



## LOS HÁBITOS LECTORES DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS Y EL FOMENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

Cristina Granado Alonso

[cgalonso@us.es](mailto:cgalonso@us.es)

María Puig Gutiérrez

[mpuig@us.es](mailto:mpuig@us.es)

Carmen Romero Rodríguez

[mcromero@us.es](mailto:mcromero@us.es)

Universidad de Sevilla

### RESUMEN

La escuela es un escenario idóneo para la formación de lectores, no sólo porque sea la encargada del desarrollo de las competencias lectoras de niños y niñas, sino porque, además, para una gran parte de éstos la escuela constituye la única oportunidad de descubrir las posibilidades de desarrollo personal, social, moral, de placer y de ocio que la lectura ofrece. Ahora bien, si la afición a la lectura se contagia en gran parte por emulación, los promotores de ésta no pueden ser otra cosa que lectores que sepan comunicar su entusiasmo; la relación personal de los docentes con respecto a la lectura puede constituir un factor condicionante de su disposición profesional hacia el fomento de la práctica lectora en aulas y escuelas. Nuestro trabajo en formación inicial de maestros y los datos sobre lectura en los jóvenes en nuestro país nos llevaron

a cuestionarnos acerca de los hábitos lectores de nuestros futuros maestros que, algún día, deberán asumir la misión de promover la afición lectora entre sus alumnos. Para conocer tales hábitos, se encuestó al conjunto de estudiantes que finalizaban sus estudios de maestros en tres universidades andaluzas. Los resultados revelan que estos sujetos muestran una relación muy débil con la lectura: son lectores poco asiduos e inmaduros, frecuentan poca variedad de textos, no otorgan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, utilizan poco las bibliotecas y hacen un uso fundamentalmente instrumental de la lectura. Estos datos nos llevan a reflexionar sobre el modo en que este perfil lector puede afectar a la educación lectora de niños y niñas y a considerar la necesidad de fomentar la lectura entre los futuros maestros como objetivo de su formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** Hábitos lectores, actitudes de los futuros profesores, fomento de la lectura, educación lectora, formación del profesorado.

## **PROSPECTIVE TEACHERS READING HABITS AND READING PROMOTION IN SCHOOL**

### **ABSTRACT**

School is a suitable scene for readers education, not only because it is the institution in charge of reading skills development of children, but also because, for a large part of these children, the school is the only opportunity to discover the possibilities of personal, social, moral development and of pleasure and leisure that reading offers. Now well, if reading motivation is contagious largely by emulation, reading promoters can not be anything but readers who can communicate their enthusiasm; the personal relationship of teachers with reading can be a determining factor in their professional attitude toward reading motivation practices in classrooms and in school. Our work in teacher training and data on young people reading habits in our country led us to question about our prospective teachers reading habits, who someday should encourage the love for the reading among their students. In order to know such habits, all student teachers who finished their studies in three Andalusian public

universities were surveyed. Results show that these subjects have a very weak relationship with reading: they are unusual and immature readers, who frequent little variety of texts, do not value the books very much and overestimate their reading practices, they use the libraries scarcely and do an fundamentally instrumental use of reading. These data lead us to reflect on how this reader profile can affect reading education of children and to consider the need to promote reading habits among prospective teachers as a target of their initial training.

**KEY WORDS:** Reading Habits, Student Teachers Attitudes, Reading Motivation, Reading Education, Teacher Education.

## **INTRODUCCIÓN**

Competencia lectora y placer lector han recibido distinta consideración como propósitos escolares. Mientras la escuela ha tenido tradicionalmente el encargo de dotar de destrezas lectoras a los infantes, la afición lectora ha sido considerada como algo extracurricular (Argüelles, 2003) que, como tal afición, forma parte de las inclinaciones personales a la que se dedica, en el mejor de los casos, una atención secundaria en la práctica escolar. Quizás por ello, la escuela ha socializado a las nuevas generaciones en el valor instrumental de la lectura, como herramienta de trabajo en entornos de aprendizaje y profesionales, sin poner la misma insistencia en el valor que le es propio como vehículo de desarrollo personal, social, moral y ciudadano; al fin y al cabo, el mismo término lectura ociosa o placentera parece no caber en los rituales de control y vigilancia sobre el trabajo de los escolares en que se fundamenta gran parte de los afanes cotidianos de la escuela.

Esto podría estar teniendo sus consecuencias. En nuestro país puede observarse que, pese al alargamiento de la escolaridad, no han mejorado los índices de lectura de la población. El estudio que viene realizando la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) sobre hábitos de lectura y compra de libros desde el año 2000 revela que los porcentajes de población mayor de 14 años que no lee nunca un libro se han mantenido

estables en torno al 45% (FGEE, 2009 y anteriores). Pero, además, el porcentaje de lectores frecuentes va disminuyendo de manera reiterada en los diez años que lleva realizándose este estudio a partir del tramo 14-24 años, que coincide en parte de la población con la finalización de su período formativo; parece que el hábito lector no se mantiene más allá de las exigencias de éste.

Una de las razones que explica la desafección por la lectura puede estar en las motivaciones aprendidas de las situaciones que exhortan a leer, como las escolares. Guthrie & Wigfield (1999) estudian la influencia de la motivación hacia la lectura que presentan los sujetos como variable explicativa de su disposición lectora. Distinguen entre la motivación extrínseca, vinculada a la consideración de la lectura como actividad instrumental (recabar información solicitada, cumplimentar tareas, evitar sanciones, conseguir aprobación) y la intrínseca, es decir, la de dedicarse a leer por la satisfacción que puede producir. La primera puede llevar a los sujetos a leer mientras haya exigencias externas que lo requieran, pero con mayor probabilidad se abandonará la lectura cuando desaparezcan. La motivación intrínseca deriva del valor propio que se le otorga a la lectura del texto (se considera valioso, entretiene, evoca situaciones placenteras, conecta con las propias vivencias) y se promueve en la medida en que los textos y el propio proceso lector resultan gratificantes; es esta motivación intrínseca la que mantiene el hábito lector más allá de las exigencias externas.

Ahora bien, esa motivación intrínseca por la lectura se sustenta en el entorno en que se aprende y desarrolla dicha práctica; la mediación de los adultos se hace imprescindible, especialmente la de los maestros puesto que sólo ellos pueden garantizar el derecho a la lectura a aquellos que crecen en entornos familiares no lectores. Y ese deseo de leer se contagia en gran medida por emulación (Petit, 2001; Argüelles, 2005; Mata, 2004). Por tanto, en el reto de la formación de lectores sería necesario considerar como variable explicativa el propio perfil del maestro como lector, su relación personal con la lectura, sus hábitos lectores que constituyen, al fin y al cabo, la manifestación conductual de su actitud hacia la práctica lectora (Larrañaga y Yubero, 2005). Esa actitud personal de un maestro hacia la lectura podría ayudarnos a

comprender su disposición hacia la educación lectora de sus alumnos, especialmente en lo que se refiere al valor que atribuya a la lectura más allá del instrumental, a las motivaciones hacia ésta que promueva en sus alumnos, a la prioridad que otorgue a la afición lectora como propósito escolar y al modo en que puede funcionar como modelo de lector. De hecho, encontramos algunas evidencias de que los profesores que presentan mayor hábito lector utilizan mayor número de estrategias instruccionales consideradas como buenas prácticas para fomentar la motivación intrínseca hacia la lectura. (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; McKool & Gespass, 2009). Todo ello nos debería llevar a pensar sobre la necesidad de incidir, desde la formación inicial, en el propio hábito lector de los futuros docentes como una estrategia más que llevar a cabo para afrontar el reto de la formación de lectores en la escuela.

## **METODOLOGÍA**

Nuestra experiencia en formación inicial de maestros y los datos sobre lectura en los jóvenes de nuestro país, que apuntan a que la lectura ocupa un lugar más bien modesto entre sus prácticas culturales y de ocio (Elzo *et al.*, 1999; Ministerio de Cultura y Fundación Autor, 2005) incluso entre estudiantes universitarios (SGAE, 2000), nos llevaron a cuestionarnos sobre los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras que, algún día, deberán asumir la misión de promover la afición lectora entre sus alumnos. En consecuencia, nos propusimos como objeto de estudio conocer la relación con la lectura que mantienen estos sujetos a través del estudio de sus hábitos lectores. Para ello, se optó por emplear el método de encuesta frecuente en este tipo de estudios en poblaciones grandes. La encuesta fue elaborada y administrada presencialmente en el aula a los estudiantes de Magisterio de todas las especialidades que finalizaban su último año de formación en la Universidad de Cádiz, de Huelva y de Sevilla. Se recogieron un total de 1051 encuestas cumplimentadas que supusieron el 60% de los alumnos matriculados.

En cuanto a la descripción de la muestra, el 84% de los sujetos tienen una edad comprendida entre 19 y 24 años, intervalo en el que se suelen encontrar los porcentajes de mayor frecuencia lectora, y casi las tres cuartas partes

(72,6%) son mujeres, siendo éstas las que suelen ofrecer mejores resultados en las encuestas sobre hábitos lectores.

De otra parte, el 39% de los sujetos encuestados proceden del ámbito rural, considerando como tal aquellas poblaciones de menos de 50.000 habitantes, tamaño que marca un incremento sustantivo de la frecuencia lectora en los estudios de la FGEE. El 36% tiene un ámbito urbano de procedencia y un 25% vive en áreas metropolitanas de las capitales.

El nivel de estudios de los padres de estos futuros maestros orienta sobre el nivel sociocultural del entorno familiar de éstos, factor que se revela de forma reiterada como de gran influencia en el hábito lector de los hijos. En nuestro caso, un porcentaje mayoritario de padres (53,4%) y sobre todo de madres (67%) presentan un nivel formativo bajo (estudios primarios o sin estudios). Con estudios universitarios encontramos un 18,3% entre los padres y un 11,9% entre las madres y el resto se reparte en porcentajes similares entre bachillerato y enseñanzas profesionales.

En cuanto al análisis realizado, en este trabajo sólo informamos de los resultados del análisis descriptivo de frecuencias y tablas de contingencia para algunas variables en relación a los datos cuantitativos. En cuanto al análisis de datos cualitativos, los títulos de las tres últimas lecturas realizadas por nuestros sujetos libros han sido analizados mediante el sistema de categorías empleado por Chartier (2004) en su estudio sobre la lectura en profesores en formación, con posterior recuento de frecuencias y análisis de contenido.

## **RESULTADOS**

El análisis de resultados nos revela que nuestros futuros maestros en su conjunto son poco lectores. Veamos los resultados de sus respuestas en función de los indicadores de hábitos lectores utilizados en este trabajo:

### **Tipo de lectura, frecuencia e intensidad lectora**

En relación al tipo de lectura impresa que frecuentan, de los trece tipos sugeridos, sólo uno que destaque como lectura asidua: los libros que los profesores les obligan a leer. Estos son leídos habitualmente por el 84,2% de la

muestra, porcentaje del cual el 51% indica hacerlo muy a menudo. A bastante distancia de este material de lectura, sólo se destacan dos tipos de texto: la prensa gratuita que es leída habitualmente por un 48,4% y las obras literarias por un 43,7%.

El resto de tipos de lectura propuestos es leído ocasionalmente o nunca por más de la mitad de los sujetos encuestados. Así, encontramos que un 72% de nuestros sujetos apenas lee prensa ordinaria de información. Tampoco son lectores de materiales de lectura orientados a adquirir una formación cultural y científica general o a satisfacer ciertos intereses e inquietudes intelectuales, como son los libros y revistas divulgativos, revistas temáticas o especializadas, ya que más del 80% de los sujetos asegura no leerlos nunca o sólo en ocasiones, porcentajes algo superiores a los que afirman no leer prensa deportiva ni rosa.

		<b>N: nunca; AV: a veces; CF: con frecuencia; MM: muy a menudo</b>			
		N	AV	CF	MM
Leo prensa deportiva	%	40.4	37.5	8.8	12.6
Leo periódicos de distribución gratuita	%	8.3	42.6	29.5	18.9
Leo periódicos de información general (El País, El Mundo, ABC, El Diario de Sevilla...)	%	18.6	56.0	18.8	5.9
Leo revistas del corazón.	%	43.9	40.2	11.1	3.1
Leo revistas divulgativas (Muy Interesante...)	%	29.1	52.9	14.7	2.7
Leo revistas especializadas (informática, música, etc.)	%	38.8	44.2	13.2	3.1
Leo revistas pedagógicas o relacionadas con la enseñanza	%	26.2	50.3	19.1	3.8
Leo revistas científicas (Investigación y ciencia, Tiempos de Historia)	%	59.2	33.3	5.8	1.0

		<b>N: nunca; AV: a veces; CF: con frecuencia; MM: muy a menudo</b>			
		N	AV	CF	MM
Leo revistas juveniles (Vale, Superpop)	%	74.0	21.1	3.3	1.0
Leo libros relacionados con mi formación de maestro que me interesan.	%	12.1	50.4	30.1	6.8
Leo los libros que los profesores me obligan a leer.	%	2.1	12.9	33.2	51.0
Leo libros de divulgación científica y cultural.	%	45.6	43.8	7.5	1.9
Leo obras literarias (novelas, teatro, poesía).	%	18.3	37.3	24.8	18.9
Estoy al tanto de las novedades literarias.	%	36.3	41.4	14.9	6.6

Tabla nº 1: *Frecuencia con que los futuros maestro abordan distintos tipos de lectura* (aparece sombreada en azul las categorías de respuesta que aglutinan más del 50% de los sujetos)

En cuanto a las lecturas relacionadas con su formación no obligatorias, encontramos que un 76,5% no tiene hábito de leer revistas relacionadas con la enseñanza y un 62,5% tampoco lo tiene respecto a libros que le interesen relacionados con su formación como maestros.

Al contrastar estos datos con los obtenidos de la intensidad lectora de los futuros maestros, la situación resulta aún menos satisfactoria. En relación al número de libros de literatura que leen en un año, casi la mitad (48,4%) señala la horquilla 1-3 libros, un 21,3% dice leer entre cuatro y seis libros, un 8,5% entre siete y doce y sólo el 3,1% lee más de 13 libros anualmente. Si consideramos que el 18,3% de futuros maestros y maestras ha afirmado no leer ninguno, observamos que el porcentaje de no lectores es superior al de lectores de más de siete libros anuales. Si nos centramos en los libros de formación leídos en el mismo período, aunque casi el 85% afirmó leer con asiduidad lo que los profesores obligan, el 52% indica haber leído entre uno y



tres libros y sólo el 12% indica leer más de siete en el mismo período; aquí el porcentaje de sujetos que afirma no leer ninguno baja al 8%.

En cuanto al número de libros que compran anualmente, encontramos que las frecuencias se distribuyen de manera similar al número de libros leídos. Así, el 53,7% dice comprar entre uno y tres libros al año, el 21,2% entre cuatro y seis, un 11,3% más de siete y un 13,5% asegura no comprar un libro.

### **Modos de acceso a la lectura**

En relación a los modos de acceso a la lectura, encontramos que el 98,3% utiliza Internet para la búsqueda y utilización de información, con un 61,8% que lo hace muy a menudo, mientras que la mayoría afirma no leer nunca la prensa en formato digital (42%) o sólo ocasionalmente (32,9%). Menor es el uso de las bibliotecas: el grupo mayoritario utiliza sólo ocasionalmente la biblioteca de facultad (42,1%) y las bibliotecas generales o no universitarias (44,6%), pero los que frecuentan con mayor asiduidad las primeras son más (31,2%) que los que frecuentan las segundas (11,6%). Al tiempo, el 38,1% no acude nunca este último tipo de bibliotecas mientras que sólo el 10,7% no acude nunca a la biblioteca de facultad. Por tanto, hay una mayor frecuencia en la utilización de las bibliotecas universitarias que de las bibliotecas generales, lo que asocia el uso de este servicio más a la lectura relacionada con su formación.

### **Autopercepción lectora**

El análisis del modo en que se perciben como lectores revela que el 53,7% se considera un lector poco habituado: un 37,9% lo hace como lector ocasional y un 15,8% como lector de vacaciones. Estos dos perfiles de lectores se comportan de manera similar en cuanto al número de libros leídos salvo en los que leen entre 4 y 12 libros de literatura al año, donde se observa que los de vacaciones son más lectores de literatura que de formación. Por su parte, un 36,4% se considera lector asiduo, porcentaje del cual un 29,5% se autopercibe como lector habitual y tan sólo un 6,9% como lector empedernido. De cualquier forma, en estos dos últimos casos, porcentajes en torno al 50% dicen leer entre 1 y 3 libros de formación al año, aunque ese porcentaje disminuye en el número de libros de literatura leídos a un 32% en los habituales y a un 20% en

los empedernidos; también encontramos un 10% de los primeros que no lee literatura mientras que en el segundo grupo no hay ninguno. Por último, hay un 6,1% que afirma no gustarle la lectura, de los cuales el 22% dice no leer ni una sola obra literaria al año, mientras que sólo el 9% afirma no haber leído ni un libro de formación.

### **Intereses lectores**

Por su parte, del análisis de los tres últimos títulos de libros leídos por los futuros maestros también se obtienen datos para caracterizar a éstos como lectores. Se utilizó para ello el sistema de categorías usado por Chartier (2004) con el que los títulos se clasifican según un criterio doble: que sean lecturas de uso profesional o personal y, según sea su género, que sean lecturas de literatura y ficción, de información y documentación o de cultura general. Pues bien, de las 2611 referencias recogidas (un 8% de los sujetos no cita ningún libro), el 64,19% corresponde a lecturas literarias personales, algo habitual en estos estudios que suele explicarse por el hecho de que los sujetos asocian el concepto de lectura y de libro a la literatura fundamentalmente. El análisis de los títulos nos revela que son lectores de actualidad, de *best-sellers*, fuertemente mediatizados por la publicidad y, en concreto, por el cine, lo que lleva a una reiteración constante de los títulos referenciados. El 36% de las referencias a libros leídos se concentran en diez títulos.

Del resto de referencias, un 32% aproximadamente son lecturas de uso profesional, es decir, orientadas a su formación como docente y en gran parte exhortadas por las exigencias académicas de sus estudios, mientras que tan sólo un 3,17% de títulos corresponde a lecturas personales no literarias, de las cuales la mayoría son libros de autoayuda.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados de este estudio nos llevan a afirmar que los futuros maestros encuestados presentan un escaso hábito lector. Si reunimos los libros de formación y de literatura que dicen leer en un año, encontramos que el 65% de ellos lee menos que la media nacional estimada por el Barómetro de la FGEE en el año 2009 y que se sitúa en 8,5 libros. Comparándolos con los datos de

lectura de jóvenes de edad similar (20-24 años) obtenidos por el estudio del Ministerio de Cultura y Fundación Autor (2005) observamos que, mientras este trabajo detecta que el número medio de libros leídos al año por este grupo de edad está comprendido entre 12 y 16 libros, en el caso de nuestros maestros en formación, el 50% lee entre dos y seis libros al año y un escaso 3% lee más de 12 libros.

También se aprecia que el 88,6% de nuestros sujetos se halla por debajo de la media nacional en cuanto a compra de libros se refiere, estimada en 7,8 libros anuales por el mismo barómetro de la FGEE. La compra de libros se considera un indicador del valor que se le otorga a la lectura (Chartier, 2004).

De otro lado, hemos comprobado que gran parte de los sujetos encuestados hace tan sólo un uso instrumental de la lectura: leen para responder a las exigencias académicas de sus estudios de maestro. Aún cuando el 85% dice realizar este tipo de lecturas obligatorias con elevada frecuencia, el 60% de la muestra lee menos de tres libros de formación al año, lo que significa que se sobreestima la propia práctica lectora; al tiempo, la lectura libre de textos relacionados con su formación presenta una frecuencia ocasional. Ya hemos visto que la motivación extrínseca a la lectura, la promovida por exigencias externas, no sostiene el hábito lector, luego es probable que finalizados los estudios se abandone.

Por su parte, la lectura literaria es la variable que más condiciona la percepción que tienen de sí mismos los futuros maestros como lectores. No obstante, tampoco son lectores asiduos de literatura: sólo el 11,6% lee más de 7 obras literarias al año y casi el 20% afirma no leer nunca literatura. También hemos visto que la lectura literaria que estos futuros maestros realizan se centra fundamentalmente en productos de consumo muy publicitados, lo que constituye, según Gómez Yebra (2008), un síntoma de lector inmaduro. La recurrencia de títulos también refleja un comportamiento típico en lectores de bajo hábito: éstos citan o leen lo que les suena conocido, mientras que los lectores asiduos tienen intereses más dispersos (Colomer, 2009).

Por otro lado, también presentan un perfil muy poco diversificado de tipos de lectura, como hemos visto en la frecuencia lectora de diferentes tipos de

textos y en los títulos citados., lo que puede reflejar escasas inquietudes intelectuales. Si a ello le unimos su escaso hábito de uso de las bibliotecas como vía de acceso a la lectura, quizás podamos explicarnos su posterior dependencia de los libros de texto comerciales y, por tanto, de las lecturas propuestas por los mismos, algo que difícilmente casa con la promoción del placer lector en los niños y niñas que es algo que radica en la atención a la diversidad de inquietudes, intereses y aptitudes que conviven en un aula.

Si se requieren maestros lectores para formar lectores, estos datos invitan al desconsuelo. Los hábitos lectores probablemente guardan relación con el valor real, no el declarado, que se le atribuya a la lectura y con la propia relación afectiva que se mantenga con ésta como práctica asociada o no a placer. Es difícil pensar que maestros que mantienen una relación distante, reducida y débil con la lectura puedan generar entornos escolares lectores, puedan contagiar su entusiasmo y pasión por leer, puedan hablar de sus propias lecturas y de la emoción que les generan, puedan funcionar como modelos de lector. Es preciso, por tanto, plantearse como objetivo de la formación inicial de maestros impulsar los propios hábitos lectores de nuestros estudiantes, promoviendo intereses y lecturas de todo tipo, procurando espacios y tiempos para compartirlas, utilizando las bibliotecas como centro neurálgico de su formación y procurando reconstruir la experiencia lectora de muchos de ellos como un paso complicado, eso sí, pero importante de cara a afrontar el reto de la formación de lectores en la escuela.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARGÜELLES, J.D. (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.

ARGÜELLES, J.D. (2005). *Historia de lecturas y lectores*. México: Paidós.

CHARTIER, A.M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Ob. cit.* (109-137).

COLOMER, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (19-58). Barcelona: Graó.

ELZO, J. *et al.* (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2009). *Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2008*. FGEE y Ministerio de Cultura. Consultado el 2 de diciembre de 2010 en <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp> (En esta página se pueden consultar los estudios realizado por la FGEE desde el año 2000)

GÓMEZ YEBRA, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Sevilla: Fundación ECOEM.

GUTHRIE, J.T. & WIGFIELD, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.

LARRAÑAGA, E. & YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista OCNOS*, 1, 43-60.

MATA, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.

McKOOOL, S.S. & GESPASS, S. (2009): Does Johnny's reading teacher love to read? How Teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.

MINISTERIO DE CULTURA Y FUNDACIÓN AUTOR (2005). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España, 2005*. Madrid: Fundación Autor.

MORRISON, T.G., JACOBS, J. & SWINYARD, W.R. (1999): Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100.

PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

SOCIEDAD GENERAL DE AUTORES Y EDITORES (SGAE) (2000). *Informe de la Sociedad General de Autores y Editores sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: Fundación Autor.

