

## Diferencias en las preferencias lectoras de los futuros docentes según la lengua frecuente de lectura (gallego y español)

## Differences in reading preferences of preservice teachers according to frequent reading language (Galician and Spanish)

---

ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ

Universidade de Vigo

[imocino@uvigo.gal](mailto:imocino@uvigo.gal)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>

CARLA MÍGUEZ-ÁLVAREZ

Universidade de Vigo

[camiguez@uvigo.gal](mailto:camiguez@uvigo.gal)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6355-579X>

Recibido: 30.03.2024. Aceptado: 18.07.2024.

Cómo citar: Mociño-González, Isabel y Míguez-Álvarez, Carla (2024). “Diferencias en las preferencias lectoras de los futuros docentes según la lengua frecuente de lectura (gallego y español)”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 83-105.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia/36.2024.83-105>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Resumen:** Conocer las preferencias lectoras del profesorado en formación es imprescindible debido a su papel clave como formadores de lectores. Este estudio analiza las preferencias lectoras de estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria en función de la lengua en que prefieren leer (gallego o español), teniendo en cuenta las tipologías, los géneros y subgéneros de las obras literarias seleccionadas. Los resultados muestran que, aunque hay un claro predominio de obras en español, en gallego es donde encontramos una mayor variedad de géneros y subgéneros discursivos. Se destaca la necesidad de promover la lectura en gallego y mejorar la formación literaria de los docentes en formación.

**Palabras clave:** lectura; preferencias lectoras; profesorado en formación; lengua minorizada; intereses lectores

**Abstract:** Knowing the reading preferences of preservice teachers is essential due to their key role as trainers of readers. This study analyzes the reading preferences of students in the Early Childhood and Primary Education degrees according to the language in which they prefer to read (Galician or Spanish), taking into account the typologies, genres and subgenres of the selected literary works. The results show that, although there is a predominance of works in Spanish, in Galician we find a greater variety of genres and discursive subgenres. The need to promote reading in Galician and to improve the literary training of preservice teachers is highlighted.

**Keywords:** reading; reading preferences; preservice teachers; minoritized languages; reading interests

---

## INTRODUCCIÓN

Para crear una sociedad alfabetizada es esencial el hábito de la lectura, dado que forma la personalidad, contribuye al desarrollo de métodos de pensamiento adecuados y a crear nuevas ideas (Duke, Ward y Pearson, 2021). La lectura es una habilidad compleja, esencial en todas las etapas de la vida del individuo, que se ha de desarrollar desde la primera infancia. Para lograr una buena competencia lectora, hay que adquirir, además de un correcto desarrollo en habilidades lingüísticas y cognitivas, una actitud positiva hacia la lectura y un buen hábito lector, que promoverá el disfrute personal (Gil, 2011; Munita, 2017a). Por ello, la lectura debería ser una preocupación constante de los docentes responsables, junto con la familia, de promover prácticas lectoras significativas entre su alumnado (Salmerón y Villafuerte, 2019; Galarraga, Alonso y Antonio-Agirre, 2023), fomentar los hábitos de lectura y promover el gusto hacia esta (Juárez, 2019).

El docente, en su función de mediador, debe llevar a cabo la elección de las lenguas que se emplean en el aula, cada vez más multilingüe y multicultural (Apráiz, Pérez y Ruiz, 2012: 122), y de las obras literarias seleccionadas para la biblioteca de aula (Asfura y Real, 2019). En el caso concreto de Galicia, ante la disminución del número de gallegohablantes, especialmente entre los jóvenes de ámbitos urbanos (Loredó y Vázquez-Grandío, 2022), la escuela ha de ser un espacio motivador para que el alumnado pueda socializar con sus iguales en la lengua minorizada, a la vez que desarrolla su competencia lingüística y elimina prejuicios y estereotipos negativos hacia esta.

No obstante, el modelo lector y lingüístico del mediador se ve cuestionado en múltiples estudios previos, que han puesto de relieve que los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria poseen un perfil de lector débil, caracterizado por la lectura de obras superventas de

narrativa, fundamentalmente de misterio y románticas (Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023) y que no practica la lectura de forma habitual (Felipe, Barrios y Caldevilla, 2019). Sin embargo, apenas hay investigaciones sobre la preferencia lectora de los futuros docentes en función de las lenguas cooficiales, en este caso, gallego y castellano.

Este estudio tiene como objetivo principal analizar las preferencias lectoras del profesorado en formación atendiendo a la lengua escogida y a las tipologías, géneros y subgéneros literarios de las obras que les han marcado. Se pretende poner de manifiesto posibles debilidades en su formación lectora y literaria y su perspectiva sobre el uso literario de ambas lenguas oficiales en el contexto educativo.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Preferencias y hábitos lectores del profesorado en formación

Los docentes de educación infantil y primaria ejercen una gran influencia en la conformación de la identidad lectora de su alumnado. Para ello, los docentes deben poseer una serie de competencias y conocimientos literarios que permitan llevar a cabo en el aula actividades efectivas de animación a la lectura y desarrollo del hábito lector (López-Valero, Encabo y Jerez, 2016). Sin embargo, estas competencias solo se pueden adquirir a través de una práctica lectora habitual y constante, asentada en obras de calidad. Así, un docente que posea una relación débil con la lectura no podrá transmitir el gusto por leer a su alumnado ni llevará a cabo prácticas lectoras que lo fomenten (De-Naeghel et al., 2014). La educación literaria necesita de mediadores que sean sujetos lectores didácticos (Munita, 2017a), capaces de transmitir su pasión por el libro y la literatura en su doble rol de *recomendador* y de *prescriptor* (Fittipaldi y Munita, 2019).

Investigaciones previas ponen de relieve la falta de hábito lector de la mayor parte de los docentes en formación (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Caride, Caballo y Gradañlle, 2018; Felipe, Barrios y Caldevilla, 2019). Estos autores inciden en el hecho de que se trata de un colectivo que bien no lee, bien solamente lo hace en determinados periodos, como las vacaciones (Munita, 2014).

Según Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019), la falta de hábito remite a la infancia en la que predominaron las lecturas obligatorias, generalmente de un único libro para toda la clase, e instrumentales, cuyo

único objetivo era hacer un examen y obtener una buena calificación, lo que desencadenó el desinterés personal, amparado en la ausencia de formación apropiada y animación por parte de los docentes o las familias. Esta situación semeja agravarse durante la educación secundaria, donde apenas se llevan a cabo acciones didácticas atractivas sobre la lectura, lo que conlleva una pérdida de interés y una percepción de esta como algo utilitario que no reporta ningún beneficio personal (Gallardo, 2006; Felipe, Barrios y Caldevilla, 2019).

En lo referente a las preferencias lectoras, los maestros en formación prefieren obras del género narrativo, entre las que destacan las novelas de misterio y de detectives, románticas y aquellas que exploran diversas cuestiones sociales (Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023), decantándose por obras de éxito comercial (Munita, 2014), que tuvieron una adaptación cinematográfica reciente (Felipe, Barrios y Caldevilla, 2019) o que forman parte del canon de lecturas escolares (Merino et al., 2023). Este perfil lector de los estudiantes universitarios de educación es muy similar al de los estudiantes de secundaria (Contreras y Prats, 2015), lo que les impide progresar en sus trayectorias lectoras (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014). Asimismo, el estudio de Merino et al. (2023) revela, a través de las autobiografías lectoras de diversas generaciones, una disminución constante en títulos de literatura infantil, relacionada con una disminución de la lectura compartida.

Según Asfura y Real (2019) y Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González (2023), entre los motivos principales por los que estudiantes universitarios leen destacan el simple gusto por la lectura, para escapar de la vida cotidiana, el hábito lector inculcado desde la infancia o la lectura como medio para adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, parece haber diferencias entre hombres y mujeres en este aspecto, pues la motivación de los hombres para leer es más instrumental y académica, mientras que las mujeres tienden a establecer una relación más personal y subjetiva con las obras literarias.

Muchos de estos estudiantes universitarios entraron en contacto con la lectura después de la adolescencia, lo cual se traduce en su mayor parte en una relación meramente teórica e instrumental con la lectura, asociada a la formación académica (Asfura y Real, 2019). Por tanto, su falta tanto de bagaje literario como de hábito lector ocasiona un desinterés personal hacia la lectura que les lleva a desconocer aquellas obras de literatura infantil y juvenil susceptibles de trabajar en el aula (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019), al tener como referente exclusivamente las

lecturas que recuerdan de su infancia (Merino et al., 2023), e ignorar estrategias, dinámicas y prácticas lectoras motivadoras que faciliten el acceso a la lectura, a la vez que propician la reflexión (López-Valero, Encabo y Jerez, 2016). Esta situación provoca lo que Applegate y Applegate (2004) denominan el “Peter Effect” (en relación con la historia del apóstol Pedro): docentes cuya misión es transmitirles a sus estudiantes un placer hacia la lectura que ellos mismos no poseen.

## **1.2. Preferencias sobre la lengua de lectura: situación del gallego**

La *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* define a estas como lenguas “habladas tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado, y diferentes de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado” (Consejo de Europa, 1992: 2), lo que explica la posición de la lengua gallega como minoritaria con respecto al español. Esta relación de conflicto lingüístico en Galicia entre ambas lenguas oficiales viene protagonizando el debate político desde hace décadas, con especial relevancia de su funcionamiento en el sistema educativo, agente de normalización lingüística (Cassany, Luna y Sanz, 2003). La confrontación sólo será superada cuando se produzca una proliferación de discursos oficiales carentes de prejuicios lingüísticos hacia el multilingüismo y hacia los hablantes de lenguas minoritarias (Escoriza-Morera, 2021) y se observen indicadores favorables tales como la efectividad de las políticas lingüísticas, la disponibilidad de materiales de enseñanza o la vitalidad en la transmisión intergeneracional (Monteagudo, Nandi y Loredó, 2020).

De observar aspectos como los hábitos de lectura y compra de libros (Conecta, 2024), Galicia se sitúa por debajo de la media nacional en cuanto al índice de lectores de libros en su tiempo libre (61,5 % frente al 64,1 %). Pero lo más sorprendente de estos datos es que únicamente un 3,1 % manifiesta su preferencia por leer libros en lengua gallega, frente al 96,9 % que se inclina por el español, siendo una de las comunidades autónomas de España con lengua propia que menor apego muestra por ella en las preferencias lectoras.

Estos datos concuerdan con el acusado descenso que se ha producido en el número de hablantes, en especial entre las nuevas generaciones, tal como revela el IGE (2018), que indica que el 75 % de los menores de 15 años reconocen que hablan siempre o casi siempre en español, al tiempo

que el 22,7 % afirma que sabe hablar poco o nada en gallego. Es de particular relevancia el impacto que en el ámbito educativo tuvo la aprobación del Decreto 79/2010 de plurilingüismo, que ha reducido significativamente la presencia de la lengua gallega en el currículum de la educación obligatoria (Iglesias y Zorelle, 2023).

Esta realidad social concuerda con la situación en los grados de formación del profesorado y con las preferencias manifestadas por los participantes en esta investigación en cuanto a la lectura en lengua gallega, frente al español. En el caso de este colectivo resulta especialmente alarmante el abandono de la lengua propia por el hecho de que en el ámbito educativo estos futuros docentes no sólo serán los responsables de formar lingüística y literariamente a las próximas generaciones (Mosquera Castro, 2015), sino sobre todo ejercerán como modelos y referentes para su alumnado (Lasagabaster, 2003). Por lo tanto, es imprescindible que tomen consciencia de que en sus manos está garantizar el futuro de la lengua minorizada, particularmente en aquellos contextos urbanos o periurbanos altamente castellanizados, además de promover el equilibrio lingüístico de los niños y las niñas en la socialización con sus pares, que en el caso de Galicia se observa como una tendencia lenta, pero imparable, hacia la desgalleguización (Monteagudo, Nandi y Loredo, 2020; Iglesias y Acuña, 2022).

## **2. METODOLOGÍA**

En este trabajo se emplea una metodología cuantitativa de corte descriptivo que, a través de la recopilación de la información obtenida a partir de un cuestionario de una muestra cuantificable, permite delimitar las condiciones que la caracterizan y establecer relaciones mediante un análisis estadístico (McMillan y Schumacher, 2005).

### **2. 1. Participantes**

En este estudio participaron 143 alumnas y alumnos de primero a cuarto curso de los Grados en Educación Infantil (49) y Primaria (94) de las facultades de Ciencias da Educación e do Deporte (Campus de Pontevedra) de la Universidad de Vigo. La edad de los participantes se situaba entre los 18 y los 50 años, siendo la edad media de 21,15 (DT = 3,687), y en función del sexo, 118 participantes eran mujeres (83 % de la

muestra) y 25 hombres (17 % de la muestra), ratio habitual en profesorado en formación en España (ver Ruíz-Gutiérrez y Santana Vega, 2018).

## 2. 2. Instrumentos

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario *ad hoc* anonimizado empleado en Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González (2023) y formado por diversos ítems, entre los que destacan para nuestra investigación los siguientes: titulación cursada (Grado en Educación Infantil o Grado en Educación Primaria), sexo (Mujer, Hombre, No binario, Prefiero no contestar), edad (en cifra), título de la obra literaria preferida y autoría de dicha obra. También debían indicar otros datos como las razones por las que eligieron la obra, así como comentarios adicionales, cuyo análisis puede consultarse en Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González (2023). Tanto en la aplicación del instrumento como en el análisis de los resultados se llevó a cabo un tratamiento anonimizado de los datos.

## 2. 3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el marco de un programa de dinamización lectora que se desarrolló en la universidad. El cuestionario mencionado anteriormente se difundió a través del correo electrónico, las listas de distribución de la universidad y diversos carteles en los que se incluía un código QR de acceso. El alumnado al realizar el cuestionario consintió el tratamiento de datos y se les explicó que era anónimo y voluntario. También se llevaron a cabo algunas sesiones de dinamización presenciales en las que el alumnado pudo compartir a través de pósts su obra preferida y recomendársela al resto de compañeras/os.

Una vez recopilados los datos se procedió a su análisis estadístico empleando el programa IBM SPSS Statistics (versión 25). Se utilizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson para estudiar la distribución de las respuestas entre dos grupos (gallego y español). El nivel de significación se estableció en  $p = <,05$ , índice habitual en los estudios de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales.

### 3. RESULTADOS

#### 3. 1. Distribución de obras según la lengua

De los 143 participantes, 31 escogieron obras en lengua gallega, lo que se corresponde con un 21,67 % de la muestra. Como se puede observar en las Tablas 1 y 2, este porcentaje fue similar tanto al distribuir el alumnado según su titulación como su sexo, por lo que estamos ante una muestra bastante homogénea. La prueba  $\chi^2$  de Pearson no fue significativa en ninguno de los dos casos ( $\chi^2= ,872$  y  $\chi^2= ,398$  respectivamente).

**Tabla 1.**

*Distribución del alumnado según la lengua escogida en función de su titulación.*

	Gallego	Español
Educación Infantil	11 (22,45%)	38 (77,55%)
Educación Primaria	20 (21,28%)	74 (78,72%)

**Tabla 2.**

*Distribución del alumnado según la lengua escogida en función del sexo.*

	Gallego	Español
Mujeres	24 (20,34%)	94 (79,66%)
Hombres	7 (28%)	18 (72%)

#### 3. 2. Clasificación de las obras en géneros y subgéneros según la lengua

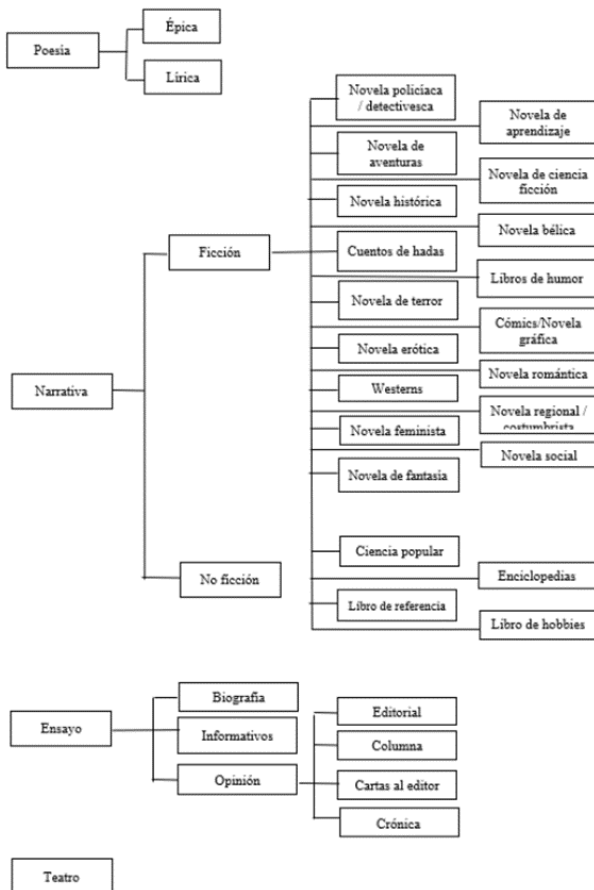
Los títulos indicados por los participantes fueron clasificados según el género y el subgénero literario al que pertenecen. Debido a la falta de consenso entre autores para la clasificación de géneros y subgéneros literarios, se ha seguido la clasificación incluida en Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González (2023) que se recoge en la Figura 1.

En lo referente al género canónico (narrativa, poesía, teatro y ensayo), los resultados muestran el predominio de las obras de ficción narrativas en ambas lenguas (83,87 % en gallego y 96,43 % en español), muchas de las cuales son *best-sellers* de literatura juvenil que se repiten (*Cartas de invierno*, *O corazón de Xúpiter* o *Harry Potter*), obras que forman parte del



canon universal (*Orgullo y Prejuicio*, *Un mundo feliz*, *Diez negritos*) u obras prescriptivas en la etapa de educación secundaria o bachillerato (*Memorias dun neno labrego*, *La verdad sobre el caso Savolta*, *El curioso incidente del perro a medianoche*, *Crónica de una muerte anunciada*).

En el caso del gallego, se puede observar que un mayor número de participantes escogió obras de poesía y ensayo en esta lengua en comparación con el español (16,13% frente al 2,68%). También resulta relevante que en gallego predominan de forma significativa las obras de literatura infantil: 22,58% del total de obras mencionadas, frente al 3,57% en español ( $\chi^2 = ,001$ ).



**Figura 1.** Clasificación de géneros y subgéneros de los textos literarios. (Míguez-Álvarez, Agrelo-Costas y Mociño-González, 2023)

En función del subgénero al que se adscriben las obras narrativas (Tabla 3), a excepción de la novela detectivesca, favorita en ambas lenguas (38,29 % del total de obras mencionadas en gallego y 35,19 % en español), el alumnado muestra preferencias diferentes en función de la lengua. Así, en gallego predominan los cuentos (14,29 % frente al 0,93 %,  $\chi^2 = ,002$ ) y la novela feminista (14,29 % frente al 0,93 %,  $\chi^2 = ,002$ ), mientras que en español encontramos un mayor número de títulos de fantasía (18,52 % frente al 10,71 %,  $\chi^2 = ,001$ ) y de novela romántica y ciencia-ficción (9,26 % y 5,56 % en español, no obteniendo en gallego ninguna mención).

**Tabla 3.**

*Distribución de los títulos escogidos según la lengua en función del subgénero*

Subgénero	Lengua	
	Gallego	Español
Novela policíaca/ detectivesca	11	38
Cuentos infantiles	4	1
Novela feminista	4	0
Novela de fantasía	3	20
Novela de aprendizaje	1	10
Novela histórica	2	6
Novela social	1	8
Novela de aventuras	1	3
Novela regional/costumbrista	1	1
Novela romántica	0	10
Novela de ciencia-ficción	0	6
Novela de terror	0	2
Novela erótica	0	1
Novela gráfica/cómics	0	1

#### 4. DISCUSIÓN

De atender a las preferencias literarias en cuanto a la lengua, se observa un claro predominio de obras en castellano, frente al gallego, lo que se corresponde con los niveles de uso lingüístico de la juventud de 15 a 29 años, entre la que más del 60 % habla siempre en castellano o más en

castellano que en gallego, porcentaje que aumenta hasta más del 70 % en el caso de los menores de 5 a 14 años (IGE, 2018). Es por ello fundamental atender a la lengua del discurso literario dado que, como señala Mendoza (2005), la literatura permite interconectar la lengua con la cultura y facilita el desarrollo de la competencia pluricultural.

En el caso de las lenguas minoritarias, la mera presencia de los materiales literarios resulta relevante al poner de manifiesto las cualidades culturales de la lengua, ayudando a romper prejuicios (Iglesias, 2012; Iglesias y Zorelle, 2023), consolidar el aprendizaje de facetas normativas y pragmáticas (Monteagudo, 2019) y adecuar las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje en función del nivel de asimetría lingüística del contexto educativo (Mosquera, 2015)

Para ello, es necesario que los docentes de educación infantil y primaria cuenten con un amplio bagaje lector y sean capaces de ayudar al alumnado a comprender los múltiples significados presentes en el texto literario, diseñar materiales y actividades que faciliten este proceso y estimular las respuestas emocionales de la infancia, brindándoles la posibilidad de expresar sus opiniones y sentimientos y empatizar con los protagonistas (Nikolajeva, 2019). Sólo de este modo se contribuirá a crear la base para la discusión y el pensamiento crítico en el aula (Mendoza, 2005; Tüm y Kunt, 2021), en particular frente a las lenguas en conflicto. De hecho, el desarrollo de la autoestima lingüística del alumnado hablante de la lengua minorizada dependerá en gran medida de la sensibilidad sociolingüística del docente y, en último término, el propio devenir de la lengua (Díaz, 2017; Campos, 2018).

En cuanto a la elección de la lengua atendiendo a los géneros canónicos resulta revelador el predominio en ambas lenguas de la preferencia por obras narrativas, principalmente *best-sellers*, libros con adaptación cinematográfica o las lecturas prescritas en los programas de bachillerato y grado. Estos datos coinciden con estudios previos, entre los que destacan Granado y Puig (2014), Munita (2014, 2017a, 2017b), Elche y Yubero (2019) y Felipe, Barrios y Caldevilla (2019), quienes definen las identidades lectoras de los docentes en formación como débiles, discontinuas y con intertextos precarios.

Es de señalar la preferencia por obras poéticas y ensayísticas en lengua gallega, las cuales revelan una experiencia lectora sustentada por un discurso literario e histórico sobre el que los agentes culturales fundamentaron una identidad nacional, cuyos textos sustentan una constante construcción, narración y transmisión de la memoria colectiva

(Cid, 2014). En este sentido, resulta significativo el hecho de que las obras mencionadas sean de la autora fundacional de la literatura gallega, Rosalía de Castro, y sobre un autor canónico en el caso del género ensayístico, Vicente Risco. Estas lecturas revelan una identidad lectora (Galindo, 2021) en la que confluyen ideas, sentimientos, valores y usos asignados a la lectura influenciados por el entorno próximo, pero también muy ligados a la noción de biblioteca interior o “textoteca” interna (Devetach, 2008; Munita, 2017b), es decir, un espacio propio formado por aquellas obras que nos han marcado como lectores.

En este sentido, también es revelador el predominio de obras de literatura infantil y juvenil en lengua gallega. Esta preferencia probablemente se puede explicar por el auge que esta producción tuvo en el contexto gallego durante la infancia de los participantes, un período coincidente con el momento de eclosión de editoriales como Kalandraka, OQO o Faktoría K de Libros, que alcanzaron una importante presencia social, con sesiones para público familiar de cuentacuentos en librerías y bibliotecas públicas, así como institucional, vinculadas a las iniciativas desarrolladas por las bibliotecas escolares de Galicia (Miret, Baró, Dussel y Mañá, 2021; Pousa y Novoa, 2023).

La preferencia por esta literatura en lengua gallega apela al itinerario formativo del intertexto lector (Mendoza, 2001; Rivera y Parrado, 2022), revela un estrecho vínculo afectivo-emocional con la etapa infantil (Nikolajeva, 2019) e incide en los beneficios de las lecturas compartidas (Goikoetxea y Martínez, 2015). No obstante, tal como señalan Fittipaldi y Munita (2019), los docentes en formación perciben la literatura infantil y juvenil como un corpus poco desafiante, de lectura fácil y rápida, como un espacio ajeno a la exploración formal o temática, por lo que seleccionan únicamente textos dinámicos y humorísticos (Duszynski, 2006). Por el contrario, tienden a rechazar los álbumes complejos y aquellos libros que no hacen explícito su mensaje moral o que contienen problemáticas sociales, al presuponerlos demasiado complejos para los niños y las niñas (Díaz, 2008), así como los que no responden a lo políticamente correcto para el lector infantil. Esta percepción limitada de la literatura infantil y juvenil compromete su función alfabetizadora y no garantiza la educación literaria para su posible alumnado (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2019; Gómez, 2021).

De observar las preferencias en cuanto a los subgéneros es de destacar el predominio de la novela detectivesca en ambas lenguas, lo que permite afirmar que la lengua minoritaria, aunque no puede competir con el sistema

central, el español, es capaz de promover un proceso de normalización en el que superar la fase de renuncia a fenómenos propios de literaturas normalizadas, como los *best-sellers*, para diferenciarse con productos culturales considerados de mayor valor frente a aquellos de cuestionable calidad literaria (Almazán, 2005). No obstante, los subgéneros que aparecen entre las preferencias en español, como la novela romántica, erótica, de terror, de fantasía o de ciencia ficción, están ausentes en las preferencias en lengua gallega, probablemente por contar con menor presencia, tanto en las traducciones como en la producción propia. Esto resulta un inconveniente a la hora de buscar la igualdad de lecturas en ambas lenguas, pues los lectores tienen menos opciones de elección lo que favorece la lectura de obras, en este caso, en español. Por el contrario, los cuentos y la novela feminista presentes entre las preferencias en lengua gallega parecen sugerir, por una parte, la relevancia de la tradición cuentística en los currículos académicos de la lengua minorizada (Reigosa, 2017; Ferreira, 2020) y, por otra, aquellas lecturas más ideológicas, que remiten a un perfil lector más maduro y comprometido.

## CONCLUSIONES

Siguiendo el espíritu de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* (Consejo de Europa, 1992), la sensibilización lingüística de los docentes en formación es muy relevante, dada su responsabilidad en promover entornos de diálogo intercultural entre su alumnado. Por ello resulta imprescindible fomentar la comprensión del valor que las lenguas minoritarias aportan a la cultura e historia nacionales, y promover una visión positiva de los hablantes de las diferentes lenguas sobre estas, tal como apunta Escoriza-Morera (2021).

Desde las facultades de educación es necesario atender a través de la formación literaria de los futuros docentes a los procesos aculturativos, puesto que posibilitan que las lenguas se vean condicionadas por la estructura y circunstancias sociales diversas y variables (Antón e Iborra, 2023). Para ello se deben fomentar programas de sensibilización hacia la realidad lingüística y literaria y promover reflexiones críticas sobre las consecuencias derivadas de las situaciones de conflicto, tal como han venido haciendo desde las últimas décadas del siglo XX instituciones como las Naciones Unidas, el Consejo de Europa, la Comisión Europea o el Parlamento Europeo en múltiples resoluciones e informes, en los que reiteran la conveniencia de proteger las lenguas minoritarias y ofrecen

recomendaciones para hacer efectiva su salvaguarda, tal como afirman Monteagudo (2019) y Loredó y Vázquez-Grandío (2022).

Entre los instrumentos más eficaces para lograr esta protección está la lectura y la literatura, puesto que la educación literaria tiene sustento epistemológico para actualizar su carácter globalizador y dinámico, al promover desde las aulas la aproximación a obras literarias que se comunican con los lectores y activan una interpretación personal, asentada en las experiencias vitales y emocionales (Sanjuán, 2014). Además, el empleo de obras literarias de calidad en la lengua minorizada contribuye a la concienciación lingüística de sus hablantes, fomenta la construcción de mejores relaciones entre grupos culturales y el respeto por la diferencia que promueve la inclusión, el plurilingüismo y la interculturalidad. Desde esta dimensión social de la lengua se promueve también una dimensión de poder que contribuye al empoderamiento de los hablantes (López, 2018) a través de las diferentes manifestaciones artísticas a las que son expuestos.

Tal como revela este estudio es necesario implementar medidas para mejorar la identidad profesional del docente como mediador de lectura, con una mayor carga formativa en los grados en Educación Infantil y Primaria; promover su conocimiento de obras literarias de calidad en ambas lenguas oficiales, con particular atención a la lengua minorizada, y sensibilizarle hacia modelos lingüísticos más sostenibles, de modo que en su futura labor docente sea capaz de exponer a la infancia a géneros literarios variados que favorezcan observar el uso estético y competente del lenguaje (Arnau, 2005: 221) a través del diseño de un canon que promueva la educación literaria. Es, por lo tanto, necesario integrar en los procesos de formación docente itinerarios de lectura que contribuyan al conocimiento de corpus amplios y variados que permitan hacer valoraciones complejas de las obras, diversificar las selecciones lectoras y adoptar criterios adecuados a las necesidades del contexto.

Además, se debería seguir investigando en las preferencias lectoras de los futuros docentes para mejorar las estrategias desarrolladas en las facultades de educación alrededor de la educación literaria, analizando, entre otros aspectos, si existen diferencias entre el perfil de ingreso y de egreso y, por tanto, si la formación que reciben es significativa, tanto en sensibilización lingüística como en educación literaria. Del mismo modo, es necesario contar con más estudios sobre los hábitos lectores vinculados tanto a las lenguas, como a los géneros discursivos.

Por último, resultaría de gran interés realizar estudios comparativos con otras lenguas minorizadas de contextos similares para confirmar o

refutar la vinculación de las preferencias lectoras con la competencia lingüística y la percepción sobre la lengua minorizada, teniendo en cuenta la influencia ejercida por los medios de comunicación, las redes sociales o las nuevas tecnologías.

### CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Las autoras se han encargado de forma equitativa de la conceptualización, metodología, investigación, recursos y redacción del trabajo.

### AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer la colaboración a todas las personas participantes en este estudio así como a los revisores cuyas aportaciones contribuyeron a mejorar este trabajo.

### BIBLIOGRAFÍA

Almazán, Eva (2005), “Entre os best-seller e as belles-lettres. Tradución e prestixio no sistema literario galego”, *Grial*, 167, pp. 46-49. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/29752483> (fecha de consulta: 26-03-2024).

Álvarez-Álvarez, Carmen y Diego-Mantecón, José Manuel (2019), “¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora?”. *Revista Complutense de Educación*, 30, pp. 1083-1096. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.60082>

Álvarez-Álvarez, Carmen y Pascual-Díez, Julián (2019). “Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España”. *Ocnos*, 18(3), pp. 38-47. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.3.2108>

Antón Hurtado, Fina e Iborra Torregosa, José (2023), “La confluencia de lenguas y culturas en la obra de Gabriel Miró”. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 33, pp. 45-67. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.33.2023.45-67>

- Applegate, Anthony J., y Applegate, Mary Dekonty (2004), “The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers”. *The Reading Teacher*, 57, pp. 554-563. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20205399> (fecha de consulta: 16-03-2024).
- Apráiz, María Victoria; Pérez, Marimar y Ruiz, Teresa (2012), “La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 119-137.
- Arnau, Joaquim (2005), “Nuevos retos en la enseñanza de la lengua minoritaria”. En Xosé A. González Riaño (coord.), *Llengua y lliteratura nes aules*. Gijón: Academia de la Llingua Asturiana, pp. 213-229.
- Asfura, Eduardo y Real, Neus (2019), “La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación”. *Calidad en la educación*, 50, pp. 83-113.
- Campos Bandrés, Iris Orosia (2018), “Hacia una didáctica de la lengua minorizada en contextos de asimilación lingüística. Algunas aportaciones desde la teoría”. *Digilec. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, pp. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.3241>
- Caride, José Antonio; Caballo, María Belén y Gradaílle, Rita (2018), “Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores”. *Ocnos*, 17, pp. 7-18. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707)
- Consejo de Europa (1992), *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, en <https://rm.coe.int/16806d355d>
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria (2003), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.



Cid, Alba (2014), “Cara a unha identidade colectiva: imaxinario e normas de repertorio na poesía galega dos 90”. *Itinerarios. Revista de estudos lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 20, pp. 35-48. Disponible en: <https://itinerarios.uw.edu.pl/resources/html/article/details?id=223828&language=es> [31/03/2024].

Conecta (2024), *Informe de resultados de hábitos de lectura y compra de libros en España 2023*. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf> [31/03/2024].

Contreras, Elisabeth y Prats, Margarida (2015), “¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?”. *Vía Atlántica*, 28, pp. 29-44. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>

De-Naeghel, Jessie; Valcke, Martin; De-Meyer, Inge; Warlop, Nele; Van-Braak, Johan y Van-Keer, Hilde (2014), “The role of teacher behavior in adolescents’ intrinsic Reading motivation”. *Reading and Writing*, 27, pp. 1547-1565. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3>

Devetach, Laura (2008), *La construcción del camino lector*, Córdoba: Comunicarte.

Díaz Guedella, Nuria (2017), “A influencia do ensino no proceso de adquisición lingüística”. *Cumieira*, 2, pp. 85-104.

Díaz Armas, Jesús (2008), "Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector". En Antonio Mendoza (coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 177-190.

Duke, Nell K.; Ward, Alessandra E., y Pearson, P. David (2021), “The Science of Reading Comprehension Instruction”. *The Reading Teacher*, 74(6), pp. 663- 672. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>

- Duszynski, Manuelle (2006), “L’identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale”. *Carrefours de l’éducation*, 21, pp. 17-29.
- Elche Larrañaga, María y Yubero Jiménez, Santiago (2019), “La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), pp. 31-45. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Escoriza-Morera, Luis (2021), “Planificación lingüística y desarrollo de las lenguas minoritarias”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), pp. 547-566. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.37.2.547-66>
- Felipe Morales, Andrea, Barrios, Elvira, Caldevilla Domínguez, David (2019), “Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, pp. 89-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579008/html/> [16-3-2024].
- Ferreira Boo, Carmen (2020), “Cuento maravilloso y reescrituras en la literatura infantil y juvenil gallega”. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 7, pp. 97-119. DOI: <https://doi.org/10.15304/elos.7.6850>
- Fittipaldi, Martina y Munita, Felipe (2019), “El mapa i la brúixola: reflexions al voltant del paper del docent com a recomanador i prescriptor de lectures”. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 42, s. p. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.8>
- Galindo Ocegüera, Alma Karina (2021), “Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria?”. *Diálogos sobre Educación*, 23, pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.964>

- Gallardo, Isabel (2006), “La lectura de textos literarios en el colegio ¿Por qué no leen los estudiantes?”. *Revista de Educación*, 30(1), pp. 157-172.
- Galarraga, Haizea; Alonso, Idurre y Antonio-Aguirre, Iratxe (2023), “Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector de Centro”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26 (2), pp. 143-160. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/549961> [31/03/2024].
- Gil Flores, Javier (2011), “Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria”. *Educación XXI*, 14, pp. 117-134. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf> [16-03-2024].
- Goikoetxea Iraola, Edurne y Martínez Pereña, Naroa (2015), “Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión”, *Educación XXI*. 18(1), pp. 303-324. Disponible en: <https://10.5944/educXX1.18.1.12334> (fecha de consulta: 16-03-2024).
- Gómez Rubio, Gema (2021), “La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas”. *Lenguaje y Textos*, 53, pp. 141-154. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>
- Granado, Cristina y Puig, María (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, pp. 93-112. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Granado, Cristina (2014), “El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes”. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26, pp. 57-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- IGE (2018), “Coñecemento e uso do galego”, Instituto Galego de Estatística. Disponible en:

[https://www.ige.gal/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?codigo=0206004](https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?codigo=0206004) [16-03-2024].

Iglesias Álvarez, Ana (2012), “Actitudes e prexuízos lingüísticos en Galicia. A súa influencia nos usos”. *A letra miúda. Revista de Sociolingüística*, 1, pp. 1-18. Disponible en: [https://consellodacultura.gal/fondos\\_documentais/web/coordinadora\\_endl/aletramiuda/index.php?art=art2\\_n1.html](https://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadora_endl/aletramiuda/index.php?art=art2_n1.html) [06/06/2024].

Iglesias, Ana y Acuña, Virginia (2022), “«Fálalle castelán que é o idioma da cidade», a importancia dos contextos no éxito ou fracaso da transmisión familiar do galego”. *Estudos de Lingüística Galega*, 14, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15304/elg.14.7382>

Iglesias, Ana y Zorelle, Miriam (2023), “A desafección do galego no alumnado de Educación Infantil e Primaria do contexto urbano”. *Revista Galega de Filoloxía*, 24, pp. 45-65. DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2023.24.0.9370>

Juárez, María (2019), “Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria”. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, pp. 99-115. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>

Lasagabaster, David (2003), *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.

López-Valero, Amando; Encabo, Eduardo y Jerez, Isabel (2016), “Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria”. *Lenguaje y Textos*, 43, pp. 7-14. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>

López Pena, Zósimo (2019), “Fomento de la concienciación lingüística del profesorado en formación. Estudio de caso”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 34, pp. 157-176.

Loredo, Xaquín y Vázquez-Grandío, Gabino (2022), “La lengua gallega en el sistema educativo: impacto en las competencias, prácticas y

- actitudes del estudiantado”. *Caracol*, 24, pp. 170-201. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i24p170-201>
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*, 5.<sup>a</sup> edición. Madrid: Pearson Education.
- Mendoza, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, Antonio (2005), “Importancia de los materiales literarios en el aprendizaje de una lengua minoritaria”. En Xose A. González-Riaño (coord.), *Llingua y lliteratura nes aules*. Gijón: Academia de la Llingua Asturiana, pp. 119-174.
- Merino, Carolina; Albornoz Salas, Gabriela; Oyarzún Díaz, Patricia y Valderrama Gaete, Guillermo (2023), “Trayectorias personales de lectura: intereses lectores de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena”. *La Palabra*, (46), pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16570>
- Míguez-Álvarez, Carla; Agrelo-Costas, Eulalia y Mociño-González, Isabel (2023), “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación”. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18, pp. 27-57. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Miret, Inés; Baró, Mónica; Dussel, Inés y Mañá, Teresa (2021), *Pegadas dunha viaxe. Traxectorias e futuros das bibliotecas escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Monteagudo, Henrique (2019), “Política lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador”. En J. Giralt Latorre y F. Nagore Laín (eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 17-55.
- Monteagudo, Henrique, Nandi, Anik y Loredo, Xaquín (2020), “La transmisión intergeneracional del gallego”, *Hispanismes. Revue de la*

*Société des Hispanistes Français*, 16, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.4000/hispanismes.782>

Mosquera Castro, Estefanía (2015), “A formación do profesorado de lingua galega: perspectivas pedagóxicas e modelo lingüístico”. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6, pp. 12-16. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.98>

Munita, Felipe (2017a), “El sujeto lector didáctico: ‘lectores que enseñan y profesores que leen’”. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, Felipe (2017b), “Yo, lector: Los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico”. *Cronía*, 13, pp. 1-9. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637/542> [31/03/2024].

Munita, Felipe (2014), “Reading habits of pre-service teachers”. *Culture and Education*, 26, pp. 448-475. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Nikolajeva, Maria (2019), “Leer ficción es bueno para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños”. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.12>

Pousa, María y Novoa, Cristina (2023), “Bibliotecas escolares abiertas, activas e imprescindibles”, *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 86, s. p. Disponible en: <https://www.edu.xunta.gal/eduga/1933/biblioteca-escolar/bibliotecas-escolares-abertas-activas-imprescindibles> [30/03/2024].

Reigosa, Antonio (2017), “Fortuna de los géneros narrativos orales en Galicia”. *Boletín de Literatura Oral*, pp. 131-143. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/3341> [29/03/2024].

- Rivera Jurado, Paula y Parrado Collantes, Milagrosa (2022), “Entre uno y mil Pinocho(s): mediación docente y formación lectora desde la recepción de la obra”. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 31, pp. 117-132. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.31.2022.117-132>
- Ruíz-Gutiérrez, Jaro M. y Santana-Vega, Lidia E. (2018), “Elección de carrera y género”. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, pp. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Salmerón, Maribel y Villafuerte, Jhonny Saulo (2019), “Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras”. *REFCalE: Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 7 (1), pp. 143-166. Disponible en: <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925> [29/03/2024].
- Sanjuán Álvarez, Marta (2014), “Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria”. *Impossibilia*, 8, pp. 155-178.
- Tüm, Danyal Oztas y Kunt, Naciye (2021), “Language learning under the shadow of conflict: Teachers’ beliefs about teaching the language of the ‘other’”. *Teaching and Teacher Education*, 107. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103485>.