

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 69
Número, 1
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ACTITUDES E INTERESES LECTORES: UNA INVESTIGACIÓN CON ALUMNOS ESPAÑOLES DE PRIMARIA

Gender differences in regards to reading attitudes and interests: a research based on spanish primary school pupils

TERESA ARTOLA GONZÁLEZ⁽¹⁾, SANTIAGO SASTRE LLORENTE⁽¹⁾ Y JORGE BARRACA MAIRAL⁽²⁾

⁽¹⁾ Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid)

⁽²⁾ Universidad Camilo José Cela

DOI: 10.13042/Bordon.2016.37925

Fecha de recepción: 27/07/2015 • Fecha de aceptación: 20/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Teresa Artola González. E-mail: tartola@villanueva.edu

Fecha de publicación *online*: 11/10/2016

INTRODUCCIÓN. El objetivo del presente artículo es contribuir al estudio de la diversidad entre sexos en la lectura mediante el análisis de las diferencias entre niños y niñas españoles de sexto de primaria en su motivación hacia la lectura, sus intereses lectores y la percepción que tienen de su nivel de competencia lectora. **MÉTODO.** La muestra ha estado compuesta por 968 alumnos españoles, 478 varones y 490 mujeres, que cursan sexto de primaria en 15 colegios diferentes. Para la evaluación de sus actitudes e intereses se ha utilizado una adaptación de un cuestionario utilizado y validado en una investigación previa realizada en 2013 con alumnos de segundo de primaria. **RESULTADOS.** Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas entre niños y niñas de sexto de primaria en su motivación hacia la lectura, su actitud hacia la lectura social o colectiva y su actitud general, obteniendo en estas variables las niñas actitudes más favorables. No se observan diferencias significativas en la percepción que niños y niñas tienen de su competencia lectora. Asimismo se observa un gran número de diferencias significativas en los intereses lectores y en el tipo de materiales que resultan atractivos para niñas y niños. **DISCUSIÓN.** De este estudio se deriva interesante información que puede ayudarnos a motivar hacia la lectura a niños y niñas en este importante momento de tránsito entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

Palabras clave: *Actitudes lectoras, Intereses lectores, Motivación a la lectura, Lectura en voz alta, Diferencias de género.*

Los primeros contactos con la lectura, durante la etapa de primaria, tendrán importantes repercusiones en la escolaridad posterior, ya que condicionarán en gran medida la futura actitud hacia el estudio y el aprendizaje. No obstante, tanto la competencia como la motivación y el gusto por la lectura varían significativamente de unos niños a otros. Una de las fuentes de diversidad investigada por diversos estudios es el género.

En lo que respecta a las diferencias entre niños y niñas en la competencia lectora, estudios internacionales constatan que en muchos países las niñas obtienen mejores resultados que los niños (Brozo, 2005; Merisuo-Storm y Soininen, 2012; Stevens, 2011; Scheiber, Reynolds, Hajoovsky y Kaufman, 2015; Watson, Kehler y Martino, 2010).

Los niños tienden a aprender a leer a una edad más avanzada que las niñas; tardan por lo general más en aprender y les cuesta más comprender los textos narrativos. Además, los niños suelen valorar menos la lectura que las niñas y tienden a considerarla más bien como una forma de obtener información que como una actividad de ocio (Schwartz, 2002: 12).

El análisis de los informes PISA y PIRLS revela que las niñas de diez y quince años superan a los chicos de la misma edad en el rendimiento lector (Mikk y Lynn, 2009; Shiel y Eivers, 2009). Esta superioridad aumenta con la edad y se acentúa cuando se comparan los últimos informes PISA con los de años anteriores (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian, y Valtin, 2014).

La mayor parte de los estudios sobre diferencias entre sexos en la lectura proceden de los Estados Unidos, por lo que parece interesante comprobar si estas diferencias se observan también a nivel internacional: este es uno de los objetivos que persigue nuestro estudio.

En un intento por entender más claramente la erosión de la motivación que se está produciendo

en los últimos años en algunos lectores, Mohr (2006) y Smith y Wilhelm (2002) han subrayado la necesidad de investigar más a fondo las diferencias de género en todos los lectores, incluidos los niños pequeños, haciendo hincapié en la importancia de las expectativas, el valor otorgado a la lectura y la percepción de la competencia lectora como variables relevantes (Marinak y Gambrell, 2010).

Las variables motivacionales parecen guardar una relación importante con el rendimiento lector (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; McGeown, Norgate y Warhurst, 2012). El metanálisis llevado a cabo por Mol y Bus (2011) sugiere que existe una relación recíproca entre el tiempo que los alumnos dedican a la lectura y su nivel de competencia lectora, así como entre la frecuencia lectora y otras capacidades. A su vez, su grado de implicación y motivación hacia la lectura viene condicionado por su percepción de competencia.

En lo que respecta a la diversidad entre sexos, varias investigaciones han constatado diferencias en la motivación hacia la lectura (Bosacki, Elliot, Bajovic y Askeer, 2009; Clark, 2011; Clark y Foster, 2005; Clark, Osborne y Akerman, 2008; McGeown, Duncan, Griffiths y Stothard, 2015; Muñoz y Hernández, 2011; Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015). Se observa que las niñas, al menos durante los primeros cursos de primaria, disfrutaban significativamente de la lectura más que los niños (Baker y Wigfield, 1999; Merisuo-Storm, 2006; Marinak y Gambrell, 2010). Clark (2011) y Clark y Foster (2005) afirman que los chicos suelen leer menos, lo cual, según señalan Sadowski (2010) y Sullivan (2004), afecta de forma directa a su nivel de fluidez lectora. No obstante, McGeown, Goodwin, Henderson y Wright (2012) encuentran que las principales diferencias en lectura entre niños y niñas no están ni en la habilidad ni en la motivación extrínseca, sino fundamentalmente en una mayor motivación intrínseca (sentimientos de eficacia e implicación) en las niñas. Schwabe, McElvany y Trendtel (2015)

encuentran igualmente diferencias en la motivación intrínseca hacia la lectura a favor de las niñas.

Además, algunas investigaciones indican que, en los varones, las actitudes y la motivación hacia la lectura están más estrechamente relacionadas con el rendimiento lector que en las mujeres (Logan y Johnston, 2009; Logan y Medford, 2011; Oakhill y Petrides, 2007). A su vez, Logan y Medford (2011) indican que su motivación intrínseca y la percepción que tienen de su nivel de competencia influyen de forma importante en la cantidad de esfuerzo que ponen a la hora de leer y estudiar.

No obstante, como señala McGeown (2015), aunque existe abundante literatura que evidencia una clara relación entre la motivación hacia la lectura y la frecuencia de la misma, apenas se encuentra información sobre cómo dicha motivación se ve influida por las diferencias en las preferencias y la capacidad para elegir el tipo de libro.

En cuanto a las preferencias lectoras, Boltz (2007), Clark (2011), Clark y Foster (2005) y Schwartz (2002) concluyen que algunos tipos de lecturas suelen ser bien aceptados tanto por niños como por niñas (libros de aventuras, humor, terror o misterio) mientras que en otro tipo de lecturas se observan diferencias evidentes en las elecciones realizadas por chicos y chicas.

Los niños suelen tener unos intereses más amplios que las niñas, mostrando preferencias por libros relacionados con guerras, espionaje, crímenes e investigación, deportes, ciencia-ficción y fantasía, mientras que las niñas declaran preferir libros sobre relaciones, romances y aventuras realistas (Clark y Foster, 2005; Merisuo-Storm, 2006).

Asimismo, el tipo de libros que prefieren los chicos no suele coincidir con el que la mayoría de

los profesores de primaria selecciona normalmente para su aula (St Jarre, 2008). Además, los maestros de primaria suelen ser predominantemente mujeres y es más frecuente que sean las madres, más que los padres, las que lean y seleccionen materiales de lectura para sus hijos (Schwartz, 2002). En este sentido, St Jarre (2008) indica que es posible que el menor interés de los niños hacia la lectura se deba simplemente a que les estamos proporcionando libros que no son de su interés.

Un estudio llevado a cabo por McGeown (2015) sobre la motivación y los intereses lectores de niños de 9 a 11 años informa de importantes diferencias entre sexos en la motivación hacia la lectura y en las preferencias lectoras; no obstante, las diferencias están más relacionadas con la identidad de género (con el grado en que el lector identifica una serie de rasgos como propios de lo masculino o femenino) que estrictamente con las diferencias en función del sexo.

Dutro (2001), Schwartz (2002) y Merisuo-Storm (2006) señalan que los chicos son más selectivos al elegir un libro “propio de chicos”: las niñas tienen menos problemas a la hora de saltarse los estereotipos de lo que es propio o no de su sexo. Por otra parte, la actitud hacia la lectura de los chicos se ve más influenciada por la opinión de sus compañeros: muchos tienen miedo de ser tachados por aquellos de “empollones” o “raros” si muestran que les gusta la lectura (Brozo, 2005; Hernández, 2011).

Asimismo, Hall y Coles (1997) y Merisuo-Storm (2006) indican que, en especial los chicos, detestan leer en voz alta y que, incluso aquellos que se consideran buenos lectores, sienten vergüenza al hacerlo.

En definitiva, los estudios realizados en la última década sugieren que las actitudes de los alumnos hacia la lectura han empeorado en los

últimos años y que los niños y niñas en general parecen leer y disfrutar menos de la lectura que antaño (Twist, Schagen y Hodgson, 2007). En especial se observa una particular preocupación en las actitudes y la baja motivación hacia la lectura de los varones (Logan y Johnston, 2009).

McGeown (2015) sugiere que la motivación y el interés hacia la lectura se relacionan de forma especialmente estrecha con el rendimiento en lectura en el caso de los chicos. Si queremos una educación en la igualdad, identificar estrategias para aumentar el interés y la frecuencia de lectura en los chicos resulta primordial. Además, dado que la frecuencia e interés hacia la lectura se ha asociado en diversos estudios con otras habilidades como el lenguaje oral, el nivel de conocimientos, el vocabulario o la fluidez verbal (McGeown, 2015), parece crucial identificar estrategias para aumentar el interés de niños y niñas hacia la lectura. Para ello es preciso comprender los tipos de libros que a niños y niñas les interesa leer, de forma que tengan acceso a ellos en la escuela para así optimizar su motivación.

Los objetivos perseguidos por este estudio podrían concretarse, por tanto, en los siguientes:

- Investigar las actitudes y la motivación de niños y niñas españoles hacia la lectura al finalizar la educación primaria.
- Analizar si las actitudes, motivaciones e intereses de los niños hacia la lectura difieren en función del sexo.
- Analizar el tipo de materiales, actividades y métodos más eficaces a la hora de motivar y despertar el interés tanto de los chicos como de las chicas hacia la lectura.
- Investigar en qué medida niños y niñas son capaces de estimar su grado de competencia lectora y si existen diferencias entre los sexos en la estimación de dicha competencia.

Método

Muestra

Se seleccionó una muestra incidental de alumnos de sexto de primaria. El muestreo fue “no probabilístico por conveniencia”. Participaron 968 alumnos, 478 niños (49,4%) y 490 niñas (50,6%), escolarizados en 15 colegios diferentes (tabla 1).

TABLA 1. Distribución de la muestra según el sexo y el tipo de centro

	Grupo		
	Niños	Niñas	Total
Tipo de centro			
Fondos privados	181	218	399
Fondos públicos	297	272	569
Total	478	490	968

Instrumentos

Se seleccionó, por ser el más ajustado a los objetivos de nuestra investigación, un cuestionario empleado en un estudio similar realizado en Finlandia (Merisuo-Storm y Soininen, 2012) que evaluaba, a través de una escala tipo Likert, cuatro dimensiones: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social y percepción de la competencia lectora. Este instrumento demostró tener un alto nivel de consistencia interna con un alpha de Cronbach $\alpha=.89$ (Merisuo-Storm y Soininen, 2012). El cuestionario fue traducido y adaptado al castellano y validado en una investigación previa realizada en 2º de primaria (Artola, Sastre, Gratacós y Barraca, 2013). Este, a su vez, fue adaptado para 6º de primaria por un grupo de expertos: nueve profesores con una experiencia profesional en sexto de primaria de al menos cinco años. Se les pidió que indicaran el grado de idoneidad o pertinencia de los ítems, para

un alumno de esta edad, mediante una escala Likert. Asimismo, se les solicitó que, si creían oportuno modificar alguno de ellos, propusieran una nueva redacción de los mismos y que indicaran nuevos ítems que pudieran ser importantes. Finalmente, se redactó el cuestionario definitivo, suprimiendo, por no considerarlos pertinentes para la edad, 5 ítems: ¿te gusta leer libros que sean de cuentos?; ¿te gustó aprender a leer?; ¿te gustó aprender a escribir?; ¿te gusta leer con un/a compañero/a?; ¿te resultó fácil aprender a leer? En algunos de los ítems restantes se recogieron ligeras modificaciones en la redacción sugeridas por los expertos. Además, se incluyeron 7 ítems destinados a profundizar en una nueva dimensión de especial interés, la actitud hacia el estudio (ítems 25 al 32), si bien estos se utilizarán para futuros trabajos por no coincidir con los objetivos de la presente investigación.

FIGURA 1. Alternativas de respuesta al cuestionario



TABLA 2. Dimensiones evaluadas e ítems comprendidos en cada dimensión del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Motivación hacia la lectura	1 al 11
Intereses lectores	12 al 24
Actitudes hacia el estudio	25 al 32
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	33 al 39
Percepción de la competencia lectora	40 al 43

En el cuestionario definitivo, de 43 ítems, se requería a los sujetos que contestaran seleccionando una de las cuatro alternativas (figura 1). Téngase presente, a la hora de analizar

los resultados, que una puntuación inferior en la escala es indicativa de una mejor actitud.

Procedimiento

Una vez adaptado el cuestionario y sometido a la validación a través del juicio de expertos, se procedió (tras el consentimiento informado de los padres) a su aplicación a los alumnos de forma colectiva.

Para la comparación de la distribución de respuestas entre niños y niñas en las variables del estudio, se usó la U de Mann-Withney, usando el método exacto de Fisher para el cálculo de la p . El nivel de significación se estableció en $p < .05$.

Resultados

Fiabilidad de la escala

Se calculó la fiabilidad de la escala: $\alpha = .86$. Este resultado apunta hacia una alta fiabilidad, muy similar a la del cuestionario original.

Actitud general hacia la lectura

Tanto niños como niñas presentan al acabar la etapa de primaria una actitud general hacia la lectura aceptable (rangos intercuartílicos entre 63-69).

Por otra parte, observamos que existen diferencias significativas entre niños y niñas, a favor de estas, en la actitud general hacia la lectura (tabla 3).

En cuanto a las restantes variables, se observan diferencias significativas, a favor de las niñas, en dos de ellas: actitud positiva o motivación hacia la lectura y actitud hacia la lectura social. En cuanto a los intereses lectores, existen diferencias significativas a favor de los varones. No se observan diferencias en la percepción de la competencia lectora.

TABLA 3. Distribución de respuesta al cuestionario por dimensiones

Dimensión	Ítems	Rango de puntuación	Todos		Niños		Niñas		P	A favor de...
			Mediana	RI	Mediana	RI	Mediana	RI		
Motivación hacia la lectura	1 al 11	11-44	24	20-28	25	21-29	22	19-27	<.001	Niñas
Intereses lectores	12 al 24	13-52	27	24-31	27	23-30	29	25-33	<.001	Niños
Actitudes hacia la lectura social o colectiva	33 al 39	7-28	13	11-16	14	12-17	12	10-15	<.001	Niñas
Percepción de la competencia lectora	40 al 43	4-16	6	5-7	6	5-7	6	5-7	.721	
Global	1 al 24 y 33 al 43	35-140	71	63-69	72	65-80	69	62-78	.002	Niñas

RI: Rango Intercuartílico.

Motivación hacia la lectura

Si se analizan los resultados obtenidos en aquellos ítems que evalúan la actitud positiva o la motivación por la lectura, observamos

que niñas y niños difieren significativamente en nueve de estos once ítems, mostrando las niñas una actitud más favorable en ocho de los ítems relacionados con esta variable.

TABLA 4. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “motivación hacia la lectura”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
1. ¿Te gusta leer?	2 (1-2)	1,8 (0,7)	2 (1-2)	1,9 (0,7)	2 (1-2)	1,7 (0,8)	<.001	Niñas
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2 (1-3)	2,0 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (1-2)	1,9 (0,8)	<.001	Niñas
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2 (2-3)	2,3 (0,9)	2 (2-3)	2,4 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	<.001	Niñas
4. ¿Lees todos los días en casa?	2 (2-3)	2,4 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,0)	2 (1,5-3)	2,3 (1,0)	<.001	Niñas
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	3 (2-3)	2,7 (1,0)	3 (2-4)	2,8 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,0)	<.001	Niñas

TABLA 4. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “motivación hacia la lectura” (cont.)

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
6. ¿Terminas los libros que comienzas?	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,8)	.5878	-
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	3 (2-4)	3,0 (1,0)	3 (2-4)	2,9 (1,1)	3 (2,5-4)	3,1 (1,0)	<.001	Niños
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,6 (0,8)	1 (1-2)	1,3 (0,6)	<.001	Niñas
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	1 (1-3)	1,9 (1,1)	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (1,0)	<.001	Niñas
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	3 (2-4)	2,8 (0,9)	3 (2-4)	2,8 (1,0)	3 (2-4)	2,8 (0,9)	.6407	-
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,1 (1,0)	<.001	Niñas

RI: Rango Intercuartílico.

Con estos resultados se comprueba que las niñas tienen más adquirido el hábito de la lectura, les gusta más esta actividad y son más constantes y persistentes a la hora de leer.

Actitud hacia la lectura colectiva

En lo que respecta a la lectura en situaciones de grupo, las niñas muestran una actitud significativamente más favorable que los niños.

TABLA 5. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “actitud hacia la lectura colectiva”

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
33. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2 (1-3)	1,9 (1,1)	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,8 (1,0)	<.001	Niñas
34. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2 (1-3)	2,0 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (1-2)	1,8 (0,9)	<.001	Niñas
35. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2 (1-2)	2,0 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (1,1)	2 (1-2)	1,8 (0,9)	<.001	Niñas
36. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2 (1-3)	2,0 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (0,9)	<.001	Niñas

TABLA 5. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “actitud hacia la lectura colectiva” (cont.)

Ítems	Ambos		Sexo				p	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
37. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2 (1-3)	2,1 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (1-2)	2,0 (0,9)	<.001	Niñas
38. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (1,0)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	.999	-
39. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	1 (1-2)	1,6 (0,8)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	1 (1-2)	1,7 (0,8)	.017	Niños

RI: Rango Intercuartílico.

El análisis revela diferencias significativas a favor de las niñas en cinco de los siete ítems, mostrando las niñas una actitud más favorable hacia la lectura compartida en situaciones de grupo.

Intereses lectores

Se confirma que existen importantes diferencias entre niños y niñas en los intereses lectores y en el tipo de materiales que estos prefieren a la hora de leer. Se observa que existen diferencias significativas en diez de los trece ítems que evalúan esta dimensión, revelando que los intereses lectores de las niñas son más restringidos, mostrando preferencia únicamente por los libros de carácter romántico y

con sentimientos positivos, mientras que los niños tienen una amplia variedad de intereses dirigidos hacia libros y textos de no ficción: cómics, libros de humor, animales, experimentos, deportes, así como lecturas que impliquen tensión y misterio. Niños y niñas manifiestan una actitud positiva hacia los libros de aventuras y los libros con ilustraciones. En cuanto a los libros sobre personajes históricos, los niños muestran una actitud más favorable que las niñas, no obstante hay que señalar que ambos grupos presentan rangos intercuartílicos entre 2 y 3 en los chicos, y entre 3 y 4 en las chicas, lo que es indicativo de una actitud bastante desfavorable hacia este tipo de lecturas. Tampoco los libros sobre otros países y culturas encuentran excesiva aceptación en ambos grupos.

TABLA 6. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “intereses lectores”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
12. ¿Te gusta leer cómics?	2 (1-3)	2,0 (1,1)	1 (1-2)	1,6 (0,9)	3 (1-3)	2,4 (1,1)	<.001	Niños
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	3 (2-4)	2,7 (1,2)	4 (3-4)	3,3 (0,9)	2 (1-3)	2,0 (1,0)	<.001	Niñas
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	1 (1-2)	1,5 (0,8)	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,6 (0,8)	<.001	Niños
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	2 (1-3)	1,9 (1,0)	2 (1-2)	1,9 (1,0)	2 (1-3)	2 (1,1)	.026	Niños
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,4 (0,7)	1 (1-2)	1,5 (0,7)	.101	-
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	<.001	Niños
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3 (2-3)	2,5 (1,0)	2 (1-3)	2,3 (1,0)	3 (2-3)	2,7 (1,0)	<.001	Niños
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	2 (1-3)	2,1 (1,1)	1 (1-2)	1,7 (1,0)	3 (2-3)	2,5 (1,1)	<.001	Niños
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	3 (2-3)	2,6 (1,1)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	3 (2-4)	2,7 (1,0)	<.001	Niños
21. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	2 (2-3)	2,4 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (2-3)	2,4 (1,0)	.152	-
22. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	2 (1-3)	2,3 (1,0)	2 (2-3)	2,3 (1,0)	2 (1-3)	2,2 (1,0)	.168	-
23. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2 (1-2)	2,0 (0,9)	2 (2-3)	2,2 (0,9)	2 (1-2)	1,8 (0,8)	<.001	Niñas
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	2 (2-3)	2,3 (0,9)	2 (1-3)	2,1 (0,9)	2 (2-3)	2,4 (0,9)	<.001	Niños

RI: Rango Intercuartílico.

Percepción de la competencia lectora

No se encontraron diferencias significativas entre niñas y niños en la percepción sobre su

competencia y eficacia como lectores, mostrando ambos grupos una percepción de su competencia bastante buena (rangos intercuartílicos entre 1 y 2).

TABLA 7. Distribución de respuesta a los ítems incluidos en la dimensión “percepción de la competencia lectora”

Ítems	Ambos		Sexo				P	A favor de...
	Mediana (RI)	Media (DE)	Niños		Niñas			
			Mediana (RI)	Media (DE)	Mediana (RI)	Media (DE)		
40. ¿Te resulta fácil leer?	1 (1-1)	1.3 (0.6)	1 (1-2)	1.3 (0.6)	1 (1-1)	1.3 (0.6)	.024	Niñas
41. ¿Entiendes bien las palabras que lees?	1 (1-2)	1.5 (0.6)	1 (1-2)	1.5 (0.5)	1 (1-2)	1.6 (0.6)	.016	Niños
42. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	2 (1-2)	1.6 (0.7)	2 (1-2)	1.7 (0.7)	2 (1-2)	1.6 (0.7)	.205	-
43. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2 (1-2)	1.7 (0.8)	2 (1-2)	1.7 (0.8)	2 (1-2)	1.8 (0.8)	.685	-

RI: Rango Intercuartílico.

Correlación entre variables

Por otra parte, los datos revelan que existen correlaciones positivas y significativas entre varias de las variables estudiadas.

Así, se observa una clara correlación entre una elevada motivación por la lectura y una elevada percepción de la competencia lectora. Esta correlación puede observarse tanto en el grupo global de alumnos, como cuando se considera por separado niños y niñas, lo que apunta a la

importancia de conseguir un buen sentimiento de autoeficacia para que el alumno se sienta motivado hacia la lectura.

También existe una correlación positiva entre la percepción que el niño tiene de sí mismo como lector y el gusto por la lectura colectiva, tanto en el grupo global, como cuando consideramos a niños y niñas por separado. Aquellos niños que se consideran buenos lectores muestran una mayor inclinación a la lectura en situaciones de grupo.

TABLA 8. Correlaciones entre las variables en el total de la muestra

N= 968	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia la lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.47**	1	
Percepción competencia lectora	.52**	.57**	1

TABLA 9. Correlaciones entre las variables en el grupo de niñas

N= 490	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia la lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.46**	1	
Percepción competencia lectora	.50**	.51**	1

TABLA 10. Correlaciones entre las variables en el grupo de niños

N= 478	Motivación hacia la lectura	Actitud hacia lectura colectiva	Percepción competencia lectora
Motivación hacia la lectura	1		
Actitud hacia la lectura colectiva	.51 **	1	
Percepción competencia lectora	.54**	.42 **	1

Discusión y conclusiones

De los datos obtenidos en esta investigación se derivan importantes implicaciones para la toma de decisiones en la práctica educativa. El conocimiento y la toma en consideración de las múltiples diferencias encontradas entre ambos grupos, puede resultar de gran utilidad a la hora de facilitar la motivación de todos los alumnos.

En este estudio, realizado con una muestra de alumnos españoles de sexto de primaria, podemos observar que —aunque no se encontraron diferencias entre niños y niñas en la actitud general hacia la lectura en un trabajo previo, llevado a cabo por los mismos autores con alumnos de los primeros cursos de primaria— estas diferencias se acentúan con la edad. Así pues, se observan diferencias significativas en el último curso de primaria a favor de las niñas, lo que parece confirmar en España lo hallado en otras investigaciones internacionales: a medida que los alumnos varones crecen y se acercan a secundaria, van perdiendo interés por la lectura (Marinak y Gambrell, 2010; Muñoz y Hernández, 2011; Telford, 1999).

Por otra parte, esta investigación refleja que existen múltiples diferencias en función del sexo en casi todas las variables analizadas y, en concreto, en la motivación hacia la lectura, los intereses lectores y

el tipo de materiales que niños y niñas prefieren, así como en el gusto por la lectura social o colectiva.

En cuanto a la motivación hacia la lectura, se confirma con la población de alumnos españoles que las niñas disfrutaban más de la lectura y suelen dedicar más tiempo a ella. Este resultado parece importante, ya que existen datos que indican que, en los varones, las actitudes y la motivación hacia la lectura está más estrechamente relacionada con el rendimiento lector que en las mujeres (Logan y Johnston, 2009, 2010; Logan y Medford, 2011; Oakhill y Petrides, 2007). Por ello, parece necesario que los educadores busquen estrategias para fomentar una mayor motivación intrínseca y una mayor constancia en la lectura, en especial en los chicos.

Un aspecto muy destacable de este estudio, y que ya se había señalado en investigaciones realizadas en otros países, es que el tipo de literatura que interesa a niños y niñas es muy diferente. Ya otros trabajos señalaban (McGeown, 2015; Schwartz, 2002), y se confirma a través del presente estudio, que, al menos en esta edad, los varones no disfrutaban con el tipo de textos tradicionalmente utilizados en las aulas (StJarre, 2008). Los niños prefieren los textos que no son de ficción y disfrutaban más bien de otro tipo de materiales: cómics, textos de humor, textos y revistas sobre experimentos y deportes. Es decir, para ellos la lectura debe estar relacionada con temas de interés ajenos a la escuela, y prefieren leer textos breves e informativos que textos de ficción. También disfrutaban con aquellos libros llenos de acción, humor y situaciones de miedo y donde los personajes son malvados y terribles. En consecuencia, a la hora de trabajar con varones, el profesor debe preocuparse por ampliar el repertorio de textos utilizados incluyendo lecturas de no ficción y con una finalidad práctica: cómo montar una maqueta, utilizar un nuevo dispositivo electrónico u organizar una acampada... Igualmente, el profesor debe aprender a sacar provecho de la lectura en Internet y del hipertexto, los e-books y medios digitales, actividades que suelen interesar especialmente a los chicos (Liu y Huang, 2008; Stevens, 2011). Contar con los

propios estudiantes a la hora de ayudar a organizar la biblioteca de aula, elegir los materiales (incluyendo más textos de no ficción y libros de humor) y conceder tiempo para la lectura e investigación a través de tablets o Internet, podría ayudar a involucrar a los chicos en la lectura (Boltz, 2007).

Por otra parte, aunque las niñas muestran una mayor motivación hacia la lectura que los niños, sus intereses lectores son más restringidos, mostrando muchas de ellas un alto interés hacia aquellos textos románticos y que reflejan sentimientos positivos de los personajes y un alto rechazo hacia otro tipo de textos. Destaca el rechazo que muestran hacia las biografías de personajes históricos y los libros científicos. Parece importante, por tanto, buscar estrategias para ampliar los intereses de las niñas y dirigir las hacia la lectura de materiales de mayor calidad literaria.

Llama la atención el rechazo que los varones muestran hacia la lectura social o en situaciones de grupo. Detestan leer en voz alta e, incluso aquellos que se consideran buenos lectores, sienten vergüenza cuando tienen que hacerlo. Además, no muestran interés por compartir sus lecturas con amigos ni por hablar sobre libros. Parece, pues, importante buscar estrategias para implicar más a los chicos en la lectura social o grupal. Necesitamos involucrar a los chicos, a través de un buen manejo de sus intereses, en las discusiones en clase y las discusiones en parejas o pequeños grupos, en la narración de cuentos y en la lectura en voz alta, eligiendo materiales que puedan resultar de su interés. Asimismo, es importante que los chicos puedan disponer de hombres como modelos positivos de lectura, ya que parece que estos, a menudo, consideran la lectura como una “actividad que no mola” o es “poco masculina” (Carrington y McPhee, 2008).

Por otra parte, como indican algunos datos de este estudio (ítem 7, tabla 4), asociar la lectura con actividades no de ocio, como hacer una ficha o un resumen, suele provocar rechazo en ambos sexos, por lo que este tipo de actividades, frecuentes en la

escuela, no parecen las más adecuadas a la hora de fomentar o incentivar la lectura.

Finalmente, los datos de esta investigación revelan que tanto niños como niñas tienen una buena percepción de su competencia lectora y se consideran buenos lectores. Este dato resulta interesante porque, como muestran las correlaciones obtenidas, un alto sentimiento de autoeficacia va unido a una mayor motivación hacia la lectura. Los educadores tienen un rol importante en el desarrollo de un concepto positivo en sus alumnos: deben poner especial empeño en proporcionar experiencias positivas y alentadoras, así como retroalimentación positiva para potenciar un alto sentimiento de autoeficacia en relación con la lectura durante estos años de educación primaria, puesto que las creencias de logro van a resultar especialmente importantes en los cursos posteriores cuando las tareas y la lectura se vuelvan más difíciles. No obstante, Retelsdorf, Schwartz y Asbrock (2015) alertan sobre el hecho de que los estereotipos de género relacionados con la lectura, que a menudo tienen los profesores, pueden beneficiar a las niñas al afectar a la percepción de la competencia lectora por parte de los varones. Por ello, sugieren que los profesores procuren evitar este tipo de estereotipos previos y ser conscientes de su posible comportamiento discriminatorio.

Igualmente, sería interesante llevar a cabo futuros estudios que analicen en qué momento de la educación primaria se produce el mayor cambio de tendencia en la actitud general hacia la lectura respecto al género del alumnado.

En conclusión, este estudio demuestra cómo en la población española también existen diferencias de género en las actitudes y motivación hacia la lectura, tal y como se ha constatado en diferentes entornos culturales. Un mayor conocimiento de esta diversidad permitirá al profesor realizar una adaptación más adecuada de su metodología y sus materiales para ajustarse a las características psicológicas y a los intereses de sus alumnos y alumnas y

ayudar a fomentar una mayor motivación y una actitud más positiva hacia la lectura para todos. El género parece, por tanto, un aspecto que diferencia de forma significativa los motivos, la frecuencia, las preferencias y los gustos por la lectura de los alumnos de primaria. No obstante, no se debe olvidar que las diferencias individuales dentro de cada sexo son a menudo considerables y no pueden obviarse.

Comprender y abordar estas diferencias de género puede ayudar a asegurar que todos los estudiantes tengan iguales oportunidades para aprender. El educador debe intentar satisfacer las necesidades diversas de aprendizaje de cada alumno en el aula teniendo en cuenta estas diferencias de género, y cualquier otra, para así crear una igualdad real de oportunidades para todos los niños.

Referencias bibliográficas

- Artola, T., Sastre, S., Gratacós, G., y Barraca, J. (2013). Differences in Boys and Girls Attitudes toward Reading: A Comparison between Single sex and Coeducational Schools. In EASSE (2013). *Single sex education: An option in the forefront of Education* (pp. 113-128). Lisboa, EASSE.
- Baker, L., y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Becker, M., McElvany, N., y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773. doi:10.1037/a0020084
- Boltz, R. H. (2007). What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. *School Library Media Research*, 10.
- Bosacki, S., Elliot, A., Bajovic, M., y Askeer, S. (2009). Preadolescents' self concept and popular magazine preferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 340-350. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x
- Brozo, W. (2005). Gender and reading literacy. *Reading Today*, 22(4), 18.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., y Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(7), 584-593. doi: 10.1002/jaal.291
- Carrington, B., y McPhee, A. (2008). Boy's underachievement and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 34(2), 109-120. doi:10.1080/02607470801979558
- Clark, C. (2011). Setting the Baseline: The National Literacy Trust's First Annual Survey into Young People's Reading--2010. National Literacy Trust.
- Clark, C., y 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., Osborne, S., y Akerman, R. (2008). Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences. London: National Literacy Trust.
- Dutro, E. (2001). "But that's a girls' book!" Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher*, 55(4), 376-384.
- Hall, C., y Coles, M. (1997). Gendered readings: Helping boys develop as critical readers. *Gender and education*, 9(1), 61-68.
- Hernández, C. C. (2011). Reading is for Girls: Examining the Male View of Literacy. Recuperado de http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy_Paper.pdf.
- Liu, Z., y Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 34(4), 616-626. doi:10.1108/00220410810884101

- Logan, S., y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Logan, S., y Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. doi:10.1080/00131911003637006
- Logan, S., y Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skills. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Marinak, B. A., y Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. doi:10.1080/19388070902803795
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., y 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. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McGeown, S. P., Norgate, R., y Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322. doi: 10.1080/001131881.2012.710089
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., y Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569. doi:10.1007/2Fs11145-014-9537-9
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. doi:10.1080/00313830600576039
- Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012). Young boy's opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI 2012 Proceedings*, 4109-4118. Madrid, Spain.
- Mikk, J., y Lynn, R. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames* (1), 3-13. doi: 10.3176/tr.2009.1.01
- Mohr, K. 2006. Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection, preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 181-104.
- Mol, S. E., y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267. doi:10.1037/a0021890
- Muñoz, J. M., y 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.
- Oakhill, J. V., y Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235. doi: 10.1348/000712606x117649
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., y Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. doi:10.1037/a0037107
- Sadowski, M. (2010). Putting the "boy crisis" in context. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick review*, 76(3), 10-13. Recuperado de: <http://www.eddigest.com/>
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., y 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. doi: 10.1002/pits.21827
- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. doi: 10.1002/rrq.92
- Schwartz, W. (2002). *Helping underachieving boys read well and often*. ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Shiel, G., y Eivers, E. (2009). International comparisons of reading literacy: what can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345-360. doi:10.1080/03057640903103736

- Smith, M., y Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- St Jarre, K. R. (2008). Don't Blame the Boys: We're Giving Them Girly Books. *English Journal*, 97(3), 15-16.
- Stevens, S. (2011). Entering book world: How to help both Boys and Girls in Class Read Alouds. *Teacher as Leader*, EDU 600, 1-9.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read. *School Library Journal*, 50(8), 36-39.
- Telford, L. (1999). A study of boy's reading. *Early child development and care*, 149(1).
- Twist, L., Schagen, I., y Hodgson, C. (2007). *Readers and Reading: The National Report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study)*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Watson, A., Kehler, M., y Martino, W. (2010). The problem of boy's literacy underachievement: raising some questions. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 53(5), 356-361. doi: 10.1598/JAAL.53.5.1

Abstract

Gender differences in regards to reading attitudes and interests: a research based on spanish primary school pupils

INTRODUCTION. The aim of this article is to contribute to the study of the gender gap in reading through the analysis of the differences between Spanish sixth grade boys and girls in regards to their motivation towards reading, reading interests and choices and the perception of their reading proficiency. **METHOD.** The research was carried out with a sample of 968 Spanish students, 478 boys and 490 girls, attending the sixth grade of Primary Education in 15 different schools. An adaptation of a questionnaire employed in previous research conducted in 2013 with second grade students was used for assessing their attitudes and interests towards reading. **RESULTS.** This study found significant differences between sixth grade boys and girls in their motivation towards reading, their attitude towards social reading, and their overall general reading attitude. Among other things, this study shows that girls have more favorable attitudes related with these variables. Likewise significant differences were found in regards to reading interests and the type of materials that girls and boys preferred. No significant differences were found in their perception of reading competence. **DISCUSSION.** This study leads to interesting conclusions related with the use of strategies to promote reading, for both girls and boys, as well as to information that can be useful for motivating children towards reading at this important stage of transition between primary and secondary education.

Keywords: *Reading attitudes, Reading interests, Reading motivation, Reading aloud to others, Gender differences.*

Résumé

Des différences de genre dans les comportements et l'intérêt par la lecture: une recherche avec des élèves espagnols du primaire

INTRODUCTION. L'objectif de cet article est de faire une contribution à l'étude de la diversité entre les sexes en analysant les différences entre les garçons et les filles espagnols au 6ème année du primaire dans leur motivation par la lecture, leurs goûts et la perception que tous les

deux ont de leur niveau de compétence de compréhension à l'écrit. **MÉTHODE.** L'échantillon a été composé par 968 élèves espagnols, 478 de sexe masculin et 490 de sexe féminin, au 6ème année du primaire appartenant à 15 écoles différentes. Pour évaluer leurs comportements et leurs intérêts, il a été utilisé l'adaptation d'un questionnaire employé et validée dans une recherche préalable réalisée en 2013 avec des élèves au 2ème année du primaire. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent l'existence de différences significatives entre les garçons et les filles au 6ème année du primaire dans leur motivation par la lecture, leurs attitudes envers la lecture sociale ou collective et leurs comportements en général. Dans l'analyse des variables les filles montrent avoir des comportements plus favorables. Des différences significatives dans la perception que les garçons et les filles ont de leur compréhension à l'écrit ne sont pas observés. Il est en outre noté un grand nombre de différences significatives dans les goûts par la lecture et le type de matériaux qui sont les plus attirants chez les filles ou chez les garçons. **DISCUSSION.** À partir de cette étude s'obtient des informations qui peuvent nous servir de ressources utiles pour motiver la pratique de la lecture dans des élèves au moment de transit entre l'école primaire et l'école secondaire obligatoire.

Mots clés: *Comportements de Lecture, Intérêt par la Lecture, Motivation pour la Lecture, Lecture à haute voix, Différences de Genre.*

Perfil profesional de los autores

Teresa Artola González (autora de contacto)

Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, desde 1988, y Máster en Asesoramiento Educativo Familiar. Especialista en Psicología de la Educación (COP). Directora del Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Profesora en el grado de Psicología, Grado de Magisterio y Máster de Formación del profesorado en educación secundaria y bachillerato en el Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM).

Correo electrónico de contacto: tartola@villanueva.edu

Dirección para la correspondencia: Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid). España. Costa Brava 2, Madrid 28034.

Santiago Sastre Llorente

Doctor en Educación. subdirector de Ordenación Académica de la Áreas Educación y Psicología del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). Profesor del Grado de Magisterio en el Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid).

Correo electrónico de contacto: ssastre@villanueva.edu

Jorge Barraca Mairal

Doctor en Psicología y psicólogo especialista en Psicología Clínica. Profesor titular de Universidad (ANECA). Vicepresidente de la Sociedad Española de Psicología Clínica y de la Salud (SEPCyS). Director del Máster de Psicología Clínica de la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

Correo electrónico de contacto: jbarraca@ucjc.edu