo la Universidad de Cádiz ofrecía esta especialidad. Aunque pueda pensarse que unos perfiles docentes tengan menor responsabilidad en la tarea de la educación lectoescritora, en la práctica escolar cualquier especialista puede ser tutor generalista de un grupo de Primaria por lo que requiere dicha formación; además, con los nuevos grados universitarios todos deben adscribirse a un perfil generalista.

En cuanto a la representación de la población por universidad, se respetan las cuotas en términos globales: la Universidad de Sevilla es la que más sujetos aporta a la muestra (37,8%) teniendo mayor número de matriculados (45,1% de la población), seguida de la de Huelva (32,9% de la muestra, con un 28,2% de la población); la de Cádiz es la que menos sujetos aporta en ambos casos (29,2% de la muestra, teniendo una cuota del 26,8% en la población de partida). Se aprecia que proporcionalmente la participación en la encuesta es mayor en el caso de Huelva y menor en el de Sevilla.

Con los datos obtenidos del cuestionario se ha procedido al análisis descriptivo y al estudio de algunas asociaciones entre variables mediante χ^2 cuadrada de Pearson (χ^2), tablas y coeficiente de contingencia (C) y análisis de los residuos tipificados corregidos. Con respecto a los datos textuales procedentes del análisis de documentos, se ha utilizado un procedimiento deductivo-inductivo para la construcción del sistema de categorías, tras lo cual se ha procedido a la codificación de aquéllos, análisis de contenido y recuento de frecuencias mediante el programa Atlas.ti. Se consideraron como unidades de significado aquellos fragmentos de textos que, independientemente de su nivel organizativo, apelaran a algún aspecto de la educación lectoescritora, ya que la desigual estructuración de los programas aconsejaba esta decisión. El contraste de ambos conjuntos de datos nos permite estudiar con qué profundidad ciertos contenidos programados son desarrollados en virtud del impacto que declaran

los futuros docentes sobre su preparación y, por tanto, la relevancia que se les otorga en su formación inicial.

Resultados

La educación lectora ha estado ausente en la formación de casi la mitad de estos futuros maestros y maestras, mientras que la otra mitad se siente poco satisfecha con la recibida. En concreto, a la pregunta inicial de si habían recibido o no formación específica para la enseñanza y promoción de la lectura durante su formación inicial, un 45,2% de los sujetos encuestados respondió negativamente. Al pedirles que valoraran su satisfacción por esta formación, en una escala de 10 puntos, obtuvimos unas calificaciones globales y por cada universidad negativas, siendo la media conjunta de 4,59. Aunque hay un 53% que otorga a dicha formación una valoración positiva, el 31% de este porcentaje califica dicha formación con un simple aprobado (5 o 6).

Se han detectado diferencias significativas entre especialidades ($\chi^2 = 146,9$, χ^2 crít. = 18,55, $p < 0,001$, $C = 0,35$) respecto a la primera cuestión. Así, son los estudiantes de las especialidades de Audición y Lenguaje y de Educación Especial los que en mayor medida afirman haber recibido esta preparación, estando los primeros más satisfechos con una media de 6,4. Por el contrario, los de Educación Física, Educación Musical y Educación Infantil son quienes mayoritariamente declaran no haber recibido tal formación y se sienten más insatisfechos de la misma, con valores negativos de la media. El resto, incluidos los de Educación Especial, otorgan una calificación media de 5 a su satisfacción por la formación recibida en educación lectora.

El inventario de contenidos propuesto centra su atención, en sus primeros diez ítems, en aspectos más estrechamente relacionados con la enseñanza de la lectoescritura y la atención a la diversidad al respecto y, en los diez últimos, en aquellos contenidos vinculados a la promoción de la lectura y escritura. Los porcentajes de

respuesta se exponen en la Tabla 2. Si reunimos las respuestas obtenidas para las dos opciones inferiores de la escala, observamos que el porcentaje de sujetos que se considera nada o poco preparado, salvo en un ítem, es superior al 65% en la primera mitad del inventario y, con una única excepción, al 75% en la segunda mitad.

El ítem mejor valorado es el relativo al conocimiento de los tipos de dificultades lectoescriptoras, donde el porcentaje de estudiantes que se sienten poco o nada formados desciende al 56,3%. Curiosamente, esta puntuación se incrementa en más de diez puntos cuando se les interroga sobre la formación recibida en diagnóstico de estas dificultades, en su tratamiento y en cómo atender en el aula diferentes necesidades educativas respecto a la lectoescritura.

En relación a la instrucción lectora, reuniendo las respuestas de las dos opciones superiores de la escala, tan sólo porcentajes en torno al 30% se encuentran bastante o muy formados en diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura y en estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Aún es más bajo el porcentaje (24,8%) de sujetos que consideran que han recibido formación suficiente en criterios para elegir un método u otro de lectoescritura para adaptarse a la singularidad de contextos y sujetos a los que atender.

En cuanto a los contenidos relacionados con el fomento de la lectoescritura, el mejor valorado es el relativo a técnicas de animación donde tan sólo un 31,2% se considera suficientemente preparado. Destacamos por su relevancia para la promoción lectora el hecho de que el 90% de los futuros maestros y maestras se sienten nada o poco preparado para dinamizar bibliotecas escolares, el 76,1% para el uso educativo y didáctico de las bibliotecas de aula y el 71,8% apenas conoce criterios para seleccionar libros de literatura infantil y juvenil de cara a responder a distintas edades, intereses y aptitudes.

La promoción de la escritura también es otro de los olvidos de esta formación a juzgar por el escaso 20,2% y 16,7% que se considera bastante o muy preparado en estrategias para el fomento de la escritura creativa y en el uso

educativo y didáctico de la prensa escolar, respectivamente.

El análisis de chi cuadrada nos ha permitido encontrar diferencias significativas ($p < 0,005$) en la formación recibida por especialidad en catorce de los veinte ítems propuestos (χ^2 crit. = 37,16). Así, encontramos la mayor disparidad, atendiendo al valor del coeficiente de contingencia, en tres ítems que se relacionan directamente con el núcleo de la instrucción en este campo: métodos de lectoescritura ($\chi^2 = 159,08$; $C = 0,37$), estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora ($\chi^2 = 132,26$; $C = 0,34$) y criterios para elegir un método u otro según variables contextuales o personales ($\chi^2 = 123,69$; $C = 0,33$). Los residuos tipificados corregidos nos informan que es el alumnado de Audición y Lenguaje y de Educación Especial el que mayor formación recibe en estos contenidos, mientras que el de Educación Infantil, Educación Musical y Educación Física, el que menos.

También existen diferencias en relación a la formación recibida en tratamiento de las dificultades ($\chi^2 = 116,17$; $C = 0,32$), tipos ($\chi^2 = 88,12$; $C = 0,28$) y diagnóstico de las mismas ($\chi^2 = 82,88$; $C = 0,28$) y en fundamentos teóricos psicológicos ($\chi^2 = 68,43$; $C = 0,25$) y sociológicos ($\chi^2 = 51,33$; $C = 0,22$); en estos contenidos son también los especialistas en pedagogía terapéutica y en Audición y Lenguaje los que mayor formación reciben. En el resto de especialidades, destaca Educación Infantil en cuanto a que es la especialidad que se siente más formada en literatura infantil ($\chi^2 = 71,12$; $C = 0,26$) y menos en la atención a las dificultades lectoescriptoras.

Por otra parte, el análisis de los programas de asignatura obtuvo un total de 365 referencias a contenidos formativos relacionados con la educación lectora, de las cuales el 45,8% corresponde a la Universidad de Cádiz, el 29,3% a la Universidad de Huelva y el 24,7% a la de Sevilla. Si el análisis lo hacemos por especialidad, podemos comprobar que el 31,2% de las referencias pertenece a los planes de Educación Especial; es decir, casi un tercio del total. Le siguen las especialidades de Infantil con un

HE SIDO FORMADO EN:	N	P	B	M
FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.	13.9	58.6	24.6	2.9
FACTORES SOCIOLÓGICOS (NIVEL SOCIOCULTURAL...) QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.	13.1	54.8	27.9	4.1
DIFERENTES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA.	18.7	46.4	28.5	6.4
CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE UN MÉTODO U OTRO DE LECTOESCRITURA PARA ADAPTARSE A DISTINTOS CONTEXTOS EDUCATIVOS O SITUACIONES PERSONALES DE LOS ALUMNOS.	22.7	52.5	20.1	4.7
ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.	20.2	49.7	25.5	4.6
TIPOS DE DIFICULTADES LECTOESCRITORAS QUE PUEDEN PRESENTAR LOS ALUMNOS.	11.9	44.4	35.4	8.4
DIAGNÓSTICO DE LAS DIFICULTADES LECTOESCRITORAS.	17.5	49.7	27.4	5.5
INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES LECTOESCRITORAS.	19.2	51.5	24.4	4.9
CÓMO ATENDER EN EL AULA DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS RESPECTO A LA LECTOESCRITURA (ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, ALUMNOS EXTRANJEROS, DÉFICIT SOCIOCULTURAL, SOBREDOTADOS, ETC.).	21.0	47.2	25.5	6.4
PROPUESTAS INNOVADORAS PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA.	38,6	45,2	14,3	1,9
TÉCNICAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA (EXPRESIÓN ORAL, CORPORAL, DRAMATIZACIÓN, ESCENOGRAFIA, ETC.).	19.7	49.0	25.8	5.4
ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR HÁBITOS LECTORES EN LOS ALUMNOS.	26.4	51.0	19.3	3.3
ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA ESCRITURA CREATIVA.	33.2	46.6	17.4	2.8
EL USO DIDÁCTICO Y EDUCATIVO DEL PERIÓDICO ESCOLAR.	43.0	40.3	14.2	2.5
USO DIDÁCTICO Y EDUCATIVO DE LA BIBLIOTECA DE AULA.	30.3	45.8	20.3	3.6
ESTRATEGIAS PARA IMPLICAR A LAS FAMILIAS EN CÓMO PROMOVER LA COMPETENCIA Y EL HÁBITO LECTORES EN SUS HIJOS.	46.6	40.9	11.3	1.2
MATERIALES DIDÁCTICOS Y COMPLEMENTARIOS PARA LA ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN LECTOESCRITORAS.	29.9	47.4	19.6	3.2
RECURSOS INSTITUCIONALES (PROGRAMAS, ASOCIACIONES, INSTITUCIONES, ETC.) EXISTENTES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS.	42.4	43.5	12.1	2.1

Tabla 2: Formación recibida desde la perspectiva de los futuros maestros y maestras.

* N: Nada; P: Poco; B: Bastante; M: Mucho. Los resultados están en porcentajes del total (N = 1051). Los ítems referidos a instrucción lectoescritora y atención a la diversidad están separados mediante línea horizontal de los relativos a promoción de la lectoescritura.

17,3% y de Primaria con un 16,4%; los planes de Audición y Lenguaje agrupan un 15,3% de las referencias pero, al ser una especialidad ofrecida sólo en una universidad, su peso relativo es el mayor de todas las especialidades y reúne al 33,7% de las referencias encontradas en la Universidad de Cádiz. Las especialidades que menor número de referencias aportan son Educación Física con un 4,1%, Educación Musical con un 5,7% y Lengua Extranjera con un 9,9%. A estos datos hay que añadir que, del total de referencias encontradas, el 25,5% corresponde a materias optativas.

En cuanto a los contenidos formativos ofertados, se obtuvo un sistema formado por 14 categorías cuyas frecuencias absolutas por universidad y relativas del total pueden verse en la Tabla 3. A continuación, comentamos las que convergen con el inventario administrado.

Es la categoría “Animación lectora” la que reúne mayor número de referencias en los planes de estudio. La mitad de ellas apela a contenidos relacionados con el uso de la dramatización y el teatro en la escuela; sin embargo, estas referencias se vinculan en muchos casos más a la expresión corporal dramática, musical (cuentos musicales) y plástica (elaboración de escenarios, vestuarios, marionetas) que a la promoción de la experiencia literaria. El resto alude a cuestiones como la prensa escolar, cine y literatura, la ilustración, juegos o aparece como una referencia genérica sin especificar.

La mayor parte de las referencias a este tema se reúne en los planes de estudio de Educación Infantil (37%) y de Lengua Extranjera (18%).

Aunque la segunda categoría que más referencias recoge es “Literatura infantil y juvenil”, hay que indicar que, de ellas, el 60% perte-

CATEGORÍA	UNIVERSIDAD CÁDIZ	UNIVERSIDAD HUELVA	UNIVERSIDAD SEVILLA	%TOTAL
ANIMACIÓN LECTORA	21	16	20	15,6
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	32	9	13	14,8
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20	16	12	13,5
DIFICULTADES LECTOESCRITORAS	25	14	5	12
EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	14	17	3	9,3
INICIACIÓN A LA LECTOESCRITURA	10	10	8	7,7
RECURSOS EN LECTOESCRITURA	13	5	5	6,3
COMUNICACIÓN ORAL	14	3	4	5,7
COMPRENSIÓN LECTORA	3	5	9	4,6
EXPRESIÓN ESCRITA	6	4	4	3,8
EXPRESIÓN CORPORAL	2	2	5	2,5
PARALITERATURA	3	5	0	2,3
LECTOESCRITURA EN LAS NEAE	0	3	2	1,4
BIBLIOTECAS ESCOLARES Y AULA	3	0	0	0,8
Total	166	109	90	365/100

Tabla 3: Contenidos formativos ofertados: frecuencias por categoría y universidad.

nece al plan de estudios de la Universidad de Cádiz y que algo más del 50% corresponde a materias optativas. Es la especialidad de Educación Infantil la que más formación recibe al respecto al contar con una asignatura obligatoria monográfica sobre el tema que es ofertada, incomprensiblemente, de manera opcional en la de Educación Primaria. Sólo nueve de las 54 referencias recogidas abordan la cuestión de los criterios de selección de lectura según edad o evolución del lector; el resto se centra en las características de la literatura infantil, sus géneros, funciones o su evolución diacrónica.

Las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje aglutinan el 70% de las alusiones referidas a las categorías “Fundamentos teóricos” y “Evaluación y diagnóstico en lectoescritura” y el 89% en el caso de “Dificultades lectoescritoras”. El resto de especialidades presenta un número escaso de referencias, puntuales y de contenido genérico a tales tópicos.

También en las categorías “Iniciación a la lectoescritura” y “Comprensión lectora”, algo menos del 60% de las referencias encontradas corresponde a los planes de estudio de Educación Especial y de Audición y Lenguaje; en el resto de especialidades se recogen menciones ocasionales y genéricas a estas cuestiones o simplemente se hallan ausentes. De igual modo, la categoría “Expresión escrita” recoge alusiones genéricas sin patrón de distribución entre especialidades. Las referencias agrupadas bajo el código “Recursos en lectoescritura” se centran mayoritariamente en programas para el tratamiento y reeducación de dificultades en lectura y escritura y en recursos didácticos para la enseñanza de la literatura. Por último, destacar que la categoría “Bibliotecas escolares y de aula” es la que menor presencia tiene en la formación inicial de docentes con tan sólo tres referencias.

Discusión

Se aprecia que la visión de los futuros maestros y maestras acerca de la preparación obtenida tras sus estudios de magisterio se halla en consonancia con lo detectado en el análisis de

los planes de estudio. Por un lado, una presencia bastante anecdótica de contenidos relativos a la educación lectoescritora que deja bastante insatisfechos a estos casi titulados, quienes declaran sentirse poco preparados para afrontar esta tarea. Por otro, la formación ofrecida por estas universidades en lectoescritura está dirigida básicamente a especialistas en Audición y Lenguaje y Educación Especial, prestando escasa atención a la formación que requiere el resto de docentes para la enseñanza y fomento de la lectura y escritura, algo que queda patente en las respuestas de los estudiantes encuestados.

El análisis conjunto de la oferta formativa analizada nos permite afirmar que no hay un planteamiento común de las competencias que debe adquirir el profesorado para el ejercicio de su labor en lo que respecta a la educación lectoescritora. Los contenidos aparecen fragmentados y dispersos entre diversas asignaturas, en diferentes especialidades y universidades sin que haya una lógica que explique esta distribución. Lo que en una universidad se trabaja en un determinado perfil en otra se incluye en otra especialidad; a lo que se da importancia en una materia está ausente en la misma asignatura de otra especialidad o universidad. Esa variabilidad de programas es la que indican Good et al. (2006) como responsable de la dificultad para analizar la incidencia de la formación inicial en la práctica docente. Se observa además con claridad que es la profesora o profesor universitario que programa quien adopta esas decisiones en virtud de su propia especialización, pero la lectura como área de estudio no está de moda y se requieren, sin embargo, formadores de docentes especializados en este campo.

También se aprecia, salvo en alguna asignatura, un tratamiento superficial de los contenidos ofrecidos: las referencias son genéricas y se diluyen entre las decenas de apartados en que aparecen divididos los temas; es decir, no hay un tratamiento monográfico e intensivo de la lectura, ni recurrente, ya que estos contenidos aparecen en un momento de la formación inicial y no vuelven a retomarse más. Aunque es imposible detectar la profundidad que implica un epígrafe de un programa en el desarrollo

de un contenido formativo, hallar porcentajes superiores al 70% de docentes casi titulados que afirman sentirse poco o nada preparados en contenidos que son nucleares en educación lectoescritora da muestra de la debilidad de los contenidos ofrecidos.

Como ya indicábamos, ambas rasgos, fragmentación y debilidad de los contenidos formativos, como colecciones de asignaturas sin una visión integrada de su misión, parecen caracterizar los programas de formación del profesorado que obtienen una escasa incidencia sobre la eficacia docente (Brouwer & Korthagen, 2005; Darling-Hammond, 2000, 2006; Liston, Whitcomb & Borko, 2006). El carácter fuertemente interdisciplinar de la formación de docentes en educación lectora exige un esfuerzo intenso de trabajo conjunto y coordinación del profesorado universitario implicado.

Las carencias formativas de estos futuros maestros y maestras en iniciación a la lectoescritura, en desarrollo de la comprensión lectora, en criterios para la selección de lecturas de acuerdo a edades, intereses o aptitudes diferentes, o en el uso educativo y didáctico de las bibliotecas escolares y de aula nos lleva a concluir que apenas se hallan preparados para afrontar la tarea de formar lectores. Esta falta de preparación les ha de llevar a una total dependencia del libro escolar y de la selección de textos que éste haga, lo que imposibilita abordar la diversidad de lectores que conviven en un aula, ajenos a la compleja relación entre texto, contexto y lector. Estos datos pueden venir a explicar prácticas detectadas en otros estudios con docentes en ejercicio, como el escaso uso que hacen de las bibliotecas escolares frente al uso generalizado del libro de texto (Marchesi y Miret, 2005) o el hecho de que, en la selección de lecturas para su alumnado, primen que se explicita la franja de edad a la que van destinadas sobre criterios educativos o literarios (Romero, 2007). De poco sirven las políticas institucionales de fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares sin un profesorado sólidamente formado para ello; como afirma Durbán (2010), el uso educativo de las bibliotecas no es una cuestión de gestión del servicio, sino de funcionamiento

como recurso dentro de la acción curricular del centro, y eso depende de la voluntad explícita y de la preparación del profesorado.

En relación a la formación recibida para trabajar con escolares que presentan dificultades de aprendizaje en lectoescritura, se evidencia que se delega tal responsabilidad en los maestros y maestras de Educación Especial y Audición y Lenguaje. El resto de docentes, incluidos los generalistas, se inicia tan solo en un conocimiento de los tipos de dificultades sin una comprensión profunda de fundamentos explicativos del proceso lectoescritor, sin adquirir las destrezas para diagnosticar necesidades y para intervenir sobre las dificultades detectadas en el desarrollo de dicha competencia en sus alumnos y alumnas.

Producir un profesorado pobremente formado es una parte principal del problema del sistema educativo, afirma Darling-Hammond (2006), para quien, en la actualidad, se necesita una preparación mayor, un conocimiento de base más profundo y una comprensión más sofisticada de la enseñanza para responder a los desafíos actuales: preparar a todos los niños y niñas para un pensamiento de alto orden y para el uso de unas destrezas reservadas sólo a unos pocos en otros tiempos, teniendo en cuenta que hoy en día el alumnado plantea un amplio abanico de situaciones de aprendizaje que requieren aproximaciones distintas a lenguajes, entornos culturales y necesidades diversos. La preparación relativa a la formación de lectores con que han ido egresando de las Universidades, en estos últimos años, nuestros futuros maestros y maestras nos impide ser optimistas sobre su eficacia al respecto. Hace falta una visión integrada, compartida, fundamentada y sólida de la formación que requiere el profesorado de Educación Infantil y Primaria para afrontar con éxito el reto que supone hoy en día conseguir unos niveles óptimos de competencia lectoescritora, garantizar el acceso universal a tal competencia y fomentar el hábito lector. Con los nuevos planes de estudio correspondientes a los grados de maestro o maestra de ambas etapas educativas se abre la posibilidad de replantear la formación ofrecida hasta ahora. Aprovechemos la oportunidad.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 63-93.
- ARGÜELLES, J. D. (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.
- BLANCO MARTÍNEZ, R. (2005). Lectura bien hecha, lectura honesta. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 9-14.
- BOLÍVAR, A. (2007). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En Romero, J. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, pp. 87-120.
- BROEMMEL, A. D. (2006). No Teacher Left Behind: Valuing Teacher Voice in Elementary Teacher Education Reform. *Reading Research and Instruction*, 46(1), 53-71.
- BROWER, N. y KORTHAGEN, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- CUNNINGHAM, A. E.; PERRY, K. E.; STANOVICH, K. E. y STANOVICH, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge acquisition in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 64(1), 139-167.
- DARLING-HAMMOND, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). How Teacher Education Matters? *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- DURBAN, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.
- FERGUSON, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal of Legislation*, 28(2), 465-498.
- FERNÁNDEZ DURÁN, N. (2005). La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 13-21.
- FORD, M. P. y OPITZ, M. F. (2008). A National Survey of Guided Reading Practices: What We Can Learn from Primary Teachers. *Literacy Research and Instruction*, 47, 309-331.
- GINER, A.; MARTÍNEZ, M. A. y SAULEDA, N. (2007). Cultura profesional lectoescritora y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanza*, 25, 25-42.
- GÓMEZ SOTO, I. (2002). Los hábitos lectores. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, pp. 93-125. Madrid: FGEE.
- GOOD, T. L.; MCCASLIN, M.; TSANG, H. Y.; ZHANG, J.; WILEY, C. R.; BOZACK, A. R. y HASTER, W. (2006). How Well Do 1st-Year Teachers Teach: Does Type of Preparation Make a Difference? *Journal of Teacher Education*, 57 (4), 410-430.
- GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A.; METSALA, J. L. y COX, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- JOVER, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En Lomas, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, pp. 149-178. Barcelona: Graó.
- LINNAKYLÄ, P. y VÄLIJÄRVI, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito de la lectura. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 227-235.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. y BORKO, H. (2006). Too Little or Too Much: Teacher Preparation and the First Years of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- MARCHESI, A. y MIRET, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España, 2005*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MCCUTCHEN, D.; ABBOTT, R. D.; GREEN, L. B.; BERETVAS, S. N.; COX, S. POTTER; N. S. y GRAY, A. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(19), 69-87.
- MCKOOL, S. S. y GESPASS, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How

- Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- MELGAREJO, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 237-262.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007). PIRLS 2006 (*Estudio Internacional de Progreso de la Competencia Lectora de la IEA*). *Informe español*. En: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>. (Consultado el 25 de mayo de 2012).
- MYRBERG, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade student in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), 145-162.
- MULLIS, I. V.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O. y SAINSBURY, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación* (2ª ed.). Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE/MEC) Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA). En: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirlsmarcos2006.pdf?documentId=0901e72b80110474>. (Consultado el 25 de mayo de 2012).
- NATHANSON, S.; PRUSLOW, J. y LEVITT, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- ROMERO MARTÍN, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* (81-114). Madrid: Ediciones SM. En: http://www.grupo-m.com/Anuario/Anuario_2007.pdf. (Consultado el 25 de mayo de 2012).
- SQUIRES, D.; CANNEY, G. F. y TREVISAN, M. S. (2009). Minding the Gate: Data-Driven Decisions about the Literacy Preparation of Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 131-141.
- VARGAS LLOSA, M. (2009). Literatura, vida y sociedad. En Cortina, A. (coord.), *La educación y los valores* (119-135). Madrid: Biblioteca Nueva.

ABSTRACT

Preservice teacher education in reading: prospective teachers' perspectives and offered contents in three public universities programs.

Nowadays, the demands on school about reading and writing are larger. The school is expected to prepare all students for higher and more complex reading and writing skills, once reserved to only a few, and to motivate reading habits; it is necessary well specifically prepared teachers to satisfy these expectations, even more when several researchers have found that teacher preparation is more critical in fields like reading. This work goal was to know what knowledge and skills for reading education prospective teachers have got when they took their degree; so that, student teachers who were ending their university studies were surveyed and the set of course in preservice teacher education curriculum was analyzed in three public universities. The results of this work allow us to conclude that it is necessary to review teacher education programs we offer for improving reading instruction and motivation in schools.

KEY WORDS: *Teacher education; Preservice teacher education; Teacher education curriculum; Literacy education; Reading instruction; Reading motivation.*

RÉSUMÉ

Formation initiale d'instituteurs et institutrices en éducation lectrice: perspective des étudiants et contenus offerts dans trois universités publiques.

Dans les nouvelles générations l'école affronte les plus grands défis par rapport au développement de la compétence en lecture et en écriture. L'accès universel à cette compétence et à la promotion de la lecture exige des enseignants bien préparés. En tenant compte, en plus, que l'éducation en lecture est considérée une unité de formation très vulnérable à la capacité des professeurs, comme plusieurs études de recherche ont démontré. Dans ce travail pour analyser les connaissances reçus par les nouveaux enseignants en éducation lectrice dans trois universités publiques, on a enquêté tous les élèves qui finissaient leurs études d'instituteurs et on a analysé les contenus proposés dans les programmes de matières de leurs cursus. Les résultats obtenus permettent de commencer un débat à propos de la formation offerte jusqu'à présent.

Mots clé: *Formation du professorat; Formation initiale d'instituteurs et institutrices ; curriculum de la formation du professorat; Éducation lectrice; Compétence lectrice et développement de la lecture.*