

Estudio sobre los hábitos lectores de alumnos granadinos (España) de Educación Primaria

Research into the reading habits of primary education students from Granada

MELGUIZO MORENO, Elisabeth ¹

Recibido: 24/09/2018 • Aprobado: 13/01/2019 • Publicado 11/02/2019

Contenido

1. Introducción
 2. Objetivos
 3. Metodología
 4. Análisis de resultados
 5. Discusión
 6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El objetivo de la investigación fue comprobar el grado de motivación hacia la lectura que poseen 138 alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria de tres centros educativos de Granada (España). Se realizó una investigación cuantitativa mediante el diseño de un cuestionario validado por expertos. Los resultados evidencian que los estudiantes de la muestra leen libros de distintas tipologías, su número de lecturas voluntarias es alto y leen más cuando las lecturas son obligatorias que durante sus vacaciones.

Palabras clave: Lectura, motivación, caso español, educación primaria

ABSTRACT:

The aim of this research was to test the degree of motivation towards reading of 138 students from the 5th and 6th year of Primary Education studying at three educational institutions in Granada (Spain). A quantitative research was carried out by experts consisting on designing a valid questionnaire. The results show that the students from the sample read books belonging to different typologies, the number of voluntary readings is high and read more when the readings are compulsory than during their holidays.

Keywords: Reading, motivation, Spanish case, primary education

1. Introducción

El Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en relación al área de Lengua castellana y Literatura (bloques 2 y 3), manifiesta que:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo [...], así mismo comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en

todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer (Ministerio de Educación y Ciencia, 2014, p. 19379).

Se trata de que el alumno logre entender textos con distinto grado de complejidad y de géneros diversos, e infiera las ideas explícitas e implícitas de los mismos, siendo capaz de elaborar su pensamiento crítico (Cassany, 2011; Jurado, 2008).

Desarrollar la competencia lectora en el alumnado no parece tarea fácil (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Trujillo, 2012). Es necesaria una política de centro que integre tanto a los docentes de todas las áreas como a las familias. Calet, Flores, Jiménez-Fernández y Defior (2016) consideran "la lectura como una habilidad transversal en el currículum escolar que se constituye como una herramienta para adquirir, producir y asimilar nuevos conocimientos" (p.72). Gabilondo (2012) afirma que "la lectura no es un instrumento para acceder a no sé qué conocimiento o placer. Tiene sentido en sí misma y comporta su propio disfrute, no solo por los resultados" (p.57). Cuando los alumnos leen, indirectamente están comunicándose con el otro, soñando, imaginando, entreteniéndose, aprendiendo y, en definitiva, penetrando en un maravilloso mundo de emociones diversas. No se trata simplemente de averiguar si el alumno sabe dar cuenta de un texto que ha leído y analizado sino de observar si ha disfrutado o no con la lectura (Mendoza, 1998). Se presenta, pues, una controversia en torno a la cantidad y calidad de los textos (Paredes, 2015).

Paradójicamente, hay autores que hablan de una tendencia al incremento del número de lecturas, llegando incluso a afirmar que se leen más textos que hace unos años (Montes, 2001). Sin embargo, otros hablan de que, pese a existir un amplio abanico de textos para leer, parece que los individuos sienten menos necesidad lectora (Chambers, 2006). La lectura está en decadencia y ha trascendido al terreno escolar y a todo el sistema educativo (Paredes, 2015). En un estudio realizado en Chile (Fundación La Fuente y Adimark GFK, 2011), el 52,8% de los chilenos se declaran "no lectores", cifra que parece ir en aumento de forma progresiva. Un dato que está asociado a un claro desinterés por la lectura, que va incrementándose a medida que transcurre la edad. Se trata de preadolescentes que, si bien no leen por placer, lo hacen por obligación, puesto que sí leen las lecturas que les encomiendan las escuelas.

Todo depende, en gran medida, de lo que se lee o, mejor dicho, de los tipos de textos que se consideran auténticas lecturas. Hay ciertos géneros literarios que se catalogan como *subliteratura*, por pertenecer al ámbito de la literatura popular. Sin embargo, leer no consiste solamente en leer a los grandes clásicos de la literatura universal (Paredes, 2015), pese a que algunos autores afirmen que "al leer basura los niños mutilan su potencial imaginativo, lingüístico y moral, así como su capacidad de abordar y apreciar la literatura de buena calidad" (Chambers, 2006: 41). Se trata de un temor infundado hacia la literatura popular, que nada tiene que ver con el hábito que ejercen lectores competentes. Lo que realmente constituye un peligro es no leer absolutamente nada.

No se trata, por tanto, de un problema cuantitativo sino cualitativo (Argüelles, 2003), ya que importa más qué leer y para qué, que cuánto se lee. Leer ha de ser algo que nos enriquezca como personas; leyendo para vivir, y no viviendo para leer. Se ha comprobado que los estudiantes más motivados con las actividades de lectura y que poseen una actitud positiva hacia al aprendizaje, son lectores más eficientes que aquellos que no lo hacen (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010). Por tanto, los niños que adquieren un "compromiso lector" buscarán nuevas situaciones de aprendizaje y usarán estrategias innovadoras para aprender (Anmarkrud y Braten, 2009).

En este contexto, cabría plantearse qué es ser un buen lector: ¿aquel que lee muchos textos, pero variados, o aquel que centra su atención en realizar abundantes lecturas pero de una tipología concreta? Para Larrañaga y Yubero (2005), el buen lector es aquel que se interesa por leer, ojea variedad de textos, valora positivamente su relación con la lectura y la disfruta, llegando incluso a comprar libros por motivación intrínseca. Para ser un buen lector se necesita, en definitiva, tener un amplio conocimiento del mundo e incluso, como menciona Willingham (2016), "saber un poco sobre muchas cosas". Ser lector es tener el hábito de leer y sentirse impulsado a la lectura.

No obstante, se puede afirmar que aunque se realicen test de lectura a los hablantes, se ha verificado que estos no funcionan realmente para determinar su grado de comprensión de los textos, ya que solo miden la capacidad para leer, pero no su nivel de conocimiento del mundo. Por tanto, la comprensión lectora depende de cuánto sepas sobre el tema de un texto, y esto determina también tu habilidad para conocer la información que el emisor pudo omitir. En el fondo las pruebas de comprensión lectora son "pruebas de cultura general encubiertas". De hecho, la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2008) en Chile, que mide el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en distintos niveles de aprendizaje (cuarto y octavo de primaria, y segundo y tercero de secundaria), si bien proporciona información sobre el grado de comprensión lectora de los alumnos, no informa sobre los hábitos lectores de los mismos; es decir, aquellos estudiantes que puntúan alto en comprensión lectora en dicha prueba, no han desarrollado necesariamente buenos hábitos lectores.

Por tanto, es muy importante tener conocimiento en general para ser capaz de interpretar los textos que leemos, pero debemos saber de dónde es conveniente obtenerlo. Las conversaciones con gente de nuestro entorno, las películas, internet, la televisión, etc., son algunas de las fuentes que permiten culturizarnos. Aunque, sin duda, la más importante es la lectura. Estudios recientes han demostrado que la mayoría de los individuos han adquirido la mayor parte de su conocimiento leyendo.

Pero, ¿por qué leemos? Es una cuestión de actitud. En opinión de Willingham (2016), estamos acostumbrados a que nuestras actitudes siempre posean una explicación lógica y racional, sin embargo la actitud que llegan a tener los niños hacia la lectura es de tipo emocional, esto es, leen porque les recompensa, les entusiasma, les interesa, etc. Este tipo de actitudes emocionales tienen un fundamento básico. Existe una relación lógica obvia que se sustenta en el hecho de que normalmente nos gusta aquello que nos genera un pensamiento positivo. Por tanto, los niños que les gusta leer suelen ser, por regla general, buenos lectores. Ese disfrute les propicia una mejor actitud hacia la lectura. Si leer para el niño es algo placentero, leerá más a menudo, y esto traerá consigo que cada vez sea mejor lector, es decir, mejorará su capacidad de decodificación y a la vez, irá comprendiendo más detalles del texto, gracias a un mayor conocimiento del mundo que le rodea y, viceversa. Es a lo que Willingham (2016) llama el "Efecto Mateo", por los siguientes versos de la Biblia: "porque, a todo el que tiene, más se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará" (Mateo, 13:12).

Sin embargo, no hay nada que pueda propiciar más la lectura que el concepto que se tenga de uno mismo en relación a ella. Si el concepto de "lector" forma parte de la idea que te forjas de ti mismo, será más lógico y fácil para ti considerar la lectura como una actividad normal de tu vida diaria. Este hecho se irá incrementando a medida que aumenten también el número de lecturas, ya que el ser lector y considerarse lector llegará a convertirse en una cualidad y actitud propias (Larrañaga y Yubero, 2005). Hay, por tanto, dos aspectos fundamentales: la actitud hacia la lectura y considerarse a sí mismo lector.

El verdadero lector es tal, no porque lea determinado número de libros –y de determinada clase– al año. Es lector porque ha alcanzado una relación tal con los libros que siente se lee por disfrute, los individuos experimentan un goce estético que les permite leer con necesidad de ellos, porque ha ingresado en ese mundo mágico que es la lectura, en el cual vive y convive placenteramente (Paredes, 2015, p. 45).

La lectura no es sólo una pasión, sino sobre todo una forma de vida. Como indica Savater (2003): "se entra en la lectura como se entra en el sacerdocio: para siempre" (p. 35).

Leer por placer incrementa el conocimiento general, una mejor comprensión de otras culturas y la participación comunitaria (Clark y Rumbold, 2006). Cuando un propósito, que posteriormente les hará reforzar sus hábitos lectores. De hecho, el informe Pisa 2011 advierte que aquellos jóvenes que leen por placer diariamente obtienen mejores rendimientos en dicha prueba.

PISA define *hábitos lectores* como el resultado de una combinación de actividades

relacionadas con el compromiso lector, tales como el gusto por leer, el tiempo dedicado a la lectura por placer, la lectura realizada en las escuelas y la diversidad de materiales y soportes de lectura utilizados (OECD, 2010).

Sin embargo, esta excelente práctica se vio truncada cuando se habló de los posibles males que podía generar el hábito de la lectura. En un libro del siglo XVIII, del médico Simon A. Tissot, "La salud de los hombres de letras" se explicaba que "el esfuerzo continuo de intelección de un texto perjudicaría los ojos, el cerebro, los nervios" (Abreu, 2002, p. 12). Un incipiente peligro que condujo además a que se generaran lectores mecánicos que se atrevían a criticar, analizar e incluso a condenar producciones textuales propias de sectores privilegiados en el arte de descifrar los textos, hecho que solo el lector nato es capaz de adquirir. Wharton (2010) llega a denominar a uno de sus ensayos "El vicio de la lectura", con la intención de evidenciar los graves riesgos que encierra una errónea interpretación de la lectura en la sociedad actual.

Pero no solo nos preocupamos por la lectura sino también por los distintos elementos que conviven a su alrededor, ya sean materiales o personales. Los factores que suelen incidir en la conformación del hábito lector y la afición por la lectura son la comunidad educativa, la motivación por parte de profesores y padres, y el ambiente social, familiar y cultural en el que se desenvuelve el niño, entre otros (Molina, 2006).

Willingham (2016) afirma que "si nuestros hijos leyeran mucho, no estaríamos preocupados por su actitud o concepto de sí mismos" (p. 26). Lo que no se debe confundir es el hecho de que habiendo tanto que leer, es necesario leer lo más posible. Algunos padres preocupados porque sus hijos lean, confunden el placer de la lectura con el dominio de técnicas que les permiten leer más rápido. La rapidez no tiene nada que ver con ser un auténtico lector.

Para Teberosky (2001) el hábito de leer de un niño comienza en casa, de la mano de sus padres, aunque se propicia y se fomenta en la escuela. Si los niños ven leer o escribir a sus padres y crecen en ese ambiente, indirectamente se está inculcando el hábito de la lectura. Estudios revelan que existen mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres muestran mejores actitudes hacia la lectura y dicen dedicar un mayor número de horas semanales a esta actividad (Gil, 2009).

Se puede concluir, pues, diciendo que la lectura no es algo genético que se constate científicamente, pero sin embargo sí es cierto que en aquellas familias donde se concede a la lectura un lugar privilegiado, es donde surgen más niños lectores. En definitiva, todo depende de los condicionantes individuales y sociales que actúan sobre las personas en la conformación de sus hábitos.

2. Objetivos

El objetivo de la investigación fue comprobar el grado de motivación hacia la lectura que poseen los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de tres centros educativos de la provincia de Granada. Tomando como base este objetivo general, se pueden establecer los siguientes objetivos específicos:

1. Seleccionar las variables más destacadas para el análisis de los hábitos lectores de los estudiantes, tras un estudio previo de necesidades.
2. Analizar los resultados obtenidos de las variables más significativas.
3. Proponer actividades alternativas para la mejora de las destrezas lectoras de los niños.

3. Metodología

En este apartado se describe la población y la muestra de estudio, el diseño del instrumento y el procedimiento de obtención de datos.

3.1. Población y muestra

Para la realización de este estudio se ha tenido en cuenta el número de alumnos en total escolarizados en la Etapa de Educación Primaria (N= 215) de tres centros educativos de la

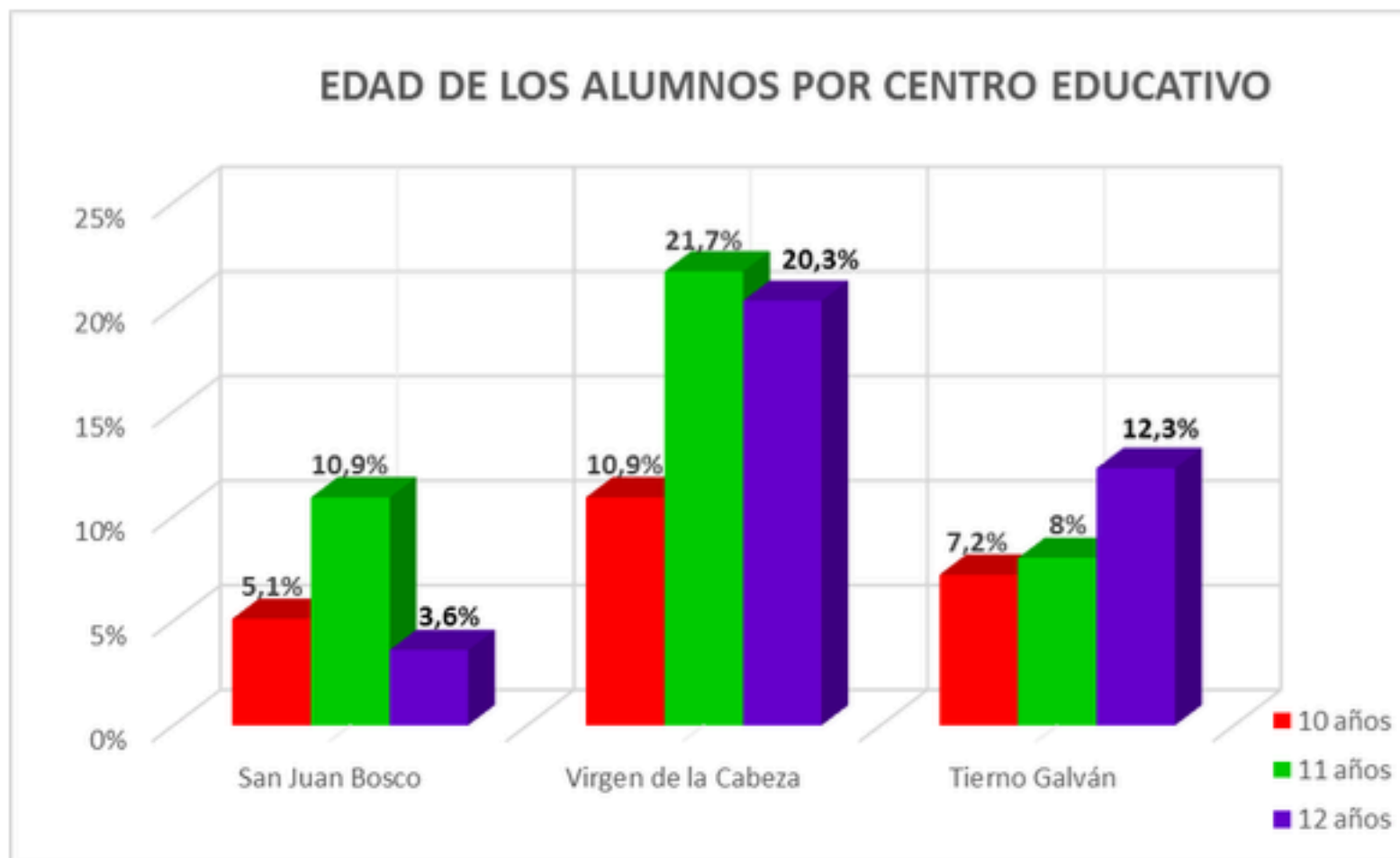
provincia de Granada. De entre ellos se ha escogido una muestra de 138 alumnos repartidos de la siguiente forma, y constitutivos de un 64,28 % del total de población considerada al efecto:

- a. CEIP P. Tierno Galván: 50 alumnos (23 niños y 27 niñas).
- b. Colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada: 32 alumnos (12 mujeres y 20 hombres).
- c. CEIP Virgen de la Cabeza: 56 alumnos (28 hombres y 28 mujeres).

En el siguiente gráfico (Figura 1) queda representado el porcentaje de edad del alumnado de la muestra estudiada en los centros educativos considerados.

Figura 1

Edad de los alumnos por centro educativo



3.2. Diseño del instrumento

Para la recogida de datos se ha diseñado un "Cuestionario sobre el fomento de la lectura en alumnado de educación primaria" (Véase Anexo 1) de elaboración propia, por lo que hemos procedido en primer lugar a conocer la validez del mismo a través de un sistema de expertos, realizando una escala tipo Likert para la selección de los ítems más válidos. El procedimiento seguido ha sido: presentación de 20 cuestiones a los jueces para que valoraran hasta qué punto se ajustaban dichas opiniones al objetivo propuesto, siendo 5 el máximo valor y 1 el valor mínimo. Seleccionamos todos los ítems con valor 4 y 5, y se eliminaron el resto.

El instrumento quedó reducido a 13 ítems, tras suprimir los que tenían mayor dispersión y los que presentaron valores por debajo de los establecidos.

A continuación, exponemos la selección realizada, que pasaron a ser las variables objeto de análisis.

1. *Disfrute de la lectura. El estudiante debe manifestar si para él la lectura es una actividad placentera o no.*
2. *Lectura obligatoria. Se trata de un ítem consistente en que el alumno diga si solo lee libros de lectura obligatoria o también algunos por propia iniciativa.*
3. *Lectura actual de libros. Los alumnos deben responder si están leyendo en la actualidad algún libro propuesto por el centro educativo.*
4. *Lectura voluntaria. Sin tener en cuenta los libros de texto habituales, el niño debe*

responder si realiza lecturas por su cuenta.

5. *Influencia lectora.* Los niños pueden sentirse inclinados a realizar lecturas voluntarias por distintas personas: profesores, padres o familiares, amigos, compañeros de clase o por varias personas a la vez.

6. *Prioridad de la lectura.* Los estudiantes pueden conceder a la lectura un lugar prioritario o relegarla a un segundo plano.

7. *Interés por la lectura.* En esta pregunta los niños deben responder si la escuela ha despertado o no su interés por leer.

8. *Incentivos de lectura.* En este caso, se trata de que digan si les gustaría que el colegio propusiese actividades para fomentar su interés por la lectura.

9. *Número de libros leídos durante el curso escolar.* Los alumnos deben pronunciarse en cuanto el número de libros leídos durante el período académico.

10. *Número de libros leídos en vacaciones.* El estudiante ha de responder el número de libros que ha leído durante la época estival.

11. *Tipos de lecturas.* Es fundamental también que los niños señalen los tipos de textos que les gusta leer: aventuras, fantásticos, cómic/cuentos, etc.

12. *Lugares de lectura.* Los espacios donde los estudiantes pueden leer son fundamentales. En este sentido, se distinguen varios: casa, aire libre, escuela, biblioteca, etc.

13. *Regalo de libros.* Los alumnos deben decir si les gusta que les regalen libros o prefieren otro tipo de obsequio.

Por otro lado, las variables sociales que se han considerado han sido: el centro educativo, el curso (5º y 6º), la edad (10, 11 y 12 años) y el género (H: hombres y M: mujeres). Estas variables fueron codificadas de la siguiente manera (véase Tabla 1):

Tabla 1
Codificación de las variables lingüísticas
para el fomento de la lectura

Codificación	Denominación
DLE	Disfrute de la lectura
LEO	Lectura obligatoria
LEA	Lectura actual de libros
LEV	Lectura voluntaria
IFL	Influencia lectora
PLE	Prioridad de la lectura
ILE	Interés por la lectura
INLE	Incentivos de lectura
NLC	Número de libros leídos durante el curso escolar
NLV	Número de libros leídos en vacaciones
TLE	Tipos de lecturas

LLE	Lugares de lectura
RGL	Regalo de libros

3.3. Procedimiento de obtención de datos

Con el objeto de poder realizar el estudio, se solicitó el permiso de los directores de los tres centros educativos mencionados, así como de los docentes responsables de las clases encuestadas. Tras obtener la autorización pertinente, se procedió a la entrega del cuestionario a los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria en tres días diferentes.

Dicho cuestionario era anónimo. Los alumnos disponían de un tiempo aproximado de 10 minutos para cumplimentarlo. Las dudas que plantearon los estudiantes eran resueltas por el encuestador en ese momento.

4. Análisis de resultados

Para el análisis de resultados se ha procedido a la utilización del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versión 22.0. Los resultados más significativos han sido agrupados en la Tabla 2, donde se ha procedido a realizar las pruebas de χ^2 de Pearson para la edad y la U de Mann-Whitney para la variable curso educativo a un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 95 \%$, $p < 0.05$) de cara a la determinación de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors.

Tabla 2
Diferencias significativas según χ^2 de Pearson para la edad y U de Mann-Whitney para el curso educativo

Variables	Edad		Curso	
	χ^2	P (sig.)	U	P (sig.)
DEL	1,091	0, 579	2365,5	0,917
LEO	2,243	0,326	2201,5	0,291
LEA	3,364	0,186	1828,0	0,002**
LEV	7,896	0,019**	2377,0	0,993
IFL	5,521	0,479	2266,5	0,619
PLE	3,170	0,530	2202,5	0,376
ILE	0,585	0,746	2303,0	0,684
INLE	1,505	0,471	2237,0	0,404
NLC	13,929	0,084	2240,0	0,519
NLV	16,786	0,032**	1932,5	0,051**
TLE	23,852	0,002**	1440,0	0,000**
LLE	8,160	0,227	2157,0	0,284

RGL	5,963	0,051**	2296,0	0,572
-----	-------	----------------	--------	-------

En el caso de la edad, el estadístico χ^2 de Pearson evidencia diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de las siguientes variables: LEV: 0,019 (sig.), NLV: 0,032 (sig.), TLE: 0,002 (sig.) y RGL: 0,051 (sig.)

Por otro lado, el estadístico U de Mann-Whitney también revela diferencias notables, fundamentalmente en las puntuaciones de tres variables: LEA: 0,002 (sig.), NLV: 0,051 (sig.) y TLE: 0,000 (sig.)

Tomando como base los cruces de variables más significativas en relación a la edad y el curso educativo, se va a proceder a comentar mediante tablas de contingencia cada una de ellas.

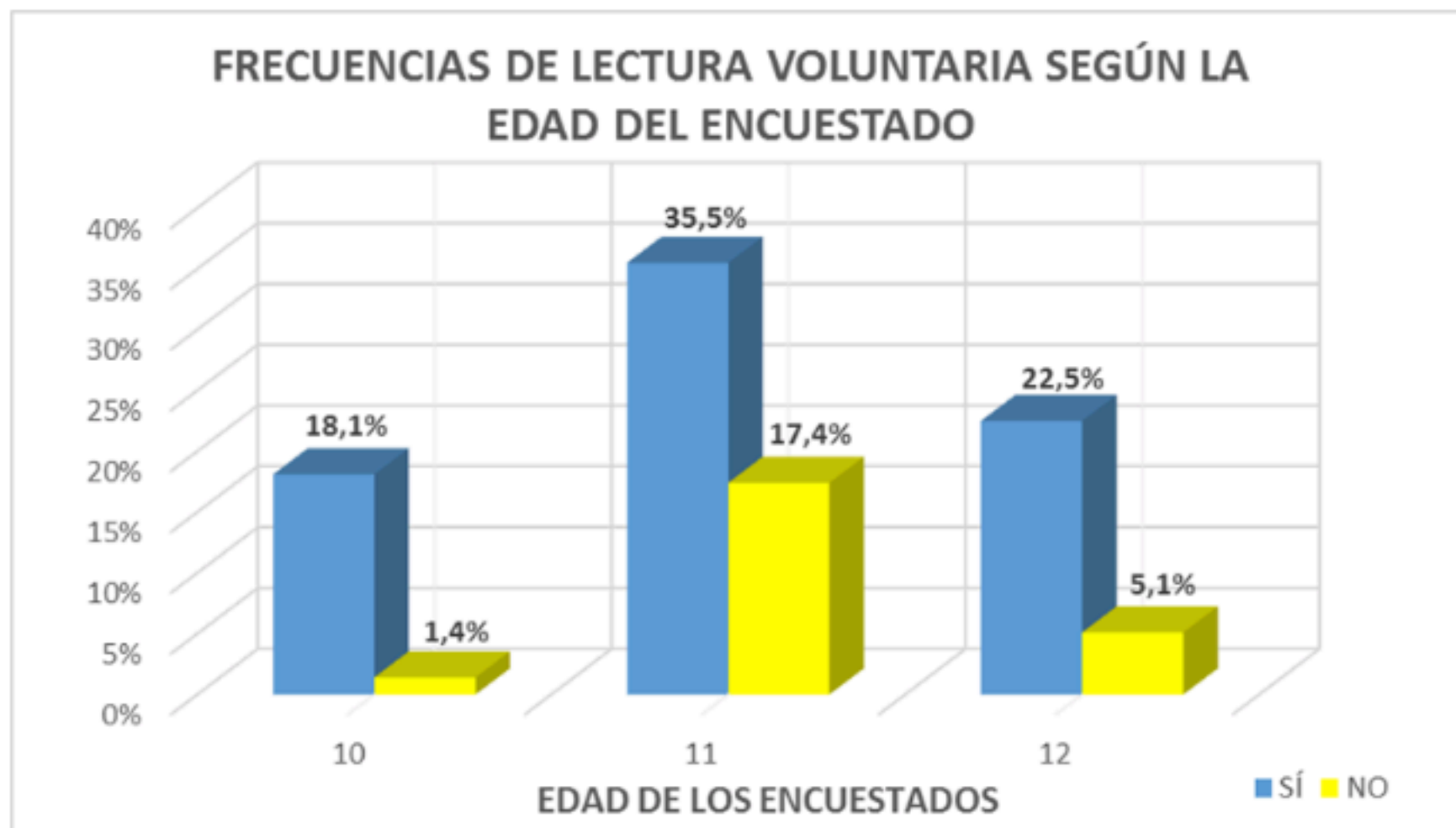
4.1. Diferencias según edad

En esta sección se desarrollan las frecuencias según la edad de las siguientes variables: lectura voluntaria, lectura de libros en vacaciones, tipos de lectura y percepción del libro como regalo.

4.1.1. Lectura voluntaria según edad

Como se puede apreciar en la Figura 2, los niños manifiestan realizar un alto número de lecturas voluntarias, sin considerar los libros de texto, y con independencia de su edad; aunque, los que mayor número de lecturas por su cuenta realizan son los de 11 años (35,5%), seguidos por los de 12 (22,5%) y, por último, los de 10 años (18,1%).

Figura 2
Frecuencias de lectura voluntaria según edad



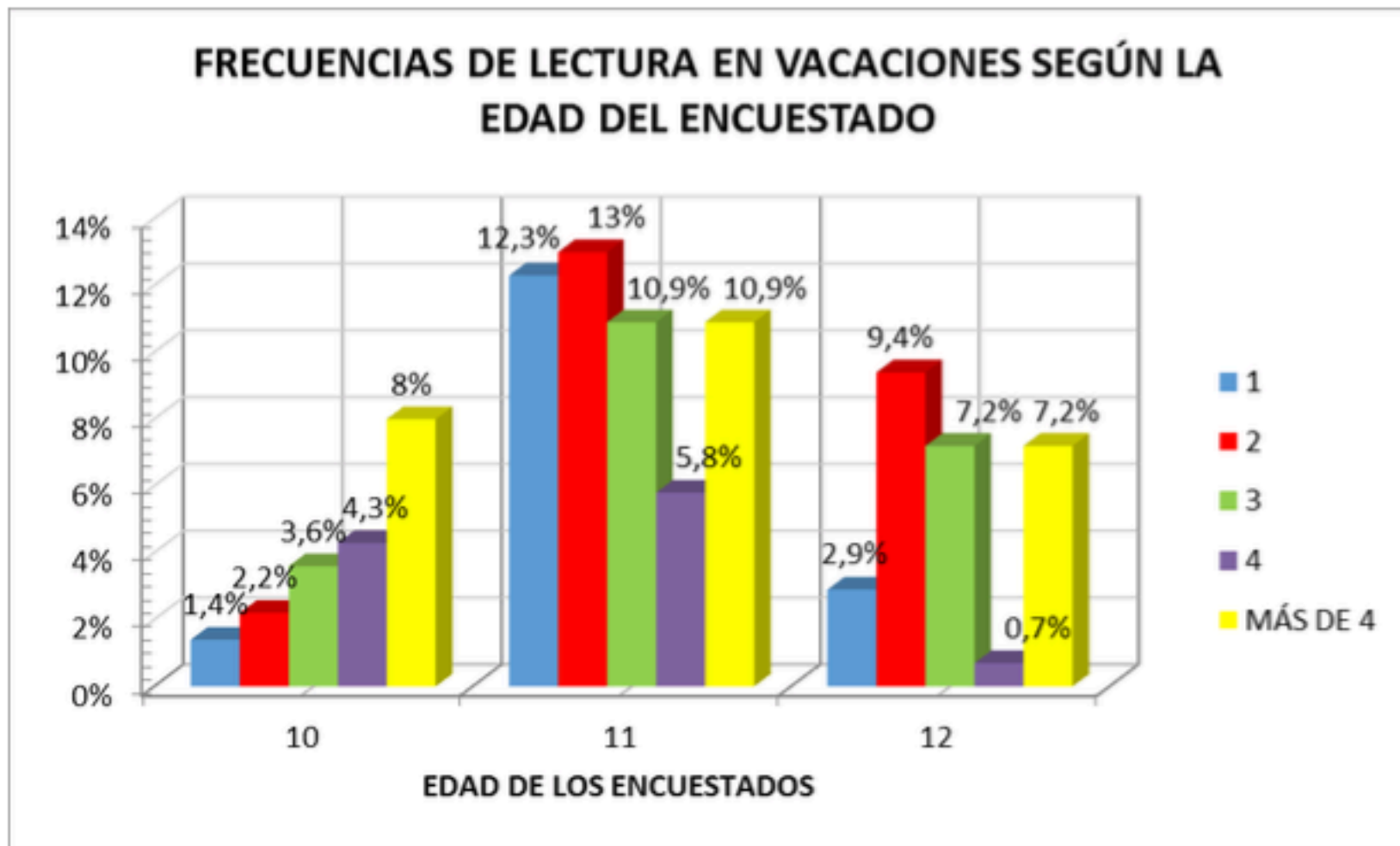
No ocurre así con aquellos alumnos que dicen no leer libros distintos a los manuales obligatorios que les encomienda el docente. En este caso, los que menos leen por su cuenta son los de 10 (1,4%) y 12 años (5,1%).

4.1.2. Lectura en vacaciones según edad

La Figura 3 revela diferencias notables en los tres grupos de edad. Así, los niños de 10 años son los que ven incrementado progresivamente su índice de lecturas en verano, ya que un 8% terminan leyendo más de 4 libros en vacaciones. Al año siguiente, aunque se incrementa

el porcentaje de lecturas, sin embargo las diferencias no son muy notables, ya que solo un 13% lee 2 libros, un 12,3%, 1 libro y un 10,9% de los estudiantes 3 o más de 4 libros. Finalmente, se comprueba que cuando los niños ya tienen 12 años no sólo desciende ligeramente el índice de lecturas, sino que se observa que sólo un 9,4% lee dos libros y tan solo un 7,2% leen 3 o más de 4 textos.

Figura 3
Frecuencias de lectura en vacaciones según edad

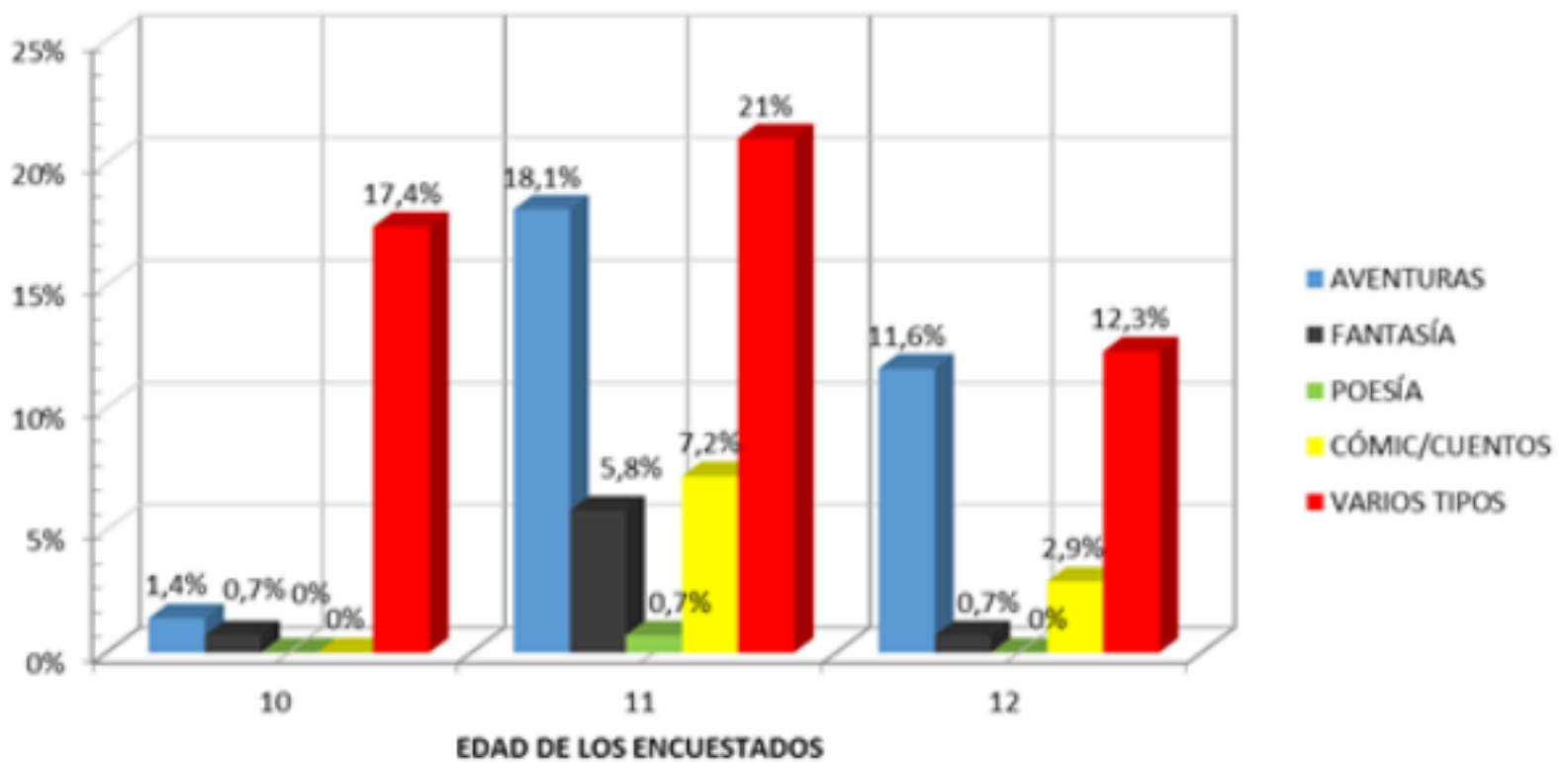


4.1.3. Tipos de lectura según edad

La Figura 4 muestra que, con independencia de la edad de los alumnos, todos optan mayoritariamente por leer libros de distintas tipologías (aventuras, cómic/cuentos, fantasía y poesía). No obstante, son los de 11 años los que se decantan mayoritariamente por varios tipos (21%), seguidos por los de 10 (17,4%) y los de 12 años (12,3%). La segunda tipología preferida es la de aventuras, que resulta la opción más atractiva para los niños de 11, 12 y 10 años, respectivamente. A continuación, destaca la lectura de cómics entre los alumnos de 11 (7,2%) y 12 años (2,9%). Con respecto a las lecturas fantásticas, parecen tener cabida, mayoritariamente y en exclusividad, entre los niños de 11 años (5,8%). Por último, resulta llamativo que la poesía como género literario no sea elegida prácticamente por los niños de ninguna edad.

Figura 4
Frecuencias de tipos de lectura según edad

FRECUENCIAS DE TIPOS DE LECTURA SEGÚN LA EDAD DEL ENCUESTADO

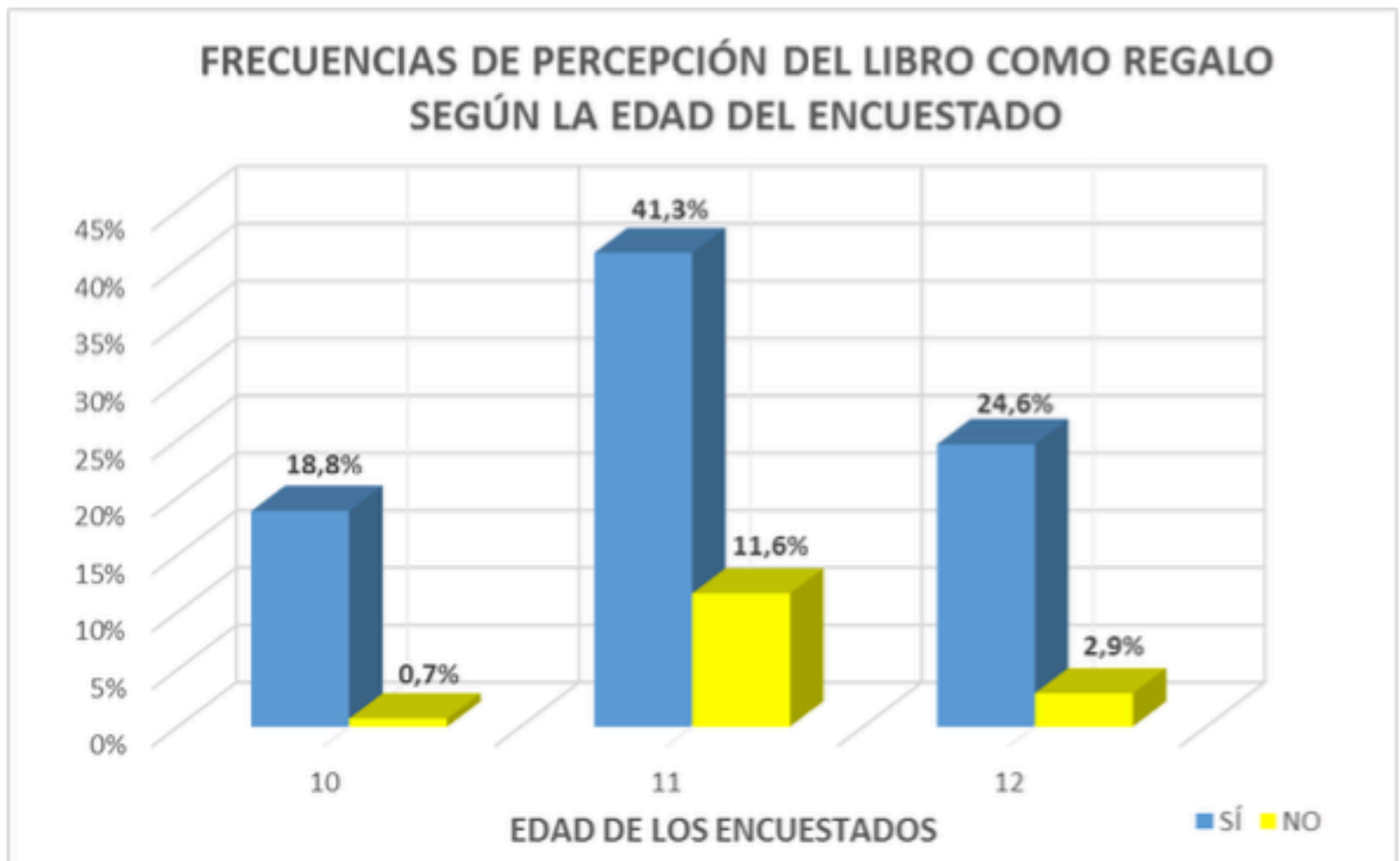


4.1.4. Percepción del libro como regalo según edad

A la pregunta: ¿es buen regalo para ti un libro? Los estudiantes de primaria de la muestra responden mayoritariamente que sí (Figura 5). Es buen presente para los niños de 11 (41,3%) y 12 años (24,6%); y, en menor medida, para los de 10 años (18,8%). La opción contraria, es decir, aquella en la que los alumnos prefieren otros regalos que no sean libros, resulta minoritaria; salvo en el caso de los niños de 11 años, que responden un 11,6% que no consideran que el libro sea un regalo de su preferencia.

Figura 5

Frecuencias de percepción del libro como regalo según edad



4.2. Diferencias según curso educativo

En esta sección se desarrollan las frecuencias según el curso educativo de las siguientes variables: lectura de libros en vacaciones, lectura actual de libros durante el curso y tipos de lectura.

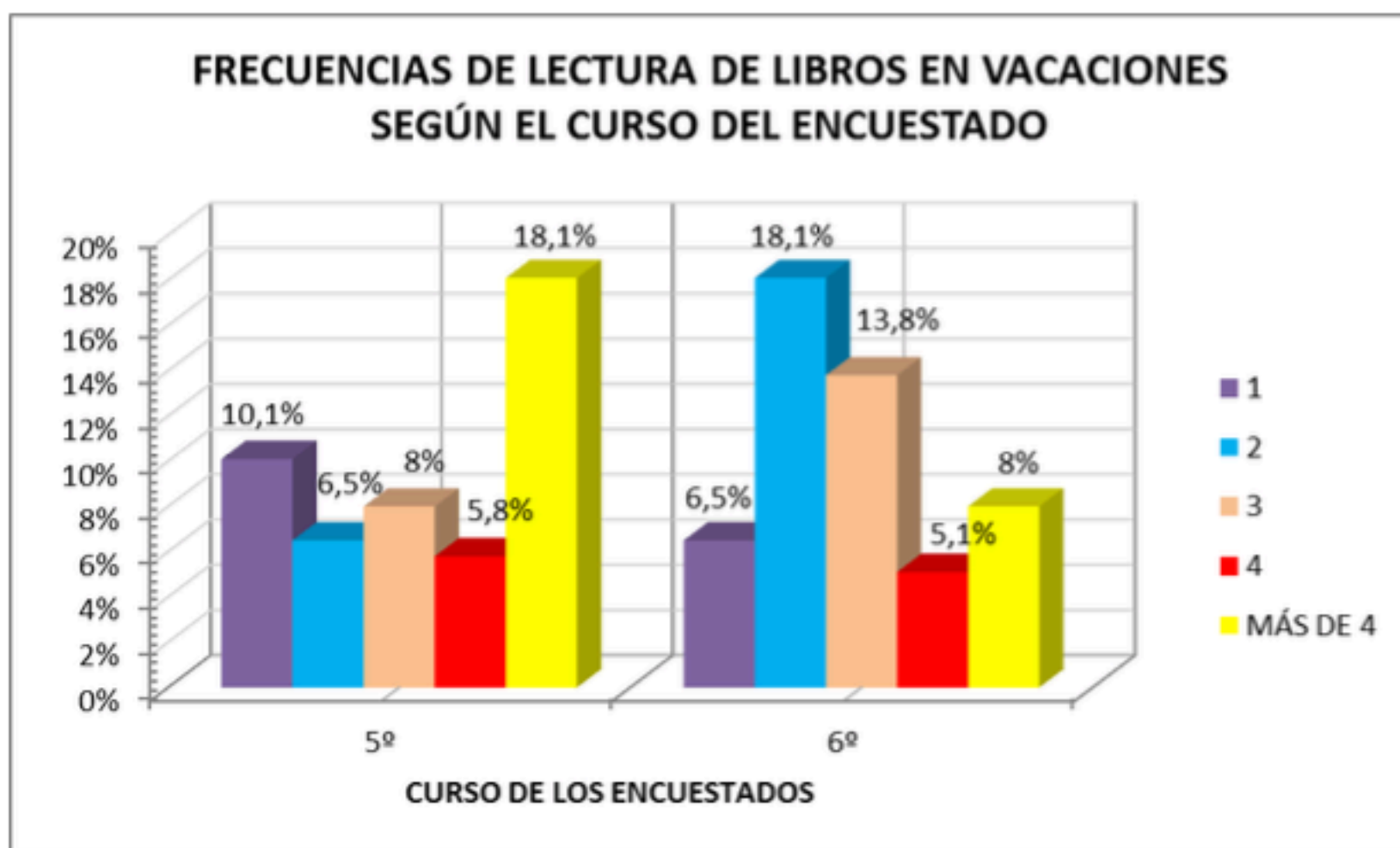
4.2.1. Lectura de libros en vacaciones según curso

La Figura 6 pone de manifiesto que, pese al escaso porcentaje de lecturas en general, los alumnos de la muestra que más leen en vacaciones son los de 5º curso (18,1%), realizando más de 4 lecturas en la época estival. Un porcentaje menor (10,1% y 8%) leen 1 o 3 libros, respectivamente.

Ya en sexto, los estudiantes descienden su nivel de lectura, que pasa de más de 4 libros, como opción mayoritaria en el curso anterior, a solo 2 (18,1%) o 3 libros (13,8%). Solo un 8% siguen leyendo más de cuatro libros, un 5,1%, 4 y un 6,5% solo un libro.

En definitiva, se puede decir que la tendencia de los estudiantes es a disminuir su número de lecturas en vacaciones a medida que avanza el curso educativo, ya que de más de cuatro lecturas en 5º curso se pasa a dos o tres.

Figura 6
Frecuencias de lectura de libros en vacaciones según el curso

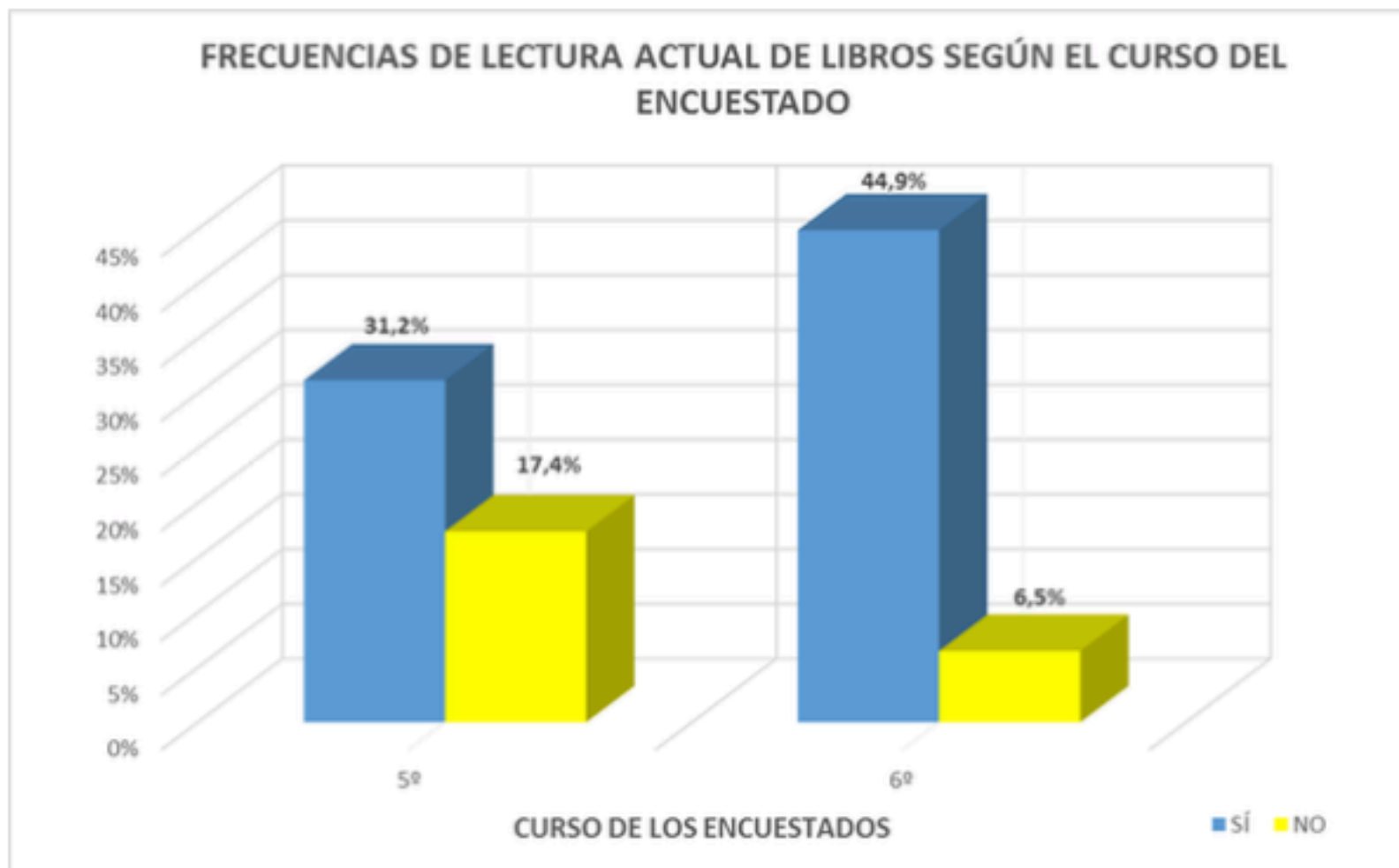


4.2.2. Lectura actual de libros según el curso

Sin embargo, pese a la afirmación anterior, la Figura 7 revela que cuando estas lecturas son encomendadas por el profesor como lecturas obligatorias y no como opcionales en la etapa estival, los estudiantes que más leen son los de 6º curso (44,9% frente a un 31,2% de quinto). De hecho, la diferencia entre la realización o no de lecturas propuestas por el docente es más acusada en los niños de 6º, puesto que existe una diferencia de 38 puntos entre los que dicen hacer lecturas y los que no. En quinto curso, además de que las diferencias son menos palpables (casi 14 puntos), leen menos libros (31,2%) indicados por el profesor que en el siguiente curso.

En este caso, cuando es el docente el que propone lecturas como obligatorias, a medida que avanza el curso la tendencia a leer libros aumenta.

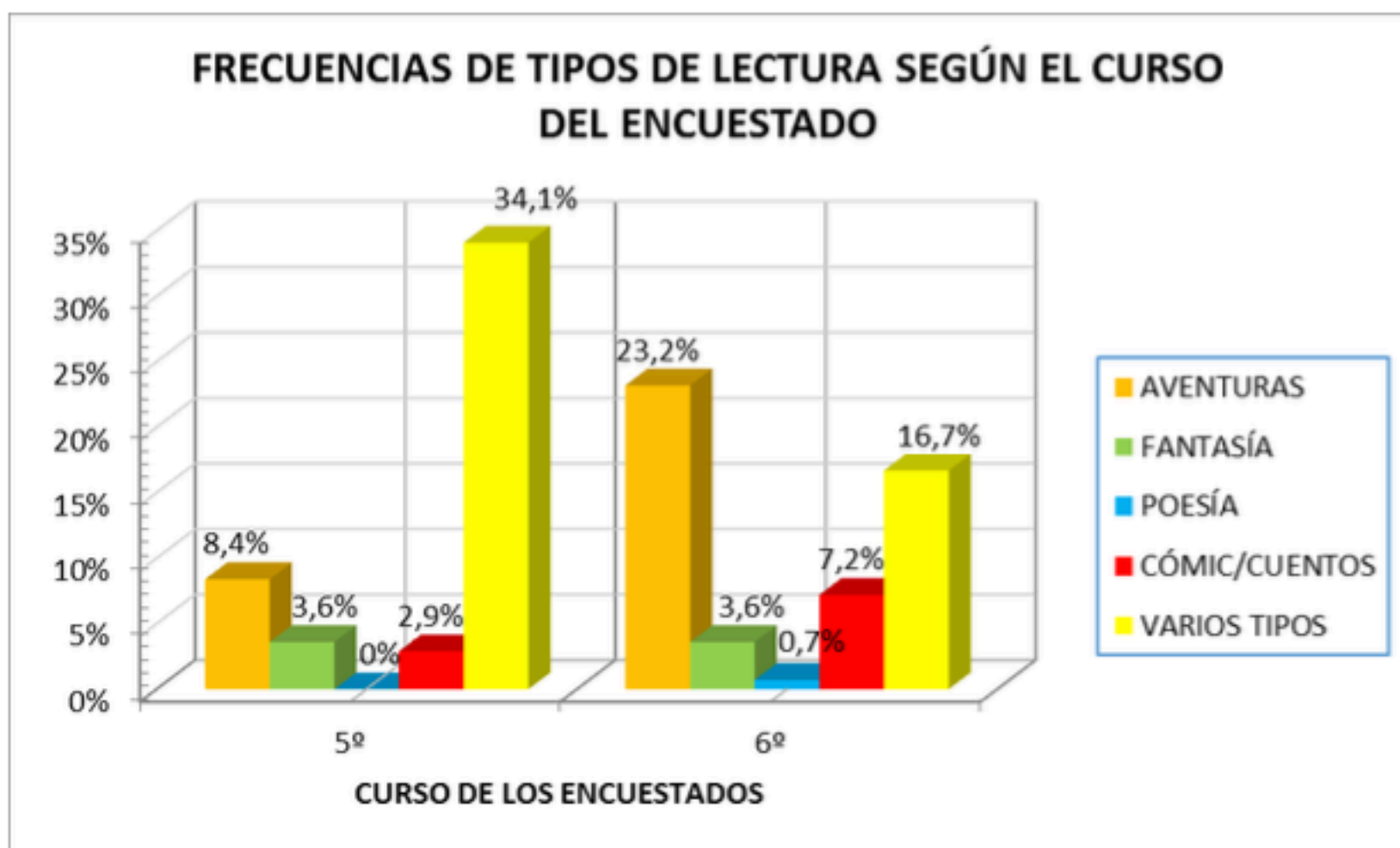
Figura 7



4.2.3. Tipos de lectura según el curso

La Figura 8 revela que en quinto curso los estudiantes de la muestra optan por lecturas variadas (34,1%), alternando libros de distinta tipología (aventuras, fantasía, cómic/cuentos, etc.). Sin embargo, en sexto curso los niños prefieren, en su mayoría, los libros de aventuras (23,4%) seguidos de lecturas de varios tipos (16,7%). No obstante, ya en quinto curso se estaba iniciando una tendencia a leer libros de aventuras (8,4%), que se ha visto incrementada considerablemente en el siguiente año.

Figura 8
Frecuencias tipos de lectura según el curso



Aunque la lectura de cómic o cuentos es una opción minoritaria, se observa que en sexto es mayor (7,2%) que en quinto (2,9%). En último lugar, se advierte que los libros de fantasía no son del gusto de los estudiantes de la muestra y su índice de lectura permanece invariable (3,6%) en ambos cursos. El género poético sale muy mal parado, puesto que prácticamente se puede decir que ningún alumno lo elige como libro de su preferencia.

5. Discusión

En el marco teórico de este estudio se plantea la importancia que tiene la conformación de unos hábitos lectores en los individuos, en general, y los estudiantes de un contexto educativo, en particular.

Entre los resultados obtenidos, se ha observado que el índice de estudiantes que realizan lecturas voluntarias es relativamente alto en la muestra seleccionada (35,5%) y, fundamentalmente entre los niños de 11 y 12 años. Este dato coincide con los resultados de Cantón y Prieto (2014) que, en un estudio sobre las competencias básicas de alumnos de 4º de educación primaria, señalan que los alumnos disfrutaban leyendo y alcanzan un nivel alto de lecturas en su tiempo libre (76,4%). También se obtuvieron cifras similares en un estudio sobre hábitos de lectura de la Federación de Gremios de Editores de España (2011), donde el 77,1% se reconocía como lector infantil frecuente. Neira (2015) también llega a idéntica conclusión y, en una de sus investigaciones, revela que un 54,01% de los estudiantes manifiestan una actitud bastante favorable hacia esta actividad, pues declara que les gusta leer mucho o bastante.

Lógicamente entre esos estudiantes que dicen realizar lecturas voluntarias, muchos de ellos leen por su cuenta libros durante las vacaciones. De acuerdo con los bajos niveles de competencia lectora obtenidos, se puede afirmar que los que más libros leen en la época estival son los niños que cursan 5º de educación primaria (18,1%). En el curso siguiente desciende el número de lecturas en el tiempo de ocio de los estudiantes, motivado, claro está, por la realización de otro tipo de actividades: uso de internet o de videoconsolas (51,5%, Cantón y Prieto, 2014), manejo del teléfono móvil personal (Vidal y Mota, 2009; Lara et al., 2009), jugar al fútbol, ver la tele, etc. (Neira, 2015).

En otros estudios se ha observado que no necesariamente porque los estudiantes obtengan muy buenos resultados en comprensión lectora, significa que les guste mucho leer, que lean voluntariamente de forma frecuente, ni que utilicen la lectura como recreación en su tiempo libre (Valdés, 2013; Guthrie et al., 2007). Se ha advertido que la motivación sí predice un incremento de la comprensión lectora, pero que esta no genera siempre un crecimiento en la motivación. Los alumnos normalmente leen porque en el centro educativo cuentan con un plan lector obligatorio, pero este no tiene porqué fomentar el gusto por leer en los niños ni tampoco propiciar sus lecturas voluntarias. En nuestro estudio se ha observado que los estudiantes de 6º curso (44,9%) son los que más lecturas obligatorias realizan. Aunque, a veces, los alumnos dicen no encontrar a su alcance libros a su gusto y, por ello, manifiestan no leer con mayor frecuencia (Valdés, 2013).

Otros estudios revelan que las niñas se involucran en mayor medida en aspectos relacionados con la lectura (Cantón y Prieto, 2014): un 94,1% disfrutaban con la lectura, un 83% dicen ser lectoras frecuentes y, por último, un 80,5% posee una elevada percepción sobre su competencia lectora.

Por otro lado, los estudiantes de nuestro estudio no se decantan, en líneas generales, por un tipo de lectura en concreto, sino por varios (aventuras, fantasía, cómic/cuentos, etc.). Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013) han demostrado que es fundamental una selección minuciosa de lecturas de acuerdo a unos criterios (adecuación, calidad, valores, etc.) que ayuden a fomentar el pensamiento crítico del alumnado.

6. Conclusiones

Con este estudio se ha pretendido comprobar el grado de motivación hacia la lectura que poseen los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria de distintos centros educativos de la capital granadina.

Los datos han sido recogidos mediante el diseño de un cuestionario para el análisis de los hábitos lectores de los estudiantes, que quedó reducido a 13 ítems, tras ser sometido a juicio de expertos. De entre esas trece variables lingüísticas, solamente algunas mostraron diferencias significativas, tras la realización de las pruebas de χ^2 de Pearson para la edad y la U de Mann-Whitney para el curso educativo. Dichas variables fueron las siguientes: lecturas voluntarias, número de libros leídos durante vacaciones, tipos de lecturas, percepción del libro como regalo y lectura actual de libros. Por tanto, el análisis de resultados se centró exclusivamente en los cruces de dichas variables.

En relación a la edad y con respecto de la lectura voluntaria de libros, se advierte, en general, que los estudiantes de la muestra realizan un alto número de lecturas voluntarias, con independencia de su edad; aunque los que presentan un mayor índice de lecturas por su cuenta son los de 11 (35,5%) y 12 (22,5%) años.

Por lo que se refiere al número de libros que leen los estudiantes durante sus vacaciones, y pese a los bajos porcentajes de lecturas ofrecidos en la muestra seleccionada, se observa que son los niños de 10 años los que leen más de 4 libros en la época estival. Un año después, los alumnos, aunque leen menos en verano, sin embargo, hay una diferencia de apenas 2 o 3 puntos entre los que leen 1 (12,3%) o 2 libros solamente (13%) y los que aún siguen optando por 3 o 4 (10,9%). Por tanto, la edad no parece ofrecer diferencias notables entre los grupos. Sin embargo, cuando dicha variable se cruza con el curso educativo, sí se obtienen datos más fiables. Se corrobora que, efectivamente, son los alumnos de 5º curso los que obtienen el porcentaje superior (18,1%) de lecturas, realizando más de 4 lecturas durante el verano. En sexto desciende el índice de lecturas en vacaciones a solo 2 o 3 libros. Se puede decir, por tanto, que tiende a disminuir el número de lecturas en verano a medida que avanza el curso educativo.

Además, se observa que, con independencia de la edad de los alumnos, todos optan mayoritariamente por leer libros de distintas tipologías (aventuras, cómic/cuentos, fantasía y poesía). Aunque, son los de 11 años los que prefieren optar por esta opción, junto a los de 10 y 12. Igualmente es relevante el hecho de que los libros sean considerados como un buen regalo para los estudiantes de primaria y, fundamentalmente, para los niños de 11 (41,3%) y 12 años (24,6%).

No obstante, cuando esas lecturas son obligatorias, es decir, encomendadas por el docente, los estudiantes que más leen son de 6º curso (44,9%). Se incrementan, pues, las lecturas, a medida que es superior el nivel escolar, como es lógico.

En cuanto a los tipos de lectura, los datos revelan que en quinto curso los alumnos optan de forma mayoritaria por lecturas variadas (34,1%): aventuras, fantasía, cómic/cuentos, etc. Sin embargo, ya en sexto, hay una tendencia a elegir los libros de aventuras junto a la opción múltiple de lecturas diversas, que sigue estando vigente.

Tras los resultados obtenidos y con la finalidad de incentivar el grado de motivación de los alumnos por la lectura, se proponen distintas actividades en las que los niños se sientan motivados por leer y consideren este acto como un hecho lúdico que forma parte de su quehacer diario: árbol de lectura (el hall del colegio se colocará un árbol de cartón grande, en cuyas ramas hay escritos títulos de libros que los niños recomiendan para su lectura), charlas de lectores (se harán debates en clase dirigidos por el profesor sobre un libro elegido por todos); asambleas de lectura (intervenciones de personas ajenas al centro escolar para hablar sobre el papel que ha desempeñado la lectura en sus vidas); celebración del club del libro, jornadas del libro y festivales del libro; uso de bibliotecas escolares, participación de los padres (que asistirán como invitados al centro para leer algún texto, hablar sobre algún libro e incluso interpretar alguna obra corta ante los alumnos); y club de lecturas (constituyen ocasiones para leer con los demás, compartir lecturas, favorecer el pensamiento crítico), que tienen como finalidad mejorar la competencia lectora, despertar y potenciar el hábito por leer, desarrollar el gusto por la lectura y reforzar la educación en valores (Álvarez- Álvarez y Pascual-Díez, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abreu, M. (2002). *¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?.* México, DF: Conaculta.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 27-53. Doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02
- Anmarkrud, O. y Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- 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 DF: Paidós Mexicana.
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32, 72-79.
- Cantón, I. y Prieto, L. A. (2014). Competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística en alumnos de 4º de primaria de la provincia de León. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 121-144. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/211011>
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Chambers, A. (2006). *¿Qué hacemos con la basura? Imaginaria.* Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm>
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview.* London: National Literacy.
- Federación de Gremios de Editores de España (2011). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros de 2011.* Madrid: Autor.
- Fundación La Fuente y Adimark GFK (2011). *Chile y los libros 2010.* Santiago: Autores.
- Gabilondo, Á. (2012). *Darse a la lectura.* Barcelona: RBA.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. y Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Lara, F., Fuentes, M., de la Fuente, R., Pérez, F., Garrote, G. y Rodríguez, M. V. (2009). *Uso y abuso de las TIC en la población escolarizada burgalesa 10-18 años. Relación con otras variables psicosociales.* Burgos: Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 43-60.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120.
- Montes, G. (2001). *El mundo como acertijo.* Recuperado de https://www.lainsignia.org/2001/mayo/cul_069.htm
- Neira, M. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869

Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Students Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. París: OECD Publishing.

Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos y Trujillo, F. (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Madrid: MEC/OAPEE.

Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y Palabra*, 89, 1-76. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/V89/12_Paredes_V89.pdf

Savater, F. (2003). *Mira por dónde. Autobiografía razonada*. Buenos Aires: Taurus.

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2008). *Niveles de Logro 4º Básico para Lectura*. Santiago: Ministerio de Educación.

Teberosky, A. (2001). *El hábito de la lectura. Entrevista realizada por Jesús Iribarren y publicada en el Diario de Noticias del jueves*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/mariaegallo/el-habito-de-la-lectura-por-ana-teberosky>

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 71-89. Doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04

Vidal, F. y Mota, R. (2009). *Encuesta de infancia en España 2008*. Madrid: Fundación SM.

Wharton, E. (2010). *El vicio de leer*. Recuperado de http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/nueve/nubesyclaros/Wharton-nueve-nubesyclaros.html

Willingham, D. (2016). *Educando niños lectores*. Madrid: TEELL.

Anexos

Cuestionario sobre fomento de la lectura en alumnado de Educación Primaria

Con este cuestionario se pretende recabar información sobre tus hábitos de lectura.

El cuestionario es anónimo.

Dispones de 10 minutos para cumplimentarlo. Cualquier duda o aclaración, pregunta al profesor.

Muchas gracias por tu participación.

Centro Educativo: _____

Curso: _____

Edad: _____

Género: _____

• **Cuando lees, ¿disfrutas con la lectura o la consideras una actividad no placentera?**

Disfruto No disfruto

• **¿Durante el curso lees solamente libros de lectura obligatoria o también algunos por propia iniciativa?**

Propia iniciativa Lectura obligatoria

• **¿Estás leyendo en este momento algún libro que te hayan dicho en el colegio?**

Sí No

• **¿Sueles realizar lecturas voluntarias?**

Sí No

• **¿Por quiénes te sientes orientado a la hora de elegir los libros de lectura voluntarios?**

Profesores Padres o familiares Amigos o compañeros de clase

Varias personas a la vez

• **¿Qué lugar ocupa la lectura entre las actividades que realizas en tu tiempo libre?**

Entre las primeras Entre las últimas

• **¿Crees que la escuela ha despertado en ti el interés por la lectura?**

Sí No

• **¿Te gustaría que el colegio propusiera actividades para despertar en ti el interés por la lectura?**

Sí No

• **¿Cuántos libros leíste durante el último curso escolar?**

1 2 3 4 Más de 4

• **¿Cuántos libros has leído en los meses de vacaciones?**

1 2 3 4 Más de 4

• **¿Qué tipo de lectura prefieres?**

Aventuras Fantástica Poesía Comic/ Cuentos Varios tipos

• **¿En qué lugares sueles leer?**

En tu casa Al aire libre En la escuela En la biblioteca
 En el patio/recreo En varios sitios a la vez

• **¿Es un buen regalo para ti un libro?**

Sí No

1. Doctora en Lengua Española. Profesora contratada doctora, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. E-mail: ely@ugr.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 5) Año 2019

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]