



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students

Beatriz Peña-Acuña

<https://orcid.org/0000-0002-0951-795X>

Universidad de Huelva, Spain



Rafael Crismán-Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-0721-295X>

Universidad de Cádiz, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14308>



Reception: 19/02/2022

Acceptation: 13/08/2022

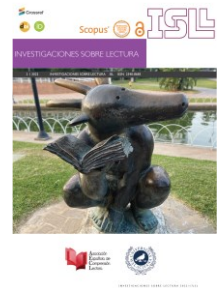
Contact: beatriz.pa@es

Abstract:

The aim of this research arises from the contrast between what is thought and what is factual. This approach is novel compared to previous research that focused on one of the two actions. First, it is discovered what internal attitudes and beliefs are raised in favor of reading by two groups of Spanish students of the Primary Education Degree (course 2020-2021), thinking of children and themselves. In addition, what consumption they actually do in their mother tongue and in what types of formats are investigated, studying, in turn, the scope of digital convergence. The research methodology is mixed. On the one hand, qualitative, through two case studies; on the other hand, quantitative, with a non-experimental approach. The data collection tool is a semi-structured interview. The sample is made up of 75 individuals from the University of Castilla La Mancha, Ciudad Real campus, predominantly female and with a greater representation of individuals over 20 years of age. The estimation of reading as a resource of optimal value for the comprehensive education of children is opposed in a dichotomous way to the actual reading habit in L1 that they themselves carry out. This agrees with other previous studies. However, as a novelty, it emerges that students in initial training are encouraged to engage in greater digital consumption of narrative formats in L1.

Keywords: Attitude, Initial Formation, Reading, Literature, Narrative

Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.



Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students

INTRODUCTION

Two of the specific competences of subjects belonging to the Spanish language, literature, as well as other foreign languages, and their teachings in initial teacher training consist of students acquiring literary training and learning about children’s literature, as well as encouraging reading. In this formulation, it is understood that university students must have incorporated reading competence in L1 and also reach B1 level in L2.

The conception of reading in analog or digital narrative format has made it possible to broaden the concept of format with which university students reach the reading exercise (López-Valero et al., 2016). If possible, based on the initial training of future teachers, investing in these traditional formats and, especially, digital ones (Hermann, 2015; Castañeda, 2019; De Amo, 2019; Prendes et al., 2019), among which transmedia reading is found (Ballester & Méndez, 2021; Rovira-Collado et al., 2021), the degree of digital incorporation in the reading practice planned for school classrooms during professional performance will depend.

If we start from this conception and also consider in other studies the problem of insufficient reading habits on the part of education students (Granado, 2014; Granado & Puig, 2014; Vera, 2017; Felipe-Morales et al., 2019), this study aims to discover how university students perceive the mental image of reading competence and reading compared to the actual reading they practice. Furthermore, it is investigated in what formats this sample of university students exercises to determine the extent to which digital consumption of narrative formats has increased compared to analog consumption. At the same time, this research considers whether the attraction to digital stories becomes, in the long run, a solution that encourages the reading habit.

The importance of reading and the promotion of the reading habit are underlined by the evaluation of reading

comprehension as a competence in the European test PISA (Programme for International Student Assessment) and in the subsequent corresponding report (2019). Alves et al. (2019) underline the need to encourage reading to develop cognitive abilities. Martos et al. (2017) promote reading as a cross-cutting and interdisciplinary theme in the university environment. Galicia & Villuendas (2011) found a correlation among university students between reading habits and academic performance. According to Romero Oliva et al. (2020), secondary school teachers emphasized ICT as teaching and learning tools and to access knowledge. Karpinski et al. (2013), for their part, investigated ICT multitasking performance in relation to the performance of American and European university students, discovering that the correlation was slightly more negative in North Americans due to their more disruptive use of networks.

In the study by Wu & Peng (2017), the effects of the modality of the reading formats were evaluated, showing that they exhibited better reading competence in the print environment than in the electronic environment. In addition, information search activities, control strategies, and knowledge of metacognitive strategies positively predicted reading competence in both print and electronic formats.

According to Jiménez (2014), reading competence “is the ability of a human being to use their reading comprehension in a useful way in the society that surrounds them” and reading comprehension is “the ability of an individual to capture as objectively as possible what an author has wanted to transmit through a written text” (2014, p.71). According to the research by Roldán & Zabaleta (2016) regarding self-perception in Argentine university students concerning reading comprehension, the percentage of difficulties perceived among final-year students decreases compared to first-year students (72.50%

vs. 94%). In the subsequent research by Carrera et al. (2019) with Peruvian university students, similar percentages are proposed (70.62% vs. 96.23%).

These analog and digital formats consumed by university students may be part of a transmediatized strategy of which consumers may or may not be aware (Scolari, 2013). This strategy entails dividing various narrative segments of a story into different products via various media, online and offline platforms, so that the consumer receives an immersive experience and consumes different products, whether textual, auditory, or visual, on the market.

This user progresses in proactivity in an informal learning context (Masanet et al., 2019; Scolari et al., 2018). It is an interactive user in his acting and narrative role (Jenkins et al., 2013; Suárez, 2021); or that, even, has narrative power (Lastra, 2016) reverberating in the panorama of audiovisual products. Sampayo et al. (2014) investigate the relationship of university students with web series to understand their success. They infer that these students, thanks to their imagination, move by linking themselves to fictional characters to virtual spaces. This is due to the greater thematic freedom, realism, and absence of censorship with which they feel more identified. The Ikusiker Observatory report (EITB Media, 2021) concludes that, in a sample of Basque and Navarrese university students, 62.6% use streaming platforms for fiction, especially television series.

Gutiérrez & Montes de Oca (2004) isolated the low habit of respectful reading in the students of the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Mexico), stating that it was less than thirteen hours per week, according to what is recommended by the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES). Regarding data on university students of Education. According to Granado & Puig (2014), 65% of university students read and bought less (88.6%) than the national average. Vera (2017) finds that 5.9% could be considered frequent readers, 27.5% read at least once a week, and 6.9% have read more than ten books a year.

There are interventions to promote the reading habit at the university level, such as those of Colorado and Ojeda (2021) through dialogic reading with transmedia elements. Yan and Cai (2021), in an investigation based on the multilevel structural equation model, conclude that teachers need to combine strategies to improve the micro- and macro- levels for the development of the reading habit

in children. Bautista et al. (2020) make a didactic proposal for educators, returning to the promotion of traditional stories for infants. The objectives of this investigation consist of the following:

- Confront two case studies of Spanish students, verifying if there is a dichotomy between the mental projection of reading competence and reading versus the actual reading habit in L1.
- Find out what consumption they make in L1 and with what type of narrative format, settling the digital convergence phase.

Parallel to these objectives, these hypotheses have been proposed:

- (H1) university students attach great importance to reading competence in L1 for children, perceiving a positive image.
- (H2) university students attach importance to reading in L1 at the university level, projecting a positive image of reading practice.
- (H3) university students consume analogical-traditional narrative formats in L1 in conjunction with digital formats in L1 on the internet, indicating a transitory state of use.
- (H4) university students consider that digital narrative formats in L1 effectively favor reading competence.

METHODOLOGY

The study methodology is mixed, combining qualitative and quantitative data, allowing data triangulation. On the one hand, a qualitative methodology of data interpretation was used to analyze results. First, the components and subcomponents are manually analyzed by both reviewers from the responses to the semi-structured interview with the criteria of discovering established categories in the field of education. Second, once both coincided in the components and subcomponents scheme, this was transferred and reproduced in the QDA Miner 2.0.8 program in order to discover the frequencies of the subdimensions. As a result, the data from two open questions were analyzed with the contribution of conclusions about these two groups of students, or instrumental case studies (Stake, 1994), which

Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

can provide insight and emerging variables for future research. With this analysis, it was expected to provide a profusion of components and subcomponents. These could corroborate or contradict previous inquiries or encourage other lines of investigation. On the other hand, it was complemented with non-experimental quantitative research through four closed questions. For the analysis of the responses and their contrast according to different variables, the SPSS Statistics 27.0 program was used. that allows statistical analysis and the application of tests.

Participants

The sample is made up of 75 second-year university students divided into two groups for the Primary Education Degree at the Ciudad Real Campus of the University of Castilla la Mancha (Spain) during the 2020-2021 academic year. The sample represented 25.4% of the total sample of enrolled students (n=295).

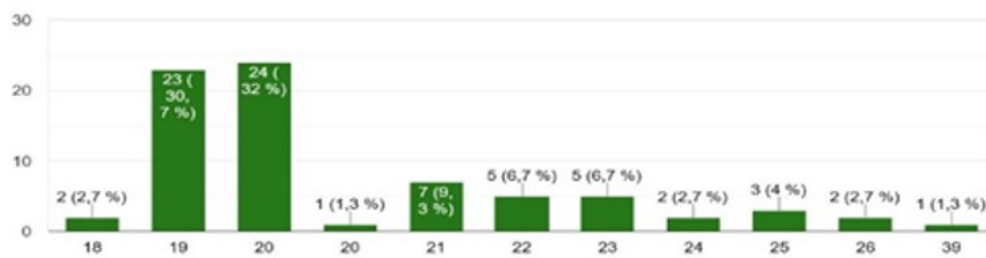
This implies that it is a representative sample from a qualitative point of view since it meets the characteristics of the population that is represented. From the quantitative point of view, representativeness is verified whenever it can be verified with a statistical test that the sample reaches an adequate p value (Sig.) in the analysis of results.

Participation was mostly female (80%) compared to male (20%). The sample of students ranges from 18 to 39 years old. Students aged 20 years have the highest representation (32%), followed by those aged 19 years (30.7%), and those aged 21 years (9.3%). These data are shown in Figure 1.

The data has been processed with the following statistics: First, the T-student test for independent groupings, which is used to find out if there are significant differences in the means of the two groups, deducing the significance relationships of the sample. Second, the Levene’s test of variances tests the equality of means applied to the absolute

Figure 1

Sample age



Source: own elaboration

Table 1

Items from the semi-structured interview

Age (numerical data)
Gender: Female, Male, Others, She/he does not want to answer (4 options)
1. Do you think that reading competence in L1 is important for children in primary education?
2. Why do you think it is important for children to acquire reading skills in L1?
3. Do you think it is important for a university student to spend time reading in L1?
4. What stories do you read, listen to, or see in L1, and in what format? Write down all the formats you consume
5. Do you consider that the consumption of any of these previous formats in L1 contributes to improving your reading competence?
6. Why do you consider that the consumption of any of these previous formats contributes to improving your reading competence in L1?

Source: own elaboration

Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

deviations. In these two tests, an adequate p value has been detected.

Instruments

A semi-structured interview has been used. The semi-structured interview questions appear in Table 1.

The semi-structured interview, which consisted of eight questions, was used to respond to two objectives. The four closed questions formulated are in line with other previous inquiries. The two open qualitative questions are formulated to investigate the object of study with greater coverage, are directly related to the other two closed questions, and are formulated, by logical sequence, after these.

This tool was refined and validated by five experts, after it was contextualized. Once the tool was debugged, a Google Forms was created so that it could be accessed and

answered by the sample through a link on the virtual campus.

Procedure

The procedure was raised in these phases. First, an intervention was carried out with university students in which they read selected stories on paper for children and also watched short films linked by content. Afterwards, it was proposed to them that they should carry out autonomously, according to the Maker Education Strategy (O'Brien et al., 2016), in which they create an ex novo product with the autonomous use of ICT, an audiovisual short film for children. They created it as a team (in digital format) with an original script using the ICTs that they sought and chose for it (specialized web platforms, different editing, and sound software, etc.). Second, a semi-structured interview was provided for them to answer the questions.

Table 2

Why do you think it is important that children acquire reading competence?

Components	Subcomponents	Descriptors
Competence 36.6%	Reading Frequency 27%	comprehension, interpretation, use of texts, interacting with texts, cultural level, professional level, higher performance, higher salary, in a complex environment, digital environment, lack causes vulnerability, faces multiple readings, acquires a reading habit, allows escape and travel around the world, facilitates study, interprets the context, better intonation, alternative to the technological consumption of the tablet
	Linguistic Frequency 9.6%	vocabulary, express, orality, writing, spelling, avoid misunderstandings, language improvement, fluid language, communicate, public speaking, to communicate virtually, understand others
Cognition 36,6%	Acquisition of knowledge and learning. Frequency 15.6%	applied to life, skills, openness to worlds, knowing better and more knowledge, understands what happens around him, base of learning, awakens hobbies and interests, how to act in situations
	Operational capabilities. Frequency 19.9%	imagination, creativity, critical thinking, analyzing, solving problems or tasks, fantasy, reflecting, interpreting, processing, thinking, ordering, memorizing, concentration
	Metacognitive capabilities. Frequency 1%	summarize, meta-knowledge, self-understanding awareness, outlining, hypothesizing, and revising, synthesizing, main ideas
Development 17,2%	Individual. Frequency 10.5%	integral, essential, basic, freedom, autonomy, learn by oneself, achieve personal goals, values, progress, grow individually, fully realize oneself as a person, maximum development
	Social. Frequency 4.8%	citizenship, media society, to be sociable, to participate, empathy, social interaction, relate and be in society, favorable to social insertion, understand society, understand peers, adapt
	Affective - sentimental. Frequency 1.9%	affects, feelings and emotions; understand your own feelings better
Attitudes favorable of reading. Frequency 9.7%	Belonging to students. Frequency 6.4%	have fun, patience, perseverance, effort, dedication, rigor, discipline, enjoy, relax, attention
	Belonging to teachers. Frequency 3.3%	motivate, encourage, discover, arouse curiosity, recommend

Source: own elaboration

Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

Third, the collected data was analyzed to obtain the results of the investigation thanks to the nesting program QDA Miner 2.0.8., which examines the qualitative data by coding the main components and subcomponents. The descriptors, by way of example, are added later manually.

This program is characterized by providing qualitative analysis with the specific, quantifiable frequency of the subcomponents. These percentage data appear in the second column of tables 2-3.

Likewise, the SPSS Statistics program (v. 27) is used.

Results

The results have been grouped into three thematic axes. First, projection of the importance of reading competence in L1; second, predominant consumption of narrative formats in L1, and third, real reading habits in L1; The qualitative results have been combined and triangulated with the quantitative ones, which are of a different nature and approach.

First part. Projection of the importance of reading competence in L1

The first quantitative result about whether university students believe that reading competence in L1 is important for children in primary education, is unanimously favorable (100%).

This positive quantitative result is consistent with the following qualitative results:

Regarding the reason why they consider it important for children to acquire reading competence, four components emerge, represented in Table 2: reading competence, of which the qualities stand out, especially the descriptor of reading comprehension, as well as the cognition, development, and favorable attitudes towards the acquisition of this competence. First, the competences that emerge are reading and linguistics. Second, three subcomponents appear in cognition: the acquisition of knowledge and learning, operational capacities, and

Table 3

Why do you consider that the consumption of some of these previous (digital) formats contributes to reading competence?

Components	Subcomponents	Descriptors
Advantages of digital formats	Increase reading competence. Frequency: 32.5%	reading comprehension, use of subtitles as support, help foster interest in reading in children, viewing movies and series can encourage and motivate reading, they are more fun and dynamic, they attract more attention due to their format
	Cognitive-operational capacities. Frequency: 19.2%	imagination, creativity, logical plot following
	Learning and knowledge. Frequency: 19.1%	knowledge is learned more fluidly, overcomes challenges, provides values and principles, knowledge is through metaphors and morals, they learn another knowledge outside the academic curriculum
	Increase linguistic competence 114 Frequency: 14.8%	acquisition of vocabulary, listening comprehension of another language, knowing how to pronounce, spelling, you learn to express yourself, you learn grammatical rules, they are didactic means, they are means of leisure
	Increase affective-sentimental dimension. Frequency: 4%	you overcome fears; it is a means of relaxation
	Advantages of eBook format. Frequency: 4%	easy acquisition, faster and more accessible reading, visual adaptability, larger print, on various technological devices (computer, tablet, iPad), can be read anywhere and anytime, comfort and ease of reading options, more economical
	Identification of digital narrative formats. Frequency: 6.4%	eBook, movies, series, video games, short films, podcasts, comics, role-playing games, stories on social networks, on web pages, on blogs

Source: own elaboration

metacognitive capacities. Third, there are three subcomponents in the development component: individual, social, and affective-spatial.

Fourth, both the student and the teacher have positive attitudes towards reading.

Reading the quantitative question, if they consider that reading in L1 is important at the university level, they position themselves significantly favorably (96%) and to a lesser degree, maybe (4%).

Second Part: Predominant consumption of narrative formats in L1 through textual or visual narration

The quantitative results of frequency of consumption about what stories they read, listened to, or watched and in what format in L1 show that the written narrative of the stories and books on paper (traditional analog format) predominated significantly first (80%) and then the visual stories of television series (76%). This format is usually

transmedia, based on a written story or script that is downloaded on the Internet from the web pages of TV channels. Consumers often use this digital format and are able to use more on the same topic. In another descending order, television series with an additional paid contract stand out (69.3%), followed by films with an additional contract (64%), movies downloaded via the internet (58.7%), and short films (on the web) (52 %). Other narrative formats (stories, video games, role-playing games, podcasts, comics, and serious games) appear in a less prominent manner. At 40%, eBook consumption still falls short of paper consumption.

The resulting quantitative data, when asked if they consider that these previous formats in L1 contribute to their reading competence, is manifested in a significant way, with 96%, as favorable. On a smaller scale, they respond *maybe yes* (2.6%), and *maybe not* (1.3%).

Regarding the reasons that the sample considers that the consumption of some of the previous (digital) formats in

Table 4
T student test and Levene's test

		Levene's test for equality of variances.		T test for equality of means						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Difference of means	Tip error of the differences	95% Confidence interval for the difference	
									Lower	Higher
Importance reading university students	Equal variances have been assumed	1.607	.209	.644	72	.522	.03810	.05917	-.07987	.15606
	Equal variances have not been assumed			.507	15.892	.619	.03810	.07515	-.12131	.19750
Paper or electronic book	Equal variances have been assumed	2.015	.160	-.685	72	.495	-.03333	.04864	-.13029	.06362
	Equal variances have not been assumed			-	59.000	.159	-.03333	.02337	-.08010	.01343
Contribution of previous formats	Equal variances have been assumed	2.561	.114	.527	72	.600	.30238	.57406	-.84200	1.44676
	Equal variances have not been assumed			.587	22.440	.563	.30238	.51534	-.76516	1.36992
Number novels paper career	Equal variances have been assumed	.365	.548	-.271	72	.787	-.15952	.58761	-	1.33090 1.01185
	Equal variances have not been assumed			-.284	20.620	.779	-.15952	.56158	-	1.32871 1.00966
Number electronic novels career	Equal variances have been assumed	3.195	.078	-.847	72	.00	-.0000	.11810	-.33543	.13543
	Equal variances have not been assumed			-	59.000	.083	-.10000	.05675	-.21355	.01355
Combine stories videos	Equal variances have been assumed	3.223	.077	.933	72	.354	.15238	.16328	-.17312	.47788
	Equal variances have not been assumed			.744	16.030	.467	.15238	.20468	-.28146	.58622

Source: own elaboration

L1 contributes to reading competence, two components have been revealed and are represented in Table 3: the identification of narrative formats and the advantages of the digital formats in which they return to reading, and appear the subcomponents of competence (highlighting the reader's knowledge on linguistics) and cognition (in its aspects of operative capacities, source of knowledge and learning, and affective-sentimental sphere). Similarly, the detailed contribution of the benefits of the eBook format is novel. Regarding the identification of formats, other formats are added: role-playing games and stories on social networks.

Third part. Real reading habit of novels and stories in L1

Regarding the reading habit, the classification of Granada et al. (2011) is used. In descending order, 38.7% of university students have stated that they read from five to ten novels or stories on paper, along with 24% who say they consume one or more, therefore, 62.7% identified as occasional readers. 13.3% recognize more than ten identified as regular readers. In a minority way, in 12%, the highest reading consumption occurs, inveterate reader, with more than twenty-five (5.3%), more than fifty (2.7%) and more than seventy-five units (4%). In contrast, 12% acknowledge not having a reading habit.

Regarding the reading habit question about how many novels or stories they have read freely in digital format during the degree, it is broken down that 73% of the students acknowledge having read in digital format to a greater or lesser extent. Of these, 24% acknowledge that they have read from 5 to 10, along with 22.7% who acknowledge having read one or more, both accounting for 46.7% and are estimated as occasional readers. With 10.7% admitting having read more than ten units, these are considered regular readers. They also answered that almost a third of the sample (32%) do not read any of them. Table 4 shows the results of the T-student test and Levene's test (independent sample tests).

As can be seen from the results, the items with the best score were the predictors of reading consumption in L1, both in paper and electronic format, by the informants. Thus, the quantitative results corroborate the qualitative results. Therefore, the importance of reading for university students (.522), the different paper and electronic formats (.495) and combining stories with videos (.354) are

the main items with the best score according to the statistical evaluation tests.

DISCUSSION AND CONCLUSION

It is discovered that the appreciation of the projected importance of reading competence in L1 at the levels of primary education and university is significantly positive, though it is slightly lower in the latter case. This fact confirms the correctness of hypotheses H1 and H2 .

In addition, it is shown as a circumstance in favor of the reach of the reading habit in L1.

In line with previous findings, when we delve into what factors these future Spanish teachers consider important for children to acquire reading competence in L1, the awareness of four dimensions that point to a comprehensive didactic resource is revealed, thus being highly valued. It is about reading competence as a value in itself, the progress of the cognitive function, the development of three basic aspects (individual, social, and affective-sentimental spheres), and favorable attitudes. Above all, reading competence stands out in terms of qualities, especially when the descriptor of reading comprehension emerges. Therefore, this reveals that the students have assimilated the legislative indication regarding the primary education curriculum (3/2020), by which it is understood that children must exercise in practice at this stage (Jiménez et al., 2020; Yubero & Larrañaga, 2010). On another minor level, they have highlighted that they affect the impact of learning and knowledge and the exercise of cognitive operations (Alves et al., 2019).

Likewise, based on data triangulation, the consumption of the traditional analog format of books and stories is estimated to be almost parallel to the consumption of the visual narrative of television series on web pages via the Internet (Sampayo et al., 2014; EITB Media, 2021). This indication shows consumption in transit from analog to digital on the Internet, confirming hypothesis H3. It is also noteworthy that they recognize that the audiovisual format of television series, which can sometimes be a transmedia product, contributes to reading. They also confirm it about other audiovisual formats in a non-significant descending order. It follows that the consumption of digital formats in

L1, which in many cases can be transmedia, is in connection with other digital narrative formats such as stories, video games, role-playing games, podcasts, comics, and serious games.

This research shows that the consumption of narrative formats in leisure time by future teachers demonstrates their acceptance. This attitude may be another exploitable factor for narrative format (storytelling) to be an extended didactic strategy applied to the classroom (Lee, 2022).

The limitation of this study is that it has not been identified whether these digital narrative formats in L1 are a transmedia product because this information has not been directly asked. In prospective, a broad panorama of research opens up to continue delving into transmedia literacy (Kim, 2022), transmedia skills (Masanet et al., 2019; Masanet et al., 2020; Havrilova et al., 2022), transmedia inclusion in the educational curriculum (Hee & Kan-Woo, 2021), and the state of transmedia prosumers (Jenkins et al., 2013; Suárez, 2021) in L1. Likewise, another caveat is that we have not jointly proposed the study of the consumption of narrative formats L1 together with L2 to discover the differences. It would have contributed to the current debate about linguistic capital (Dávila, 2013) and reading comparisons between L1 and L2 (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018).

In this research, the result indicates that the students have been favorable in their response regarding the fact that digital formats have a favorable impact on reading. This also confirms hypothesis H4. In addition, this fact opens a line of research in relation to how digital convergence will affect, causing a greater consumption of digital formats, another concomitant variable that requires a solution: the increase in the reading habit in initial teacher training.

With respect of the deepening about the fact that these digital formats contribute to reading competence, this fact has been underlined downward, in harmony with the previous affirmation of the effectiveness of digital formats. In addition, the mentalist approach is emphasized again (Chinellato, 2015), in which operational cognitive abilities are exercised, acquiring knowledge and learning –in line with the study by Romero et al. (2020)–, linguistic competence, and the affective-sentimental sphere, although the attitudinal facet is omitted. The sample, as a novelty, brings advantages of the eBook format. In addition, they extend the concept of digital format to other formats that

they consume: role-playing games and stories on social networks.

In addition, with respect to reading habits, specifically, about how many books they have read on paper, paper readers predominate by 88%, except for 12% who acknowledge not having read. Then the consumption of the paper in analogical format is still valid in this sample and reinforces the previous result with respect to the narrative formats' greater consumption.

It can be deduced that the consumption of the analog book on paper (88%) is slightly higher than the eBook format (73%) in university students. This is a second indication that these young people are in a transition situation from analog to digital. The data on the higher consumption of eBooks by university students (73%) indicates a progress in digital conversion (Hermann, 2015; Castañeda, 2019; De Amo, 2019; Prendes et al., 2019), contrasting with lower figures from other studies with secondary school students. in L1 (Trigo et al., 2020; Taberero et al., 2020).

The consumption of occasional readers is predominant both in print (62.7%) and in eBooks (46.7%). Then, the insufficiency of the reading habit in education students continues, coinciding with other previous studies (Granado, 2014; Granado & Puig, 2014; Vera, 2017; Felipe-Morales et al., 2019). It is also found that the representation of habitual readers is infrequent, both in print (13.3%) and in eBooks (10.7%). Similarly, it has been discovered that 12% of avid readers do not use the eBook format either, preferring, instead, the traditional-analog format.

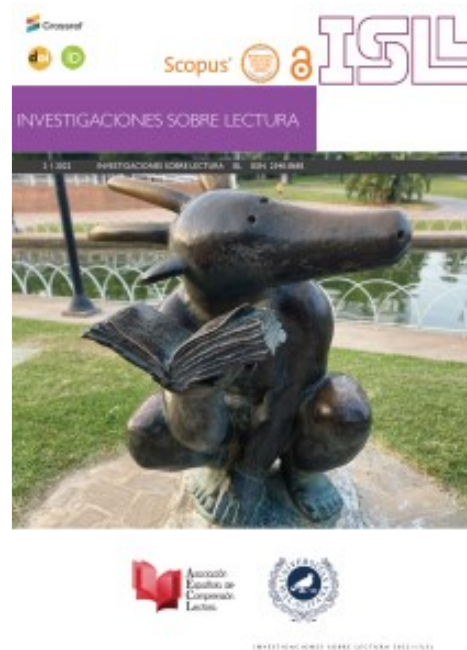
In summary, future teachers perceive in these two case studies a very positive image of reading competence and reading in L1. This projection that reading is a resource of optimal value for the comprehensive education of children is opposed in a dichotomous way to the actual reading habit in L1 that they themselves carry out. However, it is presented in favor of the progress of this reading habit, the emerging factor of greater digital consumption in L1, from a wide range of formats that that are appealing to them. In turn, this fact indicates that, although the sample is in a state of transition in relation to consumption from analog to digital transition, progress continues towards digital convergence in parallel both in the supply of products and channels as well as the consumption of these users.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Authors' contributions: Conceptualization, BPA; methodology, BPA; analysis statistic, RCP; research, BPA; preparation of the original manuscript, BPA; revision y edition, RCP All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This publication is part of the innovation project “Educational Experiences in the Classroom of the Future” (2021-2022). Financing Call for innovation and educational research projects (2021) of the University of Huelva. Likewise, it is a publication produced due to the research visiting of R. Crismán-Pérez at the University of Huelva.

Acknowledgments: DK/NO



REFERENCES

- Alves, C.G., Escolar, E.L, Evangelista, A.L., & Asensio, N. S. (2019). A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. *Revista Philologus*, 25(75), 267-274. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/812/865>
- Ballester, J., & Méndez, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bautista, S., Regueiro, B. Cañadas, T. Ceballos, I. Fernández, G., & García, P. (2020). Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 155-190. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207019/Materiales.pdf?sequence=1>
- Carrera, F., Culque, W., Barbón, O.G, Herrera, L., Fernández, E., & Lozada, E.F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(5), 20. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400520.html>
- Castañeda, L. (2019). Formación inicial del profesorado en el uso educativo de la tecnología, una propuesta curricular. *Quaderns Digitals*, 89, 1-49.
- Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11517

- Colorado, D. A., & Ojeda Ramírez, M. M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, 35(87), 151-170. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>
- Chinellato, A. (2015). *Actitudes lingüísticas en la frontera Venezuela-Brasil*. Master thesis. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- Dávila, D. M. (2013). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 215-234. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41642>
- De Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre la lectura digital. En J. M. de Amo (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp.15-40). Síntesis.
- EITB Media (2021). La juventud usa la televisión para noticias, las plataformas para ver series y YouTube para el entretenimiento. <https://www.eitb.eus/es/grupo-eitb/detalle/8177615/estudio-del-observatorio-audiovisual-ikusiker-sobre-consumo-audiovisual-de-juventud-en-20202021/>
- Felipe-Morales, A., Barrios, E., & Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y praxis latinoamericana*, 4, 89-103. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924>
- Galicia, J. C., & Villuendas, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la educación superior*, 40(157), 55-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a3.pdf>
- Granado, C., Puig, M., & Romero, C. (2011, March 18). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. [Conference presentation] Universidad de Sevilla, Spain. <http://hdl.handle.net/11441/66057>
- 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 los libros que evocan. *OCNOS, Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes, *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Gutiérrez, A., & Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Havrilova, L., Berskora, O., Oriekhova, O., & Khmarna, M. (2022). Transmedia educational Project as a Method of developing music teacher's transmedia music. *Music Education Research*, 24(3), 393-404. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053508>
- Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 253-269. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12>

- Hee, J.Y., & Kan Wou, L. (2021). Current status of Vietnamese joint Curriculum seeking plans to revitalise education through transmedia teaching, *Journal of international education*, 14(1), 21-42. <https://doi.org/10.34223/jic.2021.14.1.21>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a network culture*. New York University Press.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>
- Kim, S. H. (2022). Affordances for multimodal purposes using an E-book trailer with Transmedia storytelling. *Journal for English Teaching through Movies and Media*, 23(2), 54-68. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002843434>
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono 14*, 14 (1), 71-94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902>
- Ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre, pp. 122868 a 122953 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf> [Organic Law 3/2020, of December 29th, by which the Organic Law 2/2006, of May 3rd, of Education is modified (2020). Official State Gazette, 340, 1st section, of December 30th, 122868 to 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264]
- Lee, R. (2022). Research tendency of Storytelling utilization in Korean Education Focusing on Researcher's recognition towards the Design of Tellers and Listeners in Storytelling classes. *The Journal of the Korea Contents Association*, 22(2), 337-348. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2022.22.02.337>
- Masanet, M. J., Vázquez, I., Pires, F., & Lanzeni, D. (2020). Adolescents building their digital image on social media: informal learning, transmedia skills and professional profiles. *BID- Textos universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 45, 1-17. <https://bid.ub.edu/sites/bid9/files/pdf/45/es/masanet.pdf>
- López-Valero, A., Jerez, I., & Encabo, E. (2017). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena De Literatura*, 94, 197-214. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44983>
- Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés Heras, M. J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 400-413. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- Martos, E., Campos, M., & Quiles, M.C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la enseñanza universitaria. In E. M. Ramírez (Coord.). *Las redes temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria* (pp. 1-14). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Nieto-Moreno de Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *OCNOS. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471

- O'Brien, S., Hansen, A. K., & Harlow, D. B. (2016). Educating teachers for the maker movement: Pre-service teachers' experiences facilitating maker activities. In *Proceedings of the 6th Annual Conference on Creativity and Fabrication in Education* (pp. 99-102). ACM. <https://doi.org/10.1145/3003397.3003414>
- OECD (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. PISA, OECD Publishing.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., & Castañeda, L. (2019). La capacitación en competencia digital docente del profesorado. In M. Gisbert, V. Esteve, V. & J. L. Lázaro (Eds.), *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente* (pp. 217-234). Octaedro.
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 42(2), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- Romero, M.F., Heredia, H., & Trigo, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. *Contextos educativos*, 25, 105-125. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4249>
- Rovira-Collado, J., Ruiz, M., Martínez, F. A., & Gómez, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Sampayo, A. L., Botero, D., Serna, D. M., Giraldo, M.C., & Gaviria, V. (2014). Enseriados webs: Análisis del comportamiento del consumidor y las narrativas en las series digitales. *Publicidad. Revista Latinoamericana de Publicidad*, 3(1), 63-101. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7616>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero, M., & Establés Heras, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Stake, R.E. (1994) Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp.236-247). Sage.
- Suárez, A. (2021). El usuario interactivo y su rol como actante y narratario en el consumo de narrativas ludoficcionales con elementos transmedia. *Virtualis*, 12(22), 1-17 <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/367>
- Taberero, R., Álvarez, E., & Heredia, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90-107. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., & Sánchez-Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278ISSN 2340-868554>
- Vera, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10983>
- Yan J., & Cai Y.Y. (2021). Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling. *Reading & Writing Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>
- Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

- Wu J.Y., & Y.C. Peng (2017). The modality effect on reading literacy: perspectives from students' online reading habits, cognitive and metacognitive strategies, and web navigation skills across regions. *Interactive learning environments*, 25(7), 859-876. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1224251>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. Universidad de Castilla-La Mancha.



ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1

Beatriz Peña-Acuña

<https://orcid.org/0000-0002-0951-795X>

Universidad de Huelva, España



Rafael Crismán-Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-0721-295X>

Universidad de Cádiz, España



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14308>



Recepción: 19/02/2022

Aceptación: 13/08/2022

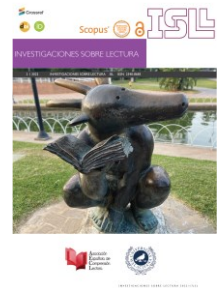
Contacto: beatriz.pa@.es

Resumen:

El objetivo de esta indagación se plantea a partir del contraste entre lo pensado y lo fáctico. Este planteamiento es novedoso frente a otras investigaciones anteriores que se centran en una de las dos acciones. Primero, se descubre qué actitudes y creencias internas se plantean a favor de la lectura por parte de dos grupos de alumnado español del Grado de Educación Primaria (curso 2020-2021) pensando en los niños y en sí mismos. Además, se investiga qué consumo realizan de hecho en lengua materna y en qué tipo de formatos estudiando, a su vez, el alcance de la convergencia digital. La metodología de indagación es mixta. Por un lado, cualitativa, a través de dos estudios de caso, por otro lado, cuantitativa con una aproximación no experimental. La herramienta de recogida de datos es una entrevista semiestructurada. La muestra se compone de 75 individuos de la Universidad de Castilla La Mancha, campus Ciudad Real, con predominio femenino y con una representación mayor de individuos de 20 años. La estimación de la lectura como recurso de óptimo valor para la educación integral de los niños, se contraponen de manera dicotómica al hábito lector real en L1 que ellos mismos realizan. Esto coincide con otros estudios anteriores. Sin embargo, como novedad emerge que el alumnado en formación inicial está incentivado a un mayor consumo digital de formatos narrativos en L1.

Palabras clave: Actitud, Formación Inicial, Lectura, Literatura, Narrativa

Peña-Acuña, B. & Crismán-Pérez, R. (2022). Projected Reading versus Actual Consumption of Narrative Formats in L1 Spanish University Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.



Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1

INTRODUCCIÓN

De los de las competencias específicas de asignaturas pertenecientes a la lengua española, la literatura, así como otras lenguas extranjeras y sus enseñanzas en la formación inicial del profesorado consisten en que los alumnos adquieran formación literaria y conozcan la literatura infantil, así como fomenten la lectura. En esta formulación se sobreentiende que el alumnado universitario debe haber incorporado la competencia lectora en L1 y además alcanza un nivel B1 en L2.

La concepción de lectura en formato narrativo analógico o digital ha permitido ampliar el concepto de formato con el que los universitarios alcanzan el ejercicio lector (López-Valero et al., 2017). Si cabe, a partir de la formación inicial de los futuros maestros que se invierta en estos formatos tradicionales y, en especial, de los digitales (Hermann, 2015; Castañeda, 2019, De Amo, 2019, Prendes et al., 2019), entre los que se encuentra la lectura transmedia (Ballester y Méndez, 2021; Rovira-Collado et al., 2021), dependerá el grado de incorporación digital en la práctica lectora planificada para las aulas escolares durante el desempeño profesional.

Si partimos de esta concepción y además se plantea en otros estudios el problema del insuficiente hábito lector por parte de los estudiantes de Educación (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014; Vera, 2017; Felipe-Morales et al., 2019), este estudio pretende descubrir cómo perciben los universitarios la imagen mental de la competencia lectora y la lectura confrontándose con la leída real que practican. Además, se indaga en qué formatos es ejercitada por esta muestra de universitarios para comprobar hasta qué punto ha aumentado el consumo digital de formatos narrativos frente al analógico. A la par, esta investigación se plantea de fondo si la atracción por los relatos digitales se convierte, a la larga, en una solución que incentive el hábito lector. La

importancia de la lectura y el fomento del hábito lector vienen subrayados por la evaluación de la comprensión lectora como competencia en la prueba europea PISA (*Programme for International Student Assessment*) y en el informe correspondiente posterior (2019). Alves et al. (2019) subrayan la necesidad de incentivar la lectura para desarrollar las capacidades cognitivas. Martos et al. (2017) promueven la lectura como temática transversal e interdisciplinar en el ámbito universitario. Galicia y Villuendas (2011) encontraron correlación entre estudiantes universitarios entre hábito lector y rendimiento académico. Según Romero et al. (2020) exponen que el profesorado de Secundaria enfatizó las TIC como herramientas de enseñanza-aprendizaje y para acceder al conocimiento. Karpinski et al. (2013) investigaron el desempeño multitarea con TIC específicamente con uso de redes sociales respecto al rendimiento de estudiantes universitarios estadounidenses y europeos descubriendo que la correlación era un poco más negativa en los norteamericanos porque hacían un uso más disruptivo de las redes.

En el estudio de Wu y Peng (2017) se evaluaron los efectos de la modalidad de los formatos de lectura mostrando que estos exhibieron una mejor competencia lectora en el entorno de impresión que en electrónico. Además, las actividades de búsqueda de información, las estrategias de control, el conocimiento de las estrategias metacognitivas predijo positivamente la competencia lectora tanto formatos impresos como en electrónicos.

Según Jiménez (2014), la competencia lectora “es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” y la comprensión lectora es “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (2014, p.71). Según la

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

investigación de Roldán y Zabaleta (2016) respecto a la autopercepción en universitarios argentinos con respecto a la comprensión lectora el porcentaje de dificultades percibidas entre el alumnado de último año desciende respecto de los de primero (72,50 % vs. 94 %). En la investigación posterior de Carrera et al. (2019) con universitarios peruanos se plantean porcentajes similares (70,62 % vs. 96,23 %).

Estos formatos analógicos y digitales que consumen los universitarios pueden formar parte de una estrategia trasmediatizada de la que los consumidores pueden ser conscientes o no (Scolari, 2013). Esta estrategia consiste en fraccionar diferentes segmentos narrativos de un relato en diferentes productos mediante diferentes medios, plataformas online y offline. De modo que el consumidor recibe una experiencia envolvente y consume diferentes productos, textuales o auditivos o visuales, en el mercado.

El usuario va progresando en proactividad en un contexto de aprendizaje informal (Masanet et al., 2019; Scolari et al., 2018). Se trata de un usuario interactivo en su papel actante y narrativo (Jenkins et al., 2013; Suárez, 2021); que, incluso, tiene poder narrativo (Lastra, 2016) repercutiendo en el panorama de los productos audiovisuales. Sampayo et al. (2014) investigan la relación de los universitarios con las series web para entender el éxito de estas. Estos coligen que estos estudiantes, gracias a la imaginación, se trasladan vinculándose a los personajes de ficción, a los espacios virtuales. Esto es debido a una mayor libertad temática, realismo y ausencia de censura con la que se sienten más identificados. El informe del Observatorio Ikusiker (EITB Media, 2021) concluye que en una muestra de universitarios vascos y navarros el 62,6 % utiliza plataformas de *streaming* para la ficción, en especial para las series de televisión.

Gutiérrez y Montes de Oca (2004) aislaron el escaso hábito de lectura de respecto en los estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) constando ser menor de trece horas semanales según lo que aconseja la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En cuanto a datos de alumnado universitario de Educación, Granado y Puig (2014) afirmaron que el 65 % leían (65 %) y compraban menos (88,6 %) respectivamente que el promedio nacional. Vera (2017) constata que (5,9 %) podrían ser considerados

lectores frecuentes, un 27,5 % leían al menos una vez a la semana y un 6,9 % han leído más de diez libros al año.

Se encuentran intervenciones para el fomento del hábito lector en el nivel universitario como la de Colorado y Ojeda (2021) mediante lectura dialógica con elementos transmedia. Yan y Cai (2021) en una investigación a partir del modelo de ecuaciones estructurales multinivel coligen que los maestros necesitan combinar estrategias para mejorar los niveles micro y macro para el desarrollo del hábito lector en los niños. Bautista et al. (2020) realizan una propuesta didáctica para educadores volviendo a la promoción de los cuentos tradicionales para los infantes.

Los objetivos de esta indagación consisten en:

- Confrontar dos estudios de caso de alumnado español verificando si se produce dicotomía entre la proyección mental de la competencia lectora y la lectura versus el hábito real de lectura en L1.
- Averiguar qué consumo realizan en L1 y con qué tipo de formato narrativo dirimiendo la fase de convergencia digital.

Paralelos a estos objetivos se han planteado estas hipótesis:

- (H₁) Los universitarios otorgan gran importancia a la competencia lectora en L1 para los niños percibiendo una imagen positiva.
- (H₂) Los universitarios otorgan importancia a la lectura en L1 en nivel universitario proyectando una imagen positiva de la práctica lectora.
- (H₃) Los universitarios consumen formatos narrativos analógicos-tradicionales en L1 en combinación con los formatos digitales en L1 en internet manifestando un estado de uso transitorio.
- (H₄) Los universitarios consideran que los formatos narrativos digitales en L1 favorecen de forma efectiva la competencia lectora.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio es mixta combinando datos cualitativos con cuantitativos permitiendo la triangulación de datos. Por un lado, se recurrió a

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

una metodología cualitativa de interpretación de datos a partir de resultados analizados. Primero, se analizan de forma manual por ambos revisores los componentes y subcomponentes a partir de las respuestas de la entrevista semiestructurada con el criterio de descubrir categorías establecidas en el campo de la Educación. Segundo, una vez coincidieron ambos en el esquema de componentes y subcomponentes, este se traslada y reproduce en el

programa *QDA Miner 2.0.8* con el fin de descubrir las frecuencias de las subdimensiones. Así pues, se analizaron los datos de dos preguntas abiertas con aportación de conclusiones acerca de estos dos grupos de alumnado, o estudios de caso instrumentales (Stake, 1994), pero que pueden aportar profundización y variables emergentes para ulteriores estudios. Con este análisis se esperaba aportar una profusión de componentes y subcomponentes. Estos podrían corroborar o contradecir indagaciones anteriores o incentivar otras líneas de investigación. Por otro lado, se

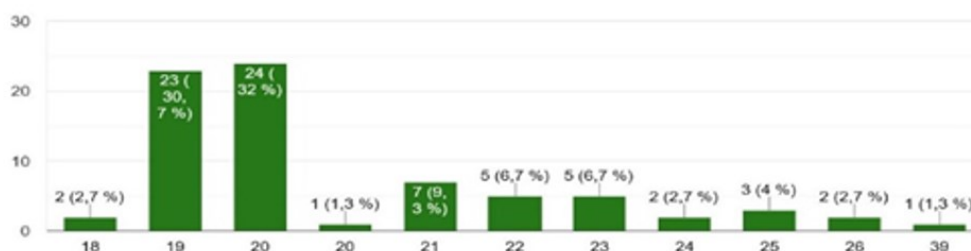
complementó con una investigación cuantitativa no experimental mediante cuatro preguntas cerradas. Para el análisis de las respuestas y su contraste según diferentes variables se utilizó el programa *SPSS Statistics 27.0*. que permite el análisis estadístico y la aplicación de pruebas. un marco de muestreo por conveniencia, la población encuestada ha sido elegida.

Participantes

La muestra está conformada por 75 universitarios de segundo curso repartidos en dos grupos del Grado de Educación Primaria en el Campus de Ciudad Real de la Universidad de Castilla la Mancha (España) durante el curso 2020-2021. La muestra supuso el 25,4 % de la muestra total de alumnos matriculados (n=295). Esto supone que se trata de una muestra representativa desde el punto de vista cualitativo puesto que cumple las características de la población que se representa. Desde el

Figura 1

Edad de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1

Ítems de la entrevista semiestructurada

Edad (dato numérico)
Género: Femenino, Masculino, Otros, No quiere contestar (4 opciones)
1. ¿Crees que es importante la competencia lectora en L1 para los niños de Educación Primaria?
2. ¿Por qué crees importante que los niños adquieran la competencia lectora en L1?
3. ¿Crees importante que un universitario dedique tiempo a leer en L1?
4. ¿Qué relatos lees o escuchas o ves en L1 y en qué formato? Anota todos los formatos que consumes
5. ¿Consideras que el consumo de alguno de estos formatos anteriores en L1 contribuye a tu competencia lectora?
6. ¿Por qué consideras que el consumo de alguno de estos formatos anteriores contribuye a tu competencia lectora en L1?

Fuente: Elaboración propia

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

punto de vista cuantitativo se verifica la representatividad siempre que se pueda comprobar con una prueba estadística que la muestra alcance un p valor adecuado (Sig.) en el análisis de resultados.

La participación fue mayoritariamente femenina (80 %) con respecto a la masculina (20 %). La muestra de estudiantes oscila entre los 18 a los 39 años. De estos una representación mayor es de los discentes con 20 años (32 %), seguida por 19 años (30,7 %) y 21 años (9,3 %). Estos datos se representan en la Figura 1.

Se han procesado los datos con los siguientes estadísticos. Primero, la prueba de *T-student* para agrupaciones independientes que sirve para averiguar si existen diferencias significativas en las medias de los dos grupos deduciendo las relaciones de significatividad de la muestra. Segundo, la prueba de Levene de varianzas que prueba la

igualdad de medias aplicado a las desviaciones absolutas. En estas dos pruebas se ha detectado un p valor adecuado.

Instrumentos

Se ha utilizado una entrevista semiestructurada. Las preguntas de la entrevista semiestructurada aparecen en la Tabla 1. Esta entrevista semiestructurada está compuesta por ocho preguntas atendiendo a dos objetivos. Las cuatro

preguntas cerradas formuladas se plantean en consonancia con otras indagaciones anteriores. Las dos preguntas cualitativas abiertas se formulan para indagar con mayor cobertura el objeto de estudio y guardan relación directa con las otras dos preguntas cerradas y son formuladas, por secuenciación lógica, a continuación de estas.

Tabla 2

¿Por qué crees importante que los niños adquieran competencia lectora en L1?

Componentes	Subcomponentes	Descriptorios
Competencia (36,6 %)	Lectora. Frecuencia: 27 %	comprensión, interpretación, utilización de textos, interactuar con textos, plano cultural, plano profesional, mayor rendimiento, mayor salario, en entorno complejo, entorno digital, la carencia ocasiona vulnerabilidad, se enfrenta a múltiples lecturas, adquiere hábito lector, permite evadirse y viajar por el mundo, facilita el estudio, interpreta el contexto, mejor entonación, alternativa al consumo tecnológico de la tableta
	Lingüística. Frecuencia: 9,6 %	vocabulario, expresar, oralidad, escritura, ortografía, evitar malentendidos, perfeccionamiento del lenguaje, lenguaje fluido, comunicarse, hablar en público, para comunicarse virtualmente, entender a los demás
Cognición 36,6 %	Adquisición de conocimiento y aprendizaje. Frecuencia: 15,6 %	aplicado a la vida, habilidades, apertura a mundos, conocer mejores y más conocimientos, entiende lo que le sucede alrededor, base del aprendizaje, despierta aficiones e intereses, cómo actuar ante situaciones
	Capacidades operativas. Frecuencia: 19,9 %	imaginación, creatividad, pensamiento crítico, analizar, resolver problemas o tareas, fantasía, reflexionar, interpretar, procesar, pensar, ordenar, memorizar, concentración
	Capacidades metacognitivas. Frecuencia: 1 %	resumir, metaconocer, conciencia de la propia comprensión, hacer esquemas, elaboración y revisión de hipótesis, síntesis, ideas principales
Desarrollo (17,2 %)	Individual. Frecuencia: 10,5 %	integral, esencial, básico, libertad, autonomía, aprender por sí mismo, conseguir metas personales, valores, progresar, crecer a nivel individual, realizarse plenamente como persona, máximo desarrollo
	Social. Frecuencia: 4,8 %	ciudadanía, sociedad mediática, para ser sociable, para participar, empatía, interacción social, relacionarnos y estar en sociedad, favorable a la inserción social, comprender la sociedad, comprender a los iguales, adaptarse
	Afectivo-sentimental. Frecuencia: 1,9 %	Afectos, sentimientos y emociones; entender mejor los sentimientos propios
Actitudes favorables a la lectura Frecuencia: 9,7 %	Del alumno. Frecuencia: 6,4 %	divertirse, paciencia, perseverancia, esfuerzo, dedicación, rigor, disciplina, gustar, relajarse, atención
	Del profesor. Frecuencia: 3,3 %	motivar, animar, hacer descubrir, despertar curiosidad, recomendar

Fuente: Elaboración propia

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

Esta herramienta fue depurada y validada por cinco expertos, después de que se contextualizara. Una vez depurada la herramienta, se creó un Google formularios para que pudiera ser accedida y contestada por la muestra mediante un enlace en el campus virtual.

Procedimiento

El procedimiento se planteó con estas fases. Primero, se realizó una intervención con universitarios en la que leyeron unos cuentos escogidos en papel para niños y además visionaron unos cortometrajes ligados por contenido. Después se les propuso que debían realizar de forma autónoma, según la estrategia *Maker education* (O'Brien et al., 2016) en la que crean un producto *ex novo* con el uso autónomo de las TIC, un cortometraje audiovisual para niños. Lo creaban en equipo (formato digital) con guion original utilizando las TIC que ellos buscaron y eligieron para ello (con plataformas web especializadas, diferentes programas informáticos de edición y sonido, etc.). Segundo, se les facilitó la entrevista

semiestructurada para que contestaran a las preguntas.

Tercero, se analizaron los datos recogidos para obtener los resultados de la investigación gracias al programa de anidación *QDA Miner 2.0.8.*, que examina los datos cualitativos codificando los componentes y subcomponentes principales. Los descriptores, con carácter ejemplar, se añaden con posterioridad de forma manual. Este programa se caracteriza por aportar al análisis cualitativo la frecuencia concreta, cuantificable, de los subcomponentes. Estos datos porcentuales aparecen en la segunda columna de las tablas 2 y 3. Asimismo, se utiliza el programa *SPSS Statistics* (v. 27).

Resultados

Se han agrupado los resultados en tres ejes temáticos, a saber, primero, proyección de la importancia de la competencia lectora en L1; segundo, consumo predominante de formatos narrativos en L1, y tercero, hábito lector real en L1. Se han combinado triangulándose

Tabla 3

¿Por qué consideras que el consumo de algunos de estos formatos anteriores (digitales) contribuye a la competencia lectora en L1?

Componentes	Subcomponentes	Descriptores
Ventajas formatos digitales	Favorecer la competencia lectora. Frecuencia: 32,5 %	comprensión lectora, uso de subtítulos como apoyo, ayudan a fomentar el interés por la lectura en niños, la visualización de películas y series puede incitar y motivar a la lectura, son más divertidos y dinámicos, captan más la atención por su formato
	Capacidades cognitivas-operativas. Frecuencia: 19,2 %	imaginación, creatividad, seguimiento lógico de la trama
	Aprendizaje y conocimiento. Frecuencia: 19,1 %	se aprende de forma más fluida los conocimientos, superas retos, aporta valores y principios, el conocimiento es a través de metáforas y moralejas, aprenden otros conocimientos fuera del currículo académico
	Favorecer la Competencia lingüística. Frecuencia: 14,8 %	adquisición de vocabulario, comprensión auditiva de otro idioma, saber pronunciar, ortografía, aprendes a expresarte, aprendes normas gramaticales, son medios didácticos, son medios de ocio
	Favorecer lo afectivo-sentimental. Frecuencia: 4 %	superas miedos, es un medio de relajación
Identificación de formatos narrativos digitales. Frecuencia: 6,4 %	Ventajas formato <i>e-book</i> . Frecuencia: 4 %	fácil adquisición, lectura más rápida y accesible, adaptabilidad visual, letras más grandes, en varios dispositivos tecnológicos (ordenador, tableta, <i>iPad</i>), se puede leer en cualquier lugar y en cualquier momento, comodidad y facilidad de opciones de lectura, más económico
		<i>e-book</i> , películas, series, videojuegos, cortos, podcast, comic, juegos de rol, relatos en redes sociales, en páginas web, en blogs

Fuente: Elaboración propia

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

los resultados cualitativos con los cuantitativos, de diferente naturaleza y aproximación.

Primera parte. Proyección de la importancia de la competencia lectora en L1

El primer resultado cuantitativo acerca de si el alumnado universitario cree que es importante la competencia lectora en L1 para los niños de Educación Primaria, se manifiesta favorable de forma unánime (100%). Este resultado cuantitativo positivo es coherente con los siguientes resultados cualitativos.

Acerca de la causa de que estimen importante que los niños adquieran competencia lectora en L1, emergen cuatro componentes representados en la Tabla 2: la competencia lectora en la que se destaca cualidades, en especial emergiendo el descriptor de la comprensión lectora, así como ventajas, la cognición, el desarrollo y las actitudes favorables hacia la adquisición de esta. Primero, las competencias que prorrumpen son: la lectora y la lingüística. Segundo, a partir de la cognición aparecen tres subcomponentes: la adquisición de conocimiento y aprendizaje, las capacidades operativas y las metacognitivas. Tercero, en el componente desarrollo surgen tres subcomponentes: individual, social y afectivo-sentimental.

Cuarto, actitudes favorables del alumno y del profesor hacia la lectura.

Respecto a la pregunta cuantitativa, si consideran que es importante la lectura en L1 a nivel universitario se

posicionan de forma favorable significativamente (96 %) y en grado menor con *tal vez* (4 %).

Segunda parte. Consumo predominante de formatos narrativos en L1 mediante relato textual o visual

Los resultados cuantitativos de frecuencia de consumo acerca de qué relatos leen o escuchan o ven y en qué formato en L1 arrojan que ha predominado de forma significativa primero el relato escrito de los cuentos y libros en papel (formato analógico tradicional) (80 %) y después los relatos visuales de las series de televisión (76 %).

Este formato suele ser transmedia, a partir de un relato escrito o guion, que se descarga en internet a partir de páginas web de canales de tv. Los consumidores suelen usar este formato digital y tienen al alcance usar más acerca del mismo tema. En otro plano descendente, sobresalen las series de televisión por contrato adicional de pago (69,3 %), películas con contrato adicional (64 %), películas de descarga por internet (58,7 %) y cortometrajes (en web) (52 %). De manera menos representada aparecen otros formatos narrativos (relatos, videojuegos, juegos de rol, podcast, comic, juegos serios). El consumo del *e-book* es todavía menor que el consumo de papel con un 40 %.

Los datos cuantitativos resultantes ante la pregunta de si consideran que estos formatos anteriores en L1 contribuyen a su competencia lectora, se manifiesta de forma significativa, con un 96 %, como favorable. En un plano menor responden tal vez (2,6 %), y no (1,3 %).

Con respecto a las razones que la muestra considera que el consumo de alguno de los formatos anteriores (digitales) en L1 contribuye a la competencia lectora, se han revelado dos componentes representados en la Tabla 3: la identificación de formatos narrativos y las ventajas de los formatos digitales en los que vuelven a aparecer los subcomponentes de competencia (destacando la lectora sobre la lingüística) y la cognición (en su vertiente de capacidades operativas, fuente de conocimiento y aprendizaje y esfera afectivo-sentimental). Asimismo, es novedosa la aportación pormenorizada de las ventajas del formato *e-book*. En cuanto a la identificación de los formatos, se añaden otros formatos: los juegos de rol y los relatos en las redes sociales.

Tercera parte. Hábito lector real de novelas y relatos en L1

Con respecto al hábito lector, se utiliza la clasificación de Granado et al. (2009). De forma descendente los universitarios en un 38,7 % han afirmado leer de cinco a

diez novelas o relatos en papel, junto a un 24 % que dice consumir uno o más, por tanto, identificados como lectores ocasionales un 62,7 %. El 13,3 % reconocen más de diez identificados como lectores habituales. De forma minoritaria, en un 12% se da el consumo lector mayor, lector empedernido, con más de veinticinco (5,3 %), más de cincuenta (2,7 %) y más de setenta y cinco unidades

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

Tabla 4

Prueba T-student y prueba de Levene

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior		Superior	
Importancia lectura universitarios	Se han asumido varianzas iguales	1,60	,209	,644	72	,522	,03810	,05917	-,07987	,15606	
	No se han asumido varianzas iguales			,507	15,892	,619	,03810	,07515	-,12131	,19750	
Formato papel o electrónico	Se han asumido varianzas iguales	2,01	,160	-,685	72	,495	-,03333	,04864	-,13029	,06362	
	No se han asumido varianzas iguales			-	59,000	,159	-,03333	,02337	-,08010	,01343	
Contribución de los formatos anteriores	Se han asumido varianzas iguales	2,56	,114	,527	72	,600	,30238	,57406	-,84200	1,44676	
	No se han asumido varianzas iguales			,587	22,440	,563	,30238	,51534	-,76516	1,36992	
Número novelas papel carrera	Se han asumido varianzas iguales	,365	,548	-,271	72	,787	-,15952	,58761	-,133090	1,01185	
	No se han asumido varianzas iguales			-,284	20,620	,779	-,15952	,56158	-,132871	1,00966	
Número novelas electrónico carrera	Se han asumido varianzas iguales	3,19	,078	-,847	72	,400	-,10000	,11810	-,33543	,13543	
	No se han asumido varianzas iguales			-	59,000	,083	-,10000	,05675	-,21355	,01355	
Combinar relatos videos	Se han asumido varianzas iguales	3,22	,077	,933	72	,354	,15238	,16328	-,17312	,47788	
	No se han asumido varianzas iguales			,744	16,030	,467	,15238	,20468	-,28146	,58622	

Fuente: Elaboración propia

(4 %). En contraste, un 12 % reconoce no tener hábito lector. Acerca de la pregunta de hábito lector sobre cuántas novelas o relatos han leído libremente en formato digital durante la carrera, se desglosa que un 73 % de los alumnos que reconoce haber leído en formato digital en mayor o menor medida. De estos, un 24 % reconoce que ha leído de 5 a 10, junto a un 22,7 % que reconoce haber leído uno o más, ambos suponen un 46,7 % y son estimados como lector ocasional. Con un 10,7 % reconocen haber leído más de diez unidades, estos son considerados como lector habitual. También ha contestado que no leen ninguno casi un tercio de la muestra (32 %). En la tabla 4 se exponen los resultados de la prueba T-student y la prueba de Levene.

Como se desprende de los resultados, los ítems con mejor puntuación fueron los ítems predictores del consumo de lectura en L1, tanto en formato papel como en formato

electrónico por parte de los informantes. Así pues, los resultados cuantitativos corroboran los resultados cualitativos. Así pues, la importancia de la lectura para los estudiantes universitarios (.522), los diferentes formatos papel y electrónico (.495) y el combinar relatos con vídeos (.354) son los principales ítems con mejor puntuación según las pruebas estadísticas de valoración.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Es un hallazgo haber encontrado que la apreciación de la importancia proyectada de la competencia lectora en L1 a nivel de Educación Primaria y universitario es significativamente muy favorable, aunque se rebaja un poco en el caso del último. Este hecho confirma que era acertado el planteamiento de las hipótesis

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

H1 y H2. Además, se muestra como circunstancia a favor del alcance del hábito lector en L1.

Si se profundiza acerca de qué factores estiman importantes estos futuros maestros españoles para que los niños adquieran la competencia lectora en L1, en consonancia con lo hallado con anterioridad, se revela la consciencia acerca de cuatro dimensiones que apuntan a un recurso didáctico de carácter integral, por lo tanto, estimándose con gran valor. Se trata de la competencia lectora como valor en sí, el progreso de la función cognitiva, el desarrollo de tres aspectos básicos (esfera individual, social y afectivo-sentimental) y las actitudes propicias. Sobresale sobre todo la competencia lectora en cuanto a las cualidades, en especial emergiendo el descriptor de la comprensión lectora. Por lo tanto, esto revela que el alumnado ha asimilado la indicación legislativa respecto al currículo de Educación Primaria (3/2020), por la que se entiende que los niños deben ejercitarse en la práctica en esta etapa (Jiménez et al., 2020; Yubero y Larrañaga, 2010). En otro plano menor, han destacado que inciden en la repercusión del aprendizaje y conocimiento y en el ejercicio de las operaciones cognitivas (Alves et al., 2019).

Asimismo, a partir de la triangulación de datos el consumo de formato analógico-tradicional de libros y cuentos se estima casi paralelo al consumo del relato visual de series de televisión en páginas web a través de internet (Sampayo et al., 2014; EITB Media, 2021). Este indicio muestra un consumo en tránsito de lo analógico a lo digital en internet confirmándose la hipótesis H3. Es también destacable que reconozcan que el formato audiovisual, series de televisión, que en ocasiones pueda ser un producto transmedia, contribuya a la lectura. De forma descendente no significativa además lo afirman acerca de otros formatos audiovisuales. Se deduce que el consumo de los formatos digitales en L1, que en muchas ocasiones puedan ser transmedia, se encuentra en conexión con otros formatos narrativos digitales como los relatos, videojuegos, juegos de rol, podcast, comic, juegos serios.

Esta investigación demuestra que el consumo de formatos narrativos en tiempo de ocio por parte de los futuros maestros demuestra aceptación por parte de estos. Esta actitud pueda ser otro factor aprovechable para que el formato narrativo (*storytelling*) sea una estrategia didáctica extendida aplicada al aula (Lee, 2022).

La limitación de este estudio es que no se ha identificado si estos formatos narrativos digitales en L1 son un producto transmedia porque no se ha preguntado directamente esta información. En prospectiva, se abre un panorama amplio de investigación para seguir profundizando en cuanto a alfabetización transmedia (Kim, 2022), habilidades transmedia (Masanet et al., 2019; Masanet et al., 2020; Havrilova et al., 2022), la inclusión transmedia en el curriculum educativo (Hee y Kan-Woo, 2021) y el estado de los prosumidores transmedia (Jenkins et al., 2013; Suárez, 2021) en L1. Asimismo, otra salvedad es no haber planteado de forma conjunta el estudio de consumo de formatos narrativos L1 junto con L2 para descubrir las diferencias. Se hubiera contribuido al debate actual acerca del capital lingüístico (Dávila, 2013) y las comparativas de lectura entre L1 y L2 (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018). En esta investigación se aporta el resultado de que el alumnado ha sido favorable en la respuesta con respecto a que los formatos digitales repercutan de forma favorable en la lectura. Esto confirma también la hipótesis H4. Además, este hecho abre una línea de investigación en relación a cómo afectará la convergencia digital, provocando un mayor consumo de formatos digitales, a otra variable concomitante que precisa de solución: el aumento del hábito lector en la formación inicial del profesorado.

Con respecto a la profundización acerca de que estos formatos digitales contribuyan a la competencia lectora, de forma descendente se ha subrayado este hecho, en armonía con la afirmación anterior de la eficacia de los formatos digitales. Además, se incide otra vez en el enfoque mentalista (Chinellato, 2015), en el que se ejercitan las capacidades cognitivas operativas, adquirir conocimiento y aprendizaje –en consonancia con el estudio de Romero et al. (2020)–, competencia lingüística y la esfera afectivo-sentimental, aunque se omite la faceta actitudinal. Como novedad la muestra aporta ventajas del formato *e-book*. Además, amplían el concepto de formato digital con otros formatos que consumen: juegos de rol y los relatos en las redes sociales.

Además, con respecto al hábito lector, en concreto, acerca de cuántos libros han leído en papel predominan los lectores de papel en un 88 %, menos un 12 % que reconoce no haber leído. Luego el consumo del formato en papel, analógico sigue vigente en esta muestra y refuerza el

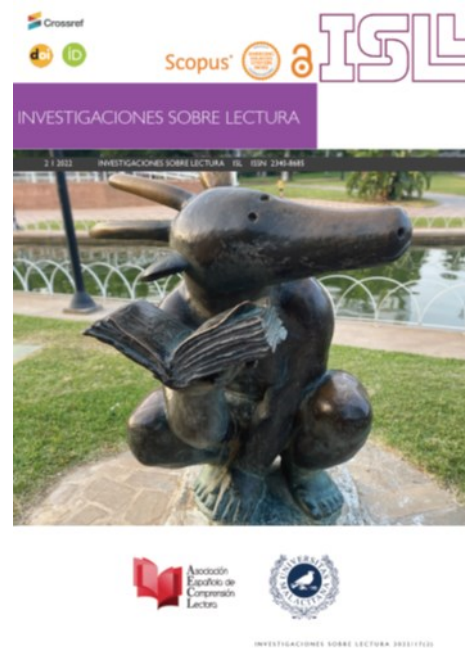
Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

resultado anterior con respecto a los formatos narrativos de mayor consumo.

Se deduce que todavía el consumo del libro analógico en papel (88 %) es mayor por poco del formato *e-book* (73 %) en los universitarios. Este es un segundo indicio de que estos jóvenes se encuentran en una situación en tránsito de lo analógico a lo digital. El dato del consumo mayor de universitarios de *e-book* (73 %) indica un progreso de la conversión digital (Hermann, 2015; Castañeda, 2019, De Amo, 2019, Prendes et al., 2019) contrastando con cifras inferiores de otros estudios con estudiantes de Secundaria en L1 (Trigo et al., 2020; Tabernero et al., 2020).

El consumo de los lectores ocasionales es predominante tanto en papel (62,7 %) como en *ebook* (46,7 %). Luego sigue vigente la insuficiencia del hábito lector en estudiantes de Educación coincidiendo con otros estudios anteriores (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014; Vera, 2017; Felipe-Morales et al., 2019). Se halla además que la representación de lectores habituales es poco frecuente tanto en papel (13,3 %) como en *e-book* (10,7 %). Asimismo, se descubre que tampoco el 12 % de lectores empedernidos usan el formato *e-book* prefiriendo, en cambio, el formato tradicional-analógico.

En resumen, los futuros maestros perciben en estos dos estudios de caso una imagen muy positiva de la competencia lectora y la lectura en L1. Esta proyección de que la lectura sea un recurso de óptimo valor para la educación integral de los niños se contrapone de manera dicotómica al hábito lector real en L1 que ellos mismos realizan. Sin embargo, se presenta a favor del progreso de este hábito lector, el factor emergente de un mayor consumo digital en L1, a partir de un amplio abanico de formatos que se muestra atrayente para ellos. A su vez, este hecho indica que, aunque la muestra se encuentra en un estado de tránsito en relación al consumo de lo analógico a lo digital tránsito, se sigue progresando hacia la convergencia digital de forma paralela tanto en la oferta de productos y canales como en consumo de estos usuarios.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Contribución de los autores: Conceptualización, BPA.; metodología, BPA.; análisis estadístico, RCP; investigación, BPA.; preparación del manuscrito, BPA.; revisión y edición, RCP. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Fondos: Esta publicación es parte de un proyecto de innovación *Experiencias educativas en el Aula del Futuro* (2021-2022). Financiación Convocatoria de proyectos de innovación e investigación educativa (2021) de la Universidad de Huelva. Asimismo, es una publicación producida debido a la estancia investigadora de R. Crismán- Pérez en la Universidad de Huelva.

Agradecimientos: NS/NC.

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

REFERENCIAS

- Alves, C.R., Escolar, A.L, Evangelista, A.M. y Assencio, N. S. (2019). A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. *Revista Philologus*, 25(75), 267-274. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/812/865>
- Ballester, J. y Méndez, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bautista, S., Regueiro, B. Cañadas, T., Ceballos, I. Fernández, G. y García, P. (2020). Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 155-190. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207019/Materiales.pdf?sequence=1>
- Carrera, F., Culque, W., Barbón, O.G., Herrera, L., Fernández, E. y Lozada, E.F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(5), 20. <https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400520.html>
- Castañeda, L. (2019). Formación inicial del profesorado en el uso educativo de la tecnología, una propuesta curricular. *Quaderns Digitals*, 89, 1-49. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11517
- Colorado, D. A. y Ojeda, M.M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la Lectura dialógica. *Investigación bibliotecológica*, 35(87), 151-170. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>
- Chinellato, D.A. (2015). *Actitudes lingüísticas en la frontera Venezuela-Brasil*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- Dávila, D. M. (2013). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 215-234. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41642>
- De Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre la lectura digital. En J. M. de Amo Sánchez-Fortún (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp.15-40). Síntesis.
- EITB Media (2021). La juventud usa la televisión para noticias, las plataformas para ver series y YouTube para el entretenimiento. <https://www.eitb.eus/es/grupo-eitb/detalle/8177615/estudio-del-observatorio-audiovisual-ikusiker-sobre-consumo-audiovisual-de-juventud-en-20202021/>
- Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

- Felipe-Morales, A., Barrios, E. y Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y praxis latinoamericana*, 4, 89-103. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924>
- Galicia, J. C. y Villuendas, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la educación superior*, 40(157), 55-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a3.pdf>
- Granado, C., Puig, M., y Romero, C. (2011, marzo 18). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. [Ponencia] Universidad de Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/66057>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). Qué leen los futuros maestros y maestras. Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de los libros que evocan. *OCNOS, Revista de estudios sobre lectura* 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Havrilova, L., Berskorsa, O., Oriekhova, O. y Khmarna, M. (2022). Transmedia educational Project as a Method of developing music teacher's transmedia music. *Music Education Research*, 24(3), 393-404. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053508>
- Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 253-269. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12>
- Hee, J.Y. y Kan Wou, L. (2021). Current status of Vietnamese joint Curriculum seeking plans to revitalize education through transmedia teaching, *Intercultural studies journal*, 14(1), 21-42. <https://doi.org/10.34223/jic.2021.14.1.21>
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a network culture*. New York University Press.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Jiménez, E., Martínez, N. y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *OCNOS. Revista de estudios sobre lectura*, 19(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A. y Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>
- Kim, S. H. (2022). Affordances for multimodal purposes using an E-book trailer with Transmedia storytelling. *Journal for English Teaching through Movies and Media*, 23(2), 54-68. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002843434>
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono 14*(1), 71-94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902>
- Ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre, (pp. 122868-122953) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lee, R. (2022). Research tendency of Storytelling utilization in Korean Education Focusing on Researcher's recognition towards the Design of Tellers and Listeners in Storytelling classes. *The Journal of the Korea Contents Association*, 22(2), 337-348. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2022.22.02.337>
- Masanet, M. J., Guerrero, M. y Establés, M. J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 400-413. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- Masanet, M. J., Vázquez, I., Pires, F. y Lanzeni, D. (2020). Adolescents building their digital image on social media: informal learning, transmedia skills and professional profiles. *BID- Textos universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 45,1-17. <https://bid.ub.edu/sites/bid9/files/pdf/45/es/masanet.pdf>
- López-Valero, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2017). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena De Literatura*, 94, 197-214. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44983>
- Martos, E., Campos, M. y Quiles, M.C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la enseñanza universitaria. En E. Martos (Coord.). *Las redes temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria* (pp. 1-14). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Nieto, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471
- O'Brien, S., Hansen, A.K. y Harlow, D.B. (2016). Educating teachers for the maker movement: Pre-service teachers' experiences facilitating maker activities. In *Proceedings of the 6th Annual Conference on Creativity and Fabrication in Education* (pp. 99-102). ACM <https://doi.org/10.1145/3003397.3003414>
- OECD (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. PISA, OECD Publishing.
- Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2019). La capacitación en competencia digital docente del profesorado. En M. Gisbert, V. Esteve-González y J. L. Lázaro (Eds.). *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente* (pp. 217-234). Octaedro.
- Roldán, L.Á., y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 42(2), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- Romero, M.F., Heredia, H. y Trigo, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. *Contextos educativos*, 25, 105-125. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4249>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F.A. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Sampayo, A.L., Botero, D., Serna, D.M., Giraldo, M.C. y Gaviria, V. (2014). Enseriados webs: Análisis del comportamiento del consumidor y las narrativas en las series digitales. *Publicidad. Revista Latinoamericana de Publicidad*, 3(1), 63-101. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7616>
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Stake, R.E. (1994) Case Studies. In: N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Suárez, A. (2021). El usuario interactivo y su rol como actante y narratario en el consumo de narrativas ludoficcionales con elementos transmedia. *Virtualis*, 12(22), 1-17. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/367>
- Taberner, R., Álvarez, E. y Heredia, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90-107. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Trigo, E., Santos-Díaz, I. C. y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278ISSN 2340-868554>
- Vera, S. (2017): Reading motivation and reading habits of future teachers, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10983>
- Yan J. y Cai Y.Y. (2021). Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling. *Reading & Writing Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>
- Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

Wu, J.Y. y Y.C. Peng (2017). The modality effect on reading literacy: perspectives from students' online reading habits, cognitive and metacognitive strategies, and web navigation skills across regions. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 859-876. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1224251>

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Peña-Acuña, B. y Crismán-Pérez, R. (2022). Lectura proyectada versus consumo real de formatos narrativos en lengua española en universitarios de español como L1. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 1-29.

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

17(2) | 2022

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Lectura proyectada VS consumo real/
Projected read VS actual consumption

..... 1-29

Alfabetización informacional en
secundaria / Information literacy in
secondary school

.....30-53

Interés lector, escritura y creatividad /
Reading interes, writing and creativity

.....54-76

Estrategias cognitivas en la lectura
(Primaria)/ Cognitive Reading
Strategies (Primary Education)

.....77-92

Comprensión y motivación en lectura
(Infantil) / Reading comprehension and
motivation (Early Childhood
Education)

.....93-109

Variables en la motivación lectora del
alumnado preadolescente/ Variables in
the Reading Motivation of
Preadolescent

Students..... 110-132

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, WSB University, Polonia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, WSB University, Polonia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)





- Almudena Barrientos Báez, Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejandre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2022

