

Preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria según el sexo y titularidad del centro educativo

Eulalia Agrelo-Costas 
Universidad de Vigo, España
magrelo@uvigo.es

Isabel Mociño-González 
Universidad de Vigo, España
imocino@uvigo.gal

Carla Míguez-Álvarez 
Universidad de Vigo, España
camiguez@uvigo.gal

Recibido: 14/02/2023

Aceptado: 14/05/2023

Resumen

Dada la relevancia de la lectura, se presenta un estudio sobre las preferencias lectoras entre el alumnado de 6º curso de Educación Primaria. El objetivo es determinar las actitudes hacia la lectura y las preferencias lectoras de este alumnado a partir de dos variables: sexo y titularidad del centro educativo. Se empleó un cuestionario con el que se evaluaron las actitudes hacia la lectura y las preferencias en la elección de géneros literarios y temáticas, así como el uso de nuevos soportes y la lengua frecuente de lectura. La muestra estuvo compuesta por 416 alumnos y alumnas de 6º curso de 9 centros educativos. Los resultados, que fueron analizados mediante un método no experimental descriptivo, indican que las niñas evidencian actitudes más favorables hacia la lectura recreativa, con intereses más diversos en cuanto al género, la temática y la lengua. Asimismo, los centros educativos públicos manifiestan resultados más alentadores en el conjunto de las dimensiones abordadas. Esta investigación pone de relieve la necesidad de revisar las prácticas lectoras existentes e implementar nuevas propuestas desde el paradigma de la educación literaria, lo que redundará en el desarrollo de la competencia lectora y de otros aprendizajes.

Palabras clave: Investigación en lectura; hábitos de lectura; competencia lectora; educación literaria; Educación Primaria.

Cómo citar: Agrelo-Costas, E., Mociño-González, I., & Míguez-Álvarez, C. (2023). Preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria según el sexo y titularidad del centro educativo. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.389



Reading preferences of Primary Education students according to sex and type of school

Eulalia Agrelo-Costas 
Universidad de Vigo, España
magrelo@uvigo.es

Isabel Mociño-González 
Universidad de Vigo, España
imocino@uvigo.gal

Carla Míguez-Álvarez 
Universidad de Vigo, España
camiguez@uvigo.gal

Received: 14/02/2023

Accepted: 14/05/2023

Abstract

Given the relevance of reading, we are presenting a study on reading preferences among students in 6th grade of Primary Education. The objective is to determine the attitudes towards reading and the reading preferences of these students based on two variables: gender and type of school. To this end, a questionnaire was administered to a sample of 416 6th grade students from 9 schools, in which attitudes towards reading, preferences in the choice of literary genres and topics, as well as the use of new media and language of frequent reading were evaluated. The results, analysed using a descriptive non-experimental method, indicate that girls show more favourable attitudes towards recreational reading, with more diverse interests in terms of genre, topics and language. Likewise, public schools show more encouraging results in all the dimensions addressed. This research highlights the need to review existing reading practices and implement new proposals from the paradigm of literary education, which will result in the development of the reading competence and other types of learning.

Keywords: Reading research; reading habits; reading competence; literary education; Primary Education.

How to cite: Agrelo-Costas, E., Mociño-González, I., & Míguez-Álvarez, C. (2023). Reading preferences of Primary Education students according to sex and type of school. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.389



Introducción

La lectura suscita un gran interés en la esfera escolar, tanto por conducir al acceso del conocimiento y de la cultura, como por su carácter transformador. La consecución de un lector competente supone el control de acciones vinculadas con la comprensión textual y la adecuación a los objetivos de lectura propuestos (Lluch y Zayas, 2015). Asumir este acometido desde la educación literaria propicia el desarrollo de la competencia literaria (Dueñas, 2013), que requiere del dominio de otras subcompetencias (textuales, de género, metaliterarias, intertextuales, enciclopédicas y culturales), a lo que habría que sumar las actitudes hacia el aprendizaje y la afición de otros factores (lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y, sobre todo, literarios) (Cerrillo, 2007).

La competencia lectora origina el goce por la lectura y su práctica de modo voluntario, a la vez que permite avanzar en la misma competencia y ganar otras capacidades (Clark et al., 2011). Esa voluntariedad, ajena a la prescripción escolar, incide en la instalación del hábito lector (Moreno, 2005), que incrementa la fluidez comunicativa, la mejora de capacidades cognitivas y el estímulo de la imaginación (Ruiz et al., 2022). El alumnado que más lee también obtiene mejores calificaciones, aunque es más crítico con el sistema educativo, ya que “percibe que se dedica más tiempo a metodologías tradicionales (escuchar las explicaciones del profesorado) y menos a propuestas más participativas y que dejen autonomía e iniciativa a los discentes” (Fraguela-Vale et al., 2016, p. 74).

El encuentro gratificante con el hecho lector determina la futura actitud hacia la lectura y el aprendizaje (Dueñas, 2013; Artola et al., 2017), por lo que el docente-mediador debería considerar las preferencias lectoras del alumnado y seleccionar obras literarias capaces de seducirlo y de acompañarlo en su formación (Merisuo-Storm y Soininen, 2014; Neira, 2016). Además, al percibir que sus preferencias influyen en la decisión del profesorado, sentirá una mayor motivación hacia la lectura (Merisuo-Storm, 2006; Jarre, 2008; Artola et al., 2013). De hecho, estas obras podrían ser la antesala de otras provenientes del canon académico, promover la reducción de textos destacables por su popularidad y contribuir al enriquecimiento de “sus iniciales intereses espontáneos, con el objetivo de superar así los estereotipos de género” (Melero et al., 2020, p. 176).

Por otra parte, el docente tendría que repensar su ejercicio como mediador, pues su influencia lectora sobre el alumnado se limita a un 15.38% (Asociación Amigos del Libro Infantil, 2018). Esto se debe a que el auténtico mediador es el *ambiente*, es decir, la concepción cultural dominante y el modo de vida en un contexto determinado, a partir de los cuales se incita al consumismo y se fomenta una homologación cultural (Cid, 2014). Asimismo, esto afecta a la familia, cuya cuota de influencia se reduce a un 13% (Cid, 2014), a pesar de que su implicación mejora la actitud y competencias lectoras (Jiménez-Pérez et al., 2020).

La atención a estos aspectos es fundamental en el curso de 6º de Educación Primaria, ya que la entrada en la adolescencia conlleva una progresiva reducción de la lectura (Neira, 2015, 2016; Jaraíz et al., 2022), especialmente entre los varones (Muñoz y Hernández, 2011). Estos la perciben como un instrumento de información y no tanto como opción de ocio (Schwartz, 2002), además de sentirse más desmotivados por no ofrecerles un repertorio próximo a sus gustos (Jarre, 2008) y por partir, casi siempre, de una competencia lectora inferior (Scheiber et al., 2015).

Como la escuela debe escuchar a su alumnado para formar lectores competentes (Jover, 2008), el objetivo general de este artículo es identificar las actitudes hacia la lectura y las preferencias lectoras del alumnado de 6º de Educación Primaria, atendiendo a dos variables: sexo y titularidad del centro educativo. En el primer caso (niños/niñas), para verificar si los estereotipos

de género emergen desde las lecturas iniciales (Schwartz, 2002; Merisuo-Storm, 2006) y contribuir a la equidad desde la lectura; en el segundo (público/privado), por considerar pertinente ahondar en cómo los ecosistemas diversos influyen en la lectura (Neira, 2015).

Este objetivo general se concretiza en otros más específicos como son: determinar la actitud hacia la lectura tanto como actividad de ocio como práctica reglada; y establecer las preferencias lectoras en relación con los géneros literarios, las temáticas, los soportes y la lengua, aspectos relevantes para estimular el hábito lector y el disfrute personal, que afiancen la relación entre la competencia lectora y el rendimiento (Gil, 2011; Viramontes et al., 2019).

Método

Este estudio se enmarca en las técnicas de investigación cuantitativas y emplea el método no experimental descriptivo, para delimitar una serie de condiciones que caracterizan a un determinado grupo de población (McMillan y Schumacher, 2005).

Muestra

Se seleccionó una muestra incidental de alumnado de 6º de Educación Primaria, siendo el muestreo no probabilístico por conveniencia. Se solicitó participación a los 25 centros de Educación Primaria del ayuntamiento de Pontevedra: 18 públicos y 7 privados, según los datos de la Consellería de Educación. La cifra de alumnado matriculado en 6º curso era de 925 estudiantes. Se buscó que participase el mayor número de alumnado posible. La muestra final está compuesta por 416 alumnos, 198 niños (47.6%) y 218 niñas (52.4%) escolarizados en 9 centros educativos (6 públicos, 326 estudiantes, y 3 privados, 90 estudiantes). La muestra relativa a los centros privados es menor porque, de las 5 entidades seleccionadas, 2 declinaron participar.

Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un cuestionario propio, que sigue a Artola et al. (2013, 2017) y Neira (2015, 2016). En una primera parte, registra los datos identificativos (sexo, país de nacimiento, centro educativo y lengua de uso habitual) y, en la segunda, se incluyen 26 ítems sobre las preferencias lectoras del alumnado, evaluados a través de una escala tipo Likert. Los participantes seleccionaron una opción entre las 5 respuestas posibles: 1-*Nada*, 2-*Poco*, 3-*Algo*, 4-*Bastante* y 5-*Mucho*.

Los ítems se dividieron en función de la información que evaluaban en 5 dimensiones: actitudes hacia la lectura (1 y 2); preferencias en la elección de géneros literarios (del 3 al 8); intereses temáticos (del 9 al 23); utilización de los nuevos soportes de lectura (24, más 1 pregunta de respuesta abierta); y lengua frecuente de lectura (25 y 26).

Procedimiento

El cuestionario fue sometido a revisión y validación por un grupo de expertos integrado por profesorado universitario de didáctica de la lengua y la literatura del grado de Educación Primaria, así como por docentes en ejercicio de 6º curso de Educación Primaria. Con el consentimiento informado de los progenitores y el acompañamiento del tutor de aula, se distribuyeron los cuestionarios a todo el grupo de clase. Se siguió el protocolo de investigación de la Declaración de Helsinki. Tras una serie de breves explicaciones sobre su propósito y contenido, se leyeron en voz

alta sus preguntas, haciéndose hincapié en la 7, para facilitar la identificación del álbum ilustrado. El alumnado dispuso de 20 minutos para responder.

Plan de análisis de datos

El proceso de informatización de los datos y su revisión se efectuaron con el programa IBM SPSS Statistics 25. La fiabilidad del cuestionario se evaluó a través del alfa de Cronbach y los descriptivos de los datos (media y desviación típica) se analizaron en conjunto y en grupos: niños y niñas, y centros públicos y privados. La distribución de respuestas en estos 2 últimos grupos se comparó con la U de Mann-Whitney y el nivel de significación se calculó con el método exacto de Fisher. Por otro lado, la correlación existente entre las dimensiones en las que se agrupan los ítems se calculó a través del Coeficiente de Correlación de Pearson. Se estableció el nivel de significación en $p < .05$, índice común en los estudios de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales.

Resultados

La fiabilidad de la escala se calculó mediante el uso del alfa de Cronbach como herramienta. El resultado obtenido fue $\alpha = .824$, que se encuentra por encima del mínimo exigido para considerar una investigación fiable ($\alpha = .70$) (McMillan y Schumacher, 2005). Además, es un resultado muy próximo al obtenido por Artola et al. (2017), que emplearon un cuestionario similar en una muestra de alumnado de 6º ($\alpha = .86$).

Los ítems que valoran las actitudes hacia la lectura acogen el gusto por la lectura recreativa y por aquella prescrita en las aulas. Como se observa en la tabla 1, los participantes muestran una actitud aceptable hacia esta práctica, aunque la preferencia por la lectura recreativa es superior a la propuesta por el profesorado. Comprobamos que existe una diferencia significativa entre sexos a favor de las niñas en la lectura voluntaria, pero no se perciben disimilitudes significativas entre sexos en la obligatoria.

Tabla 1. Actitudes hacia la lectura según el sexo (Media y DE)

| Item | General | Sexo | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|---------------|
| | | Niños | Niñas | P | A favor de... |
| ¿Te gusta leer... | | | | | |
| 1. en tu tiempo libre? | 3.58 (1.14) | 3.26 (1.15) | 3.88 (1.05) | <.001 | Niñas |
| 2. los libros que te propone el profesorado? | 3.24 (1.11) | 3.13 (1.11) | 3.33 (1.11) | .308 | |

En la comparación por centros (tabla 2), se refleja que, si bien al alumnado de los públicos le gusta más leer en su tiempo libre, esta diferencia no es significativa. Sin embargo, en lo referente al disfrute de las lecturas fijadas por el profesorado, el alumnado de los centros públicos suele preferirlas en relación con los privados, donde las elecciones docentes parecen menos aceptadas.

Tabla 2. Actitudes hacia la lectura según la titularidad del centro educativo (Media y DE)

| Item | General | Tipo de centro | | | |
|--|-------------|----------------|-------------|-------|---------------|
| | | Público | Privado | P | A favor de... |
| ¿Te gusta leer... | | | | | |
| 1. en tu tiempo libre? | 3.58 (1.14) | 3.64 (1.14) | 3.38 (1.13) | 0.54 | |
| 2. los libros que te propone el profesorado? | 3.24 (1.11) | 3.37 (1.1) | 2.78 (1.03) | <.001 | Público |

Los ítems sobre preferencias en la elección del género literario se elaboraron a partir de la clasificación por géneros y temáticas literarias de [Lluch \(2010\)](#). Como ilustra la [tabla 3](#), el alumnado opta por la lectura de obras de narrativa, cómics y álbumes, siendo el teatro, la poesía y la prensa las modalidades menos apreciadas. En cuanto a la diferencia por sexos, las niñas conceden mayor puntuación a las propuestas de narrativa, teatro y prensa o revistas, mientras que los niños, a los cómics.

Tabla 3. Preferencias en la elección de géneros literarios según el sexo (Media y DE)

| Item | General | Sexo | | | |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | | Media (DE) | Niños | Niñas | P |
| ¿Te gusta leer... | | | | | |
| | | Media (DE) | Media (DE) | | |
| 3. narrativa? | 3.6 (1.23) | 3.31 (1.30) | 3.86 (1.11) | <.001 | Niñas |
| 4. poesía? | 2.62 (1.33) | 2.49 (1.30) | 2.73 (1.35) | .176 | |
| 5. teatro? | 2.95 (1.39) | 2.57 (1.30) | 3.29 (1.39) | <.001 | Niñas |
| 6. cómics? | 3.52 (1.44) | 4.05 (1.16) | 3.05 (1.50) | <.001 | Niños |
| 7. álbumes? | 3.11 (1.27) | 3.16 (1.21) | 3.07 (1.32) | .377 | |
| 8. prensa o revistas? | 2.71 (1.32) | 2.49 (1.30) | 2.91 (1.32) | .027 | Niñas |

En lo referente al tipo de centro, se observa en la [tabla 4](#) que el alumnado de los centros públicos tiene mayor predilección por las obras de poesía y cómics en relación con el alumnado de los centros privados.

Tabla 4. Preferencias en la elección de géneros literarios según la titularidad del centro educativo (Media y DE)

| Item | General | Tipo de centro | | | |
|-------------------|-------------|----------------|-------------|-------|---------------|
| | | Público | Privado | P | A favor de... |
| ¿Te gusta leer... | | | | | |
| 3. narrativa? | 3.6 (1.23) | 3.64 (1.21) | 3.48 (1.29) | .164 | |
| 4. poesía? | 2.62 (1.33) | 2.69 (1.31) | 2.37 (1.37) | .049 | Público |
| 5. teatro? | 2.95 (1.39) | 2.94 (1.40) | 2.99 (1.38) | .792 | |
| 6. cómics? | 3.52 (1.44) | 3.65 (1.39) | 3.06 (1.50) | <.001 | Público |
| 7. álbumes? | 3.11 (1.27) | 3.09 (1.26) | 3.2 (1.28) | .073 | |

| Item | General | Tipo de centro | | | |
|-----------------------|-------------|----------------|-------------|------|---------------|
| | | Público | Privado | P | A favor de... |
| 8. prensa o revistas? | 2.71 (1.32) | 2.69 (1.31) | 2.81 (1.37) | .734 | |

Las preferencias temáticas se formularon también desde la clasificación de Lluch (2010). La tabla 5 refleja que las temáticas preferidas son: aventuras y acción, humor, misterio y terror, y fantasía. En función del sexo, las niñas dan una puntuación más alta a las historias de fantasía, amor, familia, policías y detectives, misterio y terror. Por su parte, los niños otorgan una puntuación significativamente superior a los deportes.

Tabla 5. Preferencias temáticas según el sexo (Media y DE)

| Item | General | Sexo | | | |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|---------------|
| | | Niños | Niñas | P | A favor de... |
| ¿Te gusta leer libros de... | | | | | |
| 9. aventura y acción? | 4.31 (.97) | 4.3 (.98) | 4.32 (.96) | .087 | |
| 10. misterio y terror? | 3.93 (1.29) | 3.93 (1.21) | 3.93 (1.36) | .044 | Niñas |
| 11. fantasía? | 3.77 (1.24) | 3.47 (1.27) | 4.04 (1.16) | <.001 | Niñas |
| 12. ciencia ficción? | 3.26 (1.81) | 3.38 (1.37) | 3.16 (1.32) | .335 | |
| 13. policías y detectives? | 3.41 (1.30) | 3.27 (1.26) | 3.55 (1.33) | .017 | Niñas |
| 14. amor? | 2.46 (1.4) | 1.84 (1.08) | 3.02 (1.42) | <.001 | Niñas |
| 15. humor? | 4.26 (1.04) | 4.3 (1.03) | 4.22 (1.06) | .972 | |
| 16. historias de familia? | 3.14 (1.20) | 2.76 (1.18) | 3.49 (1.10) | <.001 | Niñas |
| 17. problemas cotidianos? | 2.67 (1.39) | 2.59 (1.36) | 2.73 (1.41) | .393 | |
| 18. hechos históricos? | 3.07 (1.29) | 3.16 (1.27) | 2.99 (1.31) | .610 | |
| 19. animales o plantas? | 3.13 (1.25) | 3.15 (1.20) | 3.11 (1.29) | .518 | |
| 20. ciencia? | 3.28 (1.34) | 3.41 (1.28) | 3.16 (1.38) | .117 | |
| 21. deportes? | 3.09 (1.51) | 3.42 (1.50) | 2.78 (1.46) | <.001 | Niños |
| 22. personajes históricos? | 2.92 (1.27) | 2.98 (1.28) | 2.87 (1.26) | .833 | |
| 23. otras culturas? | 3 (1.26) | 2.88 (1.25) | 3.12 (1.27) | .419 | |

En cuanto a las diferencias por tipo de centro, la tabla 6 revela que la distribución es similar, a excepción de que el alumnado de los colegios públicos concede puntuaciones más elevadas a los libros de humor y a las historias de problemas cotidianos, mientras que el de los privados opta por las historias de policías y detectives.

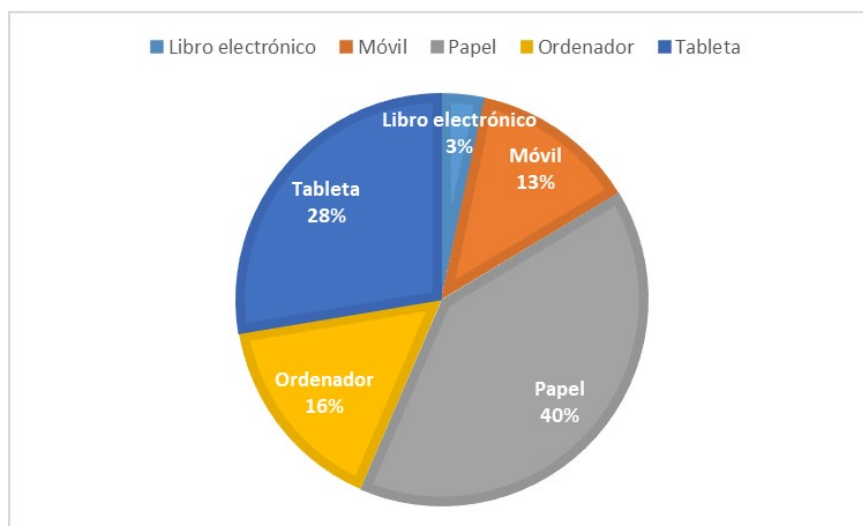
Tabla 6. Preferencias temáticas según la titularidad del centro educativo (Media y DE)

| Item | General | Tipo de centro | | | |
|-----------------------------|------------|----------------|-------------|------|---------------|
| | | Público | Privado | P | A favor de... |
| ¿Te gusta leer libros de... | | | | | |
| 9. aventura y acción? | 4.31 (.97) | 4.35 (.93) | 4.18 (1.10) | .480 | |

| Item | General | Tipo de centro | | | P | A favor de... |
|----------------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|---------|---------------|
| | | Público | Privado | P | | |
| 10. misterio y terror? | 3.93 (1.29) | 3.98 (1.27) | 3.77 (1.34) | .486 | | |
| 11. fantasía? | 3.77 (1.24) | 3.78 (1.27) | 3.73 (1.17) | .431 | | |
| 12. ciencia ficción? | 3.26 (1.81) | 3.31 (1.33) | 3.1 (1.40) | .117 | | |
| 13. policías y detectives? | 3.41 (1.30) | 3.44 (1.27) | 3.3 (1.43) | .009 | Privado | |
| 14. amor? | 2.46 (1.4) | 2.44 (1.39) | 2.52 (1.45) | .873 | | |
| 15. humor? | 4.26 (1.04) | 4.32 (.99) | 4.03 (1.19) | .006 | Público | |
| 16. historias de familia? | 3.14 (1.20) | 3.17 (1.23) | 3.03 (1.10) | .102 | | |
| 17. problemas cotidianos? | 2.67 (1.39) | 2.74 (1.40) | 2.38 1.29) | .030 | Público | |
| 18. hechos históricos? | 3.07 (1.29) | 3.1 (1.30) | 2.94 (1.26) | .780 | | |
| 19. animales o plantas? | 3.13 (1.25) | 3.17 (1.23) | 3 (1.30) | .435 | | |
| 20. ciencia? | 3.28 (1.34) | 3.3 (1.33) | 3.22 (1.36) | .982 | | |
| 21. deportes? | 3.09 (1.51) | 3.07 (1.51) | 3.14 (1.53) | .283 | | |
| 22. personajes históricos? | 2.92 (1.27) | 2.93 (1.27) | 2.9 (1.28) | .979 | | |
| 23. otras culturas? | 3 (1.26) | 3.02 (1.27) | 3 (1.26) | .947 | | |

La dimensión del uso de los nuevos soportes de lectura se valoró a través del ítem 24 y una pregunta de respuesta abierta. En la [figura 1](#), comprobamos que casi la mitad del alumnado lee en papel (167 respuestas), seguido de la tableta (115 respuestas), el ordenador (66 respuestas) y el teléfono móvil (54 respuestas). Por el contrario, el libro electrónico es el soporte menos utilizado, con solo 14 respuestas. Los resultados estadísticos nos indican que no hay diferencias significativas según el sexo ($p=.314$) o el colegio ($p=.293$).

Figura 1. Soportes de lectura (en porcentajes)



La última dimensión alude a la lengua habitual de lectura (gallego o castellano). Los resultados de la [tablas 7 y 8](#) evidencian la preferencia por el castellano. Estos resultados se relacionan con la lengua de uso de los participantes: solo 9 son gallego-hablantes y todos pertenecen a centros públicos.

Tabla 7. Lengua habitual de lectura según el sexo (Media y DE)

| Item | General | Sexo | | | P | A favor de... |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---|---------------|
| | | Niños | Niñas | | | |
| ¿Sueles leer libros en... | | | | | | |
| 25. gallego? | 2.75 (1.24) | 2.60 (1.15) | 2.89 (1.30) | .037 | | Niñas |
| 26. castellano? | 4.64 (.74) | 4.55 (.82) | 4.72 (.66) | .050 | | Niñas |

Tabla 8. Lengua habitual de lectura según la titularidad del centro educativo (Media y DE)

| Item | General | Tipo de centro | | | P | A favor de... |
|---------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|---|---------------|
| | | Público | Privado | | | |
| ¿Sueles leer libros en... | | | | | | |
| 25. gallego? | 2.75 (1.24) | 2.93 (1.22) | 2.11 (1.08) | <.001 | | Público |
| 26. castellano? | 4.64 (.74) | 4.63 (.73) | 4.68 (0.79) | .070 | | |

Por último, se calculó la relación existente entre las 5 dimensiones analizadas. La correlación existente entre estas se calculó a través del Coeficiente de Correlación de Pearson. Así, la [tabla 9](#) nos muestra que estas se encuentran significativamente correlacionadas entre sí, a excepción de la dimensión 4.

Tabla 9. Correlación de Pearson entre dimensiones

| | Dimensión 1 | Dimensión 2 | Dimensión 3 | Dimensión 4 | Dimensión 5 |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Dimensión 1 | 1 | .453** | .483** | -.001 | .520** |
| Dimensión 2 | | 1 | .583** | .034 | .403** |
| Dimensión 3 | | | 1 | .098 | .422** |
| Dimensión 4 | | | | 1 | .153** |
| Dimensión 5 | | | | | 1 |

* $p < .001$

Discusión y conclusiones

La obtención de 20 resultados significativos en los 26 ítems del cuestionario manifiesta que se dan diferencias reseñables entre las actitudes lectoras (lectura prescrita/lectura recreativa) y las preferencias lectoras (género, temática, soporte y lengua) del alumnado de 6º de Educación Primaria, atendiendo a las variables sexo (niños/niñas) y titularidad del centro educativo (público/privado). Estas dimensiones se encuentran significativamente relacionadas entre sí, a excepción del soporte de lectura, lo que indica que los hábitos lectores se constituyen de diferentes elementos (actitudes lectoras, preferencia por el género literario, intereses temáticos y lengua habitual de lectura), que se encuentran muy ligados. Más allá de las particularidades que se detallarán, se puede avanzar que los resultados más favorables hacia la lectura recreativa

corresponden a las niñas, cuyas lecturas son más diversificadas en cuanto al género literario, a la temática de las historias y a la lengua, siendo también más alentadores los resultados de las dimensiones abordadas para los centros educativos públicos.

De modo general, se comprueba que la actitud hacia la lectura de este alumnado es aceptable, tal y como avanzó Neira (2015), y sobresale el gusto por la lectura recreativa frente a la indicada por el docente, sobre todo, en las niñas. Esto se debe a que ellas acostumbra a poseer un mayor hábito lector (Soto et al., 2019) y a sentir una motivación intrínseca más acentuada por una práctica lectora (McGeown et al., 2012), que disfrutaban con intensidad al inicio de la Educación Primaria (Merisuo-Storm, 2006). Por lo que atañe a la lectura prescrita por el docente, la diferencia entre niñas y niños no es significativa, lo que dista de otros trabajos (Jarre, 2008; Artola et al., 2017), en los que eran los varones quienes no disfrutaban de sus propuestas.

Si comparamos centros públicos y privados, este estudio muestra menor interés hacia la lectura recreativa y prescrita en los centros privados, resultados coincidentes con Jaraíz et al. (2022), quienes apuntan que el alumnado de entidades públicas de Cáceres dedica más horas a la lectura que el de la enseñanza concertada. Estos resultados se oponen a los obtenidos en un estudio previo efectuado en España y 22 países más, en el que Dronkers y Robert (2007) concluyen que los centros privados alcanzan en lectura mejores resultados que los públicos. En esta línea se sitúa Romero (2007), que explica estos resultados por el mayor número de planes de lectura y de responsables para su aplicación en relación con los públicos. También González et al. (2016) atribuyen medias superiores en actividad lectora al alumnado de escuelas privadas-concertadas en su análisis contrastivo. No obstante, Ferreiro (2017) desestima divergencias significativas entre entidades públicas y privadas en su estudio enmarcado en Galicia, en el que se fundamenta en las calificaciones obtenidas en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Las razones que explican los resultados favorables a unos centros u otros pueden deberse a múltiples factores, como la formación de los progenitores, la inversión económica en educación de las familias, el equipamiento del hogar o la situación geográfica del centro (Jaraíz et al., 2022). En nuestro caso, la mejor posición de los centros públicos puede atribuirse a su mayor implicación en acciones relacionadas con la lectura, como revela la memoria del Plan LIA de Bibliotecas Escolares de la Xunta de Galicia (<https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=node/1613>), cuyo compromiso es situar la biblioteca como un espacio central para la mejora de la lectura, escritura y de las habilidades investigadoras y de uso de la información. Otras de las causas de estos resultados pueden vincularse con la existencia de un entorno próximo muy dinámico en cuanto a las ofertas asociadas a la lectura y a otras expresiones creativas, que tienen su máximo exponente en el Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra, así como a aspectos poblacionales y condiciones socioeconómicas, educativas y culturales propias del contexto analizado, en gran medida análogas a las de Jaraíz et al. (2022).

Los datos reunidos apremian a la toma de decisiones en la totalidad de los centros educativos para incentivar la atracción hacia la lectura. Es indispensable que se introduzcan dinámicas para estimular la asiduidad lectora y la motivación intrínseca, sobre todo en los niños, pues, aunque la asiduidad es primordial, tiene mayor relevancia la disposición favorable, la voluntad de leer y la capacidad de conseguir placer o beneficio ante la lectura (Lomas y Mata, 2007). Por esta razón, deben revisarse los procedimientos metodológicos y los materiales para adecuarse a las características psicológicas e intereses del destinatario, puntos de partida fundamentales para articular programaciones lectoras exitosas.

En cuanto a la preferencia en la elección de géneros literarios, el alumnado participante se inclina por la narrativa y los cómics frente a la poesía y el teatro (Neira, 2015, 2016), aunque en el

presente estudio no se priorizan en su conjunto la prensa o revistas y se incorpora el álbum por contemplarse de un modo explícito en el cuestionario. Esto quizás sea consecuencia del ocasional contacto con alguna de estas manifestaciones o de la mayor dificultad que puedan entrañar (Neira, 2016).

Por sexos, los niños sienten más predilección por los cómics, y las niñas, por la narrativa, el teatro y la prensa o revistas. Es una tendencia reiterada en otros estudios (Conecta, 2013; Neira, 2016), salvo en lo referente a la prensa o revistas, que acostumbran a situarse entre las preferencias masculinas. Esto se justifica por la relación que las niñas establecen con las publicaciones sobre contenidos de programas televisivos de moda, la cultura pop y el fenómeno de los ídolos propio de esa edad (Díaz-Plaja, 2009). A pesar de no contemplarse entre sus intereses principales, la poesía continúa atrayendo más a las niñas (Neira, 2016), lo que evidencia que los estereotipos de género, en este caso vinculados con lo sentimental, emergen en las preferencias lectoras iniciales (Merisuo-Storm, 2006). De ahí la pertinencia de incorporar la poesía al aula, para que su palabra se sienta más próxima, se aprecie su valor estético y se desarrolle una mayor predisposición para su lectura (Agrelo-Costas y Piñeiro-Casal, 2021).

Respecto a las divergencias entre centros privados y públicos, destaca la significativa disposición por la lectura de poesía de estos últimos. Probablemente, porque el tratamiento del género poético ha sido tangencial y se ha circunscrito a cuestiones formales en las escuelas privadas. En relación con la mayor alusión al cómic en los centros privados, se puede entender como una cuestión circunstancial, pues este proporciona lecturas atractivas para todas las edades y es una fuente motivadora desde la que proyectar diversos aprendizajes y el hábito lector (Paré y Soto-Pallarés, 2017).

Entre las preferencias temáticas, sobresale el gusto por las obras de aventuras y de acción, humor, misterio y terror, y fantasía, como corroboran estudios similares (Neira, 2015, 2016; Soto et al., 2019). También despunta una mayor valoración de las niñas hacia las historias de fantasía, familia y policías, y detectives (Clark y Foster, 2005; Merisuo-Storm, 2006; Neira, 2016) o su mayor predisposición hacia textos románticos y con personajes positivos (McGeown, 2015; Artola et al., 2017; Pérez et al., 2018). Sin embargo, los resultados obtenidos difieren en que ellas valoran mejor las historias de misterio y de terror, lo que permite vislumbrar un avance hacia temáticas asociadas a la masculinidad.

Con todo, los datos obtenidos inciden en que los deportes se ubican entre las opciones de mayor preferencia de los niños (Neira, 2016), debido a su interés por temas ajenos a la escuela y a su mayor predilección por textos breves e informativos (Jarre, 2008; McGeown, 2015; Artola et al., 2017). Sin llegar a ser significativos los resultados, los varones también muestran mayor inclinación por la ciencia ficción, hechos y personajes históricos, ciencia o animales (Artola et al., 2017), en oposición a la mayor motivación de las niñas por los libros de otras culturas.

Acerca de los soportes, predomina la lectura en papel sobre otros medios (Jaraíz et al., 2022), sin darse disimilitudes significativas entre las variables de sexo y tipología del centro. Su justificación radica en la persistencia de procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en dinámicas y recursos tradicionales, que eluden la formación en las nuevas alfabetizaciones y medios digitales. Diversas investigaciones sobre el impacto del soporte (físico o digital) en la comprensión lectora de los más jóvenes revelan resultados más satisfactorios para los contenidos en papel (Delgado et al., 2018; Clinton, 2019; Schwabe et al., 2021).

Esto se justifica por la dificultad de comprender textos digitales de más de 500 palabras (Goodwin et al., 2020), la fatiga visual ante la exposición de pantallas (Jeong, 2012) y el procesamiento local más débil sobre detalles del texto (Fisher et al., 2011). El metaanálisis de

Furenes, Kucirkova y Bus (2021) con alumnado de Primaria también confirma que los resultados son superiores en papel ante la lectura del mismo texto, salvo que los libros digitales contengan herramientas facilitadoras para la comprensión. Por lo dicho, se prestará mayor atención a las prácticas lectoras de un neolector, fascinado por lo tecnológico, pero con limitadas competencias para la lectura en diversos soportes (Cerrillo y Senís, 2005).

Finalmente, el dominio de lecturas en castellano de la muestra participante se justifica por encuadrarse en un contexto urbano, en el que el uso del gallego es minoritario y su contacto tiende a reducirse a la materia de Lengua Gallega y Literatura (Mosquera, 2018). Esta tendencia se agrava por la competencia bilingüe desfavorable al gallego de la juventud castellanohablante, que resulta alarmante en los centros privados (Loredo y Silva, 2020). A esta situación contribuye la menor solvencia del profesorado en relación con las lenguas autonómicas (Mosquera, 2015), a lo que se suma, en el caso gallego, un repertorio limitado de prácticas formativas y materiales en esta lengua. El equilibrio de la lectura, tanto en las dos lenguas cooficiales de Galicia, como en las extranjeras, exige una planificación asentada en la convicción de que la lectura literaria desempeña un papel principal en los procesos educativos (Castillo y Santos, 2022).

Si bien se registran divergencias lectoras por parte del alumnado de 6º de Educación Primaria, queda de manifiesto que incluso los no lectores tienen ciertos estímulos y preferencias ante la lectura. Por tanto, el docente debe emprender una prospección inicial en la que fundamente sus selecciones para proporcionar referencias adecuadas a sus capacidades e intereses, pues esos textos permitirán instalar el hábito lector y mantener el valor intrínseco de la lectura. La experiencia muestra que este encuentro empático será el comienzo, a partir del cual se abrirán vasos comunicantes hacia repertorios lectores más heterogéneos y complementarios. No obstante, esto se hará con el diseño de programaciones encaminadas a descubrir, vivir y valorar la lectura literaria. No se debe olvidar tampoco que la implicación del grupo clase es fundamental, pues las recomendaciones entre pares son efectivas en las dinámicas lectoras (Margallo y Mata, 2015).

Más allá de lo expuesto, el presente trabajo tiene algunas limitaciones, porque, aunque existen investigaciones realizadas con alumnado de 6º de Primaria (ver Neira, 2015, 2016, entre otros), serían necesarios estudios más detallados sobre las preferencias lectoras determinadas por el sexo y por la pertenencia a un centro educativo de titularidad pública, concertada o privada (Jaraíz et al., 2022). Asimismo, el tamaño de la muestra, que dependió de la disponibilidad de los centros participantes y solo se realizó en el área de Pontevedra, no permite extrapolar los resultados al conjunto de alumnado gallego de 6º de Primaria. A esto se suma la conveniencia de ampliar el campo de estudio de los intereses lectores en función del soporte, la lengua en contextos multilingües u otros aspectos asociados con la mediación y la evaluación de las acciones lectoras. Hay que involucrarse, pues, en estas tareas que revertirán positivamente en la esfera académica y social.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por las Axudas do Programa de Consolidación e Estruturación de Unidades de Investigación Competitivas de la Xunta de Galicia (GRC, ED431C 2021/52).

Referencias

Agrelo-Costas, E., & Piñeiro-Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>

- Artola, T., Sastre, S., & Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación de alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Artola, T., Sastre, S., Gratacós, G., & Barraca, J. (2013). Differences in Boys and Girls Attitudes toward Reading: A Comparison between Single sex and Coeducational Schools. En *Single sex education: An option in the forefront of Education* (pp. 113-128). EASSE.
- Asociación Amigos del Libro Infantil y Juvenil (2018). *Estudio de hábitos de lectura en bibliotecas públicas*. Universidad de Salamanca.
- Castillo, C., & Santos, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Cid, H. (2014). *La incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <https://hdl.handle.net/11162/122848>
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. National Literacy Trust.
- Clark, C., Woodley, J., & Lewis, F. (2011). *The Gift of Reading in 2011. Children and Young People's access to Books and Attitudes towards Reading*. National Literacy Trust.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- CONECTA (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Federación de Gremios de Editores de España/Ministerio de Cultura.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Graó.
- Dronkers, J., & Robert, P. (2007). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools. *Educational Policy*, 22(4), 541-577. <https://doi.org/10.1177/0895904807307065>
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Ferreiro, S. F. (2017). Análisis comparativo de los centros públicos y privados medido a través del premio extraordinario de la ESO en Galicia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 181-199. <https://doi.org/10.18172/con.3025>

- Fisher, D., Lapp, D., & Wood, K. (2011). Reading for details in online and printed text: A prerequisite for deep reading. *Middle School Journal*, 42(3), 58-63. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461767>
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- González, M. J., Díaz, G. F., Martín, I., Delgado, M., & Trianes, M. V. (2014). Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 253-260. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.503>
- Goodwin, A. P., Cho, S.-J., Reynolds, D., Brady, K., & Salas, J. (2020). Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1837-1867. <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>
- Jaraíz, F. J., Frutos, M., Tena, R., & Soto, J. (2022). El estudio del hábito lector en centros educativos públicos y concertados. Aproximación estadística en la ciudad de Cáceres. En R. Tena y J. Soto (Ed.), *Estudios sobre los hábitos de lectura* (pp. 33-53). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v7v.5>
- Jarre, K. R. (2008). Don't Blame the Boys: We're Giving Them Girly Books. *English Journal*, 97(3), 15-16.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *Electronic Library*, 30, 390-408. <https://doi.org/10.1108/02640471211241663>
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N., & Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178). Graó.
- Lomas C., & Mata, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 44, 9-18.
- Loredo, X., & Silva, B. (2020). *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO*. Real Academia Galega.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Ediciones Trea.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Margallo, A. M., & Mata, J. (2015). La lectura. Práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mara, P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la lectura* (pp. 179-202). Pirámide.

- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melero, Á., Villalón, R., & Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2014). The interdependence between young students reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122-130. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p122>
- Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. extr., 153-167.
- Mosquera, E. (2015). A formación do profesorado de lingua galega: perspectivas pedagógicas e modelo lingüístico. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, vol. extr., 6, <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.98>
- Mosquera, E. (2018). La enseñanza de la gramática en lengua gallega: problemas metodológicos e implicaciones prácticas. *Lenguaje y Textos*, 47, 25-36. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.7884>
- Muñoz, J. M., & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- Neira, M. del R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869
- Neira, M. del R. (2016). Preferencias lectoras en 6º de primaria: una investigación con escolares asturianos. *ALLI*, 14, 123-140.
- Paré, C., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 134-143. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.130
- Pérez, R., Gutiérrez, Á., Soto, J., Jaraíz, F. J., & Gutiérrez, J. A. (2018). Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. *Información, Cultura y Sociedad*, 39, 71-92. <https://doi.org/10.34096/ics.i39.4208>
- Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, 1, 81-116.
- Ruiz, E. E., Moreno, J. S., & Rodilla, N. A. (2022). Iniciación a la investigación en didáctica de las ciencias sociales: el hábito lector en el Campus de Cáceres. En R. Tena y J. Soto (Eds.), *Estudios sobre hábitos de lectura* (pp. 67-84). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v7v.7>

- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335-348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>
- Schwabe, A., Brandl, L., Boomgaarden, H. G., & Stocker, G. (2021). Experiencing literature on the e-reader: The effects of reading narrative texts on screen. *Journal of Research in Reading*, 44(2), 319-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12337>
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. Educational Resources Information Center (ERIC) Digest.
- Soto, J., Cordero, M., & Jaraíz, F. J. (2019). Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0 a 12 años en Extremadura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 147-170. <https://doi.org/10.5209/dida.65946>
- Viramontes, E., Amparán, A., & Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>