

Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido

Magdalena RAMOS NAVAS-PAREJO

María Pilar CÁCERES RECHE

José Antonio MARTÍNEZ DOMINGO

Blanca BERRAL ORTIZ

Datos de contacto:

Magdalena Ramos Navas-Parejo
Universidad de Granada
magdalen@ugr.es

María Pilar Cáceres Reche
Universidad de Granada
caceres@ugr.es

José Antonio Martínez Domingo
Universidad de Granada
josemontejicar@correo.ugr.es

Blanca Berral Ortiz
Universidad de Granada
blancaberral@correo.ugr.es

Recibido: 29/02/2022

Aceptado: 16/05/2022

RESUMEN

Adquirir el hábito de la lectura es un aspecto clave para dominar las competencias lecturas fundamentales para el éxito educativo y para la educación integral de la persona. En el caso del alumnado en riesgo de exclusión social, puede suponer el antídoto para evitar el fracaso escolar y su integración social. Sin embargo, no resulta una tarea fácil para los docentes animar a leer, especialmente en este alumnado. Para ello se hacen necesarias intervenciones efectivas que impliquen a las familias y se encuentren dentro de los intereses del mismo. El objetivo de este estudio es analizar la animación a la lectura que realiza con el alumnado de Educación Primaria de una zona socialmente deprimida de Granada. A través del empleo de una metodología de corte cuantitativo con carácter descriptivo y exploratorio, por medio del método de encuesta. Se obtiene como resultado una importante falta de implicación por parte de la familia en los procesos de fomento de lectura, la receptividad positiva del alumnado hacia los libros y las actividades de animación lectora y la falta de uso de recursos TIC motivadores para incentivar la lectura en los centros educativos. Se concluyen confirmando la necesidad urgente de intervenir en estos colegios, a través de actividades que se encuentren dentro de los intereses del alumnado y con la concienciación e implicación de los familiares.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Hábito de lectura; Entorno Desfavorecido, Inclusión Educativa; Educación Primaria; TIC.

Study on reading encouragement among primary school pupils in a socially disadvantaged context

ABSTRACT

Acquiring the habit of reading is a key aspect of mastering the reading skills that are fundamental for educational success and for the integral education of the individual. In the case of students at risk of social exclusion, it can be the antidote to school failure and social integration. However, it is not an easy task for teachers to encourage reading, especially among these students. This requires effective interventions that involve the families and are in the interests of the students themselves. The aim of this study is to analyse the reading promotion carried out with primary school pupils in a socially deprived area of Granada. Through the use of a quantitative methodology with a descriptive and exploratory nature, by means of the survey method. The results show a significant lack of family involvement in reading promotion processes, the positive receptiveness of pupils towards books and reading activities and the lack of use of motivating ICT resources to encourage reading in schools. They conclude by confirming the urgent need to intervene in these schools, through activities that are within the interests of the pupils and with the awareness and involvement of their families.

KEYWORDS: : Reading; Reading habits; Disadvantaged Environment; Educational Inclusion; Primary Education; ICT.

Introducción

La lectura ofrece infinidad de beneficios para que el estudiantado se pueda desarrollar íntegramente en todos los niveles: académicos, sociales, laborales y personales (Aznar-Díaz et al., 2022) Esto se debe a que facilita el acceso al conocimiento y a la información, promoviendo que la persona tenga amplias oportunidades y libertad de opciones (Mata-Anaya, 2016). Situando la lectura dentro del ámbito educativo, esta supone un enriquecimiento del vocabulario, una mejora de la expresión oral, de la ortografía y, por ende, de la escritura; asimismo, desarrolla la creatividad y la imaginación (Viramontes et al., 2019).

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, la lectura es trascendental para alcanzar un desarrollo pleno de la persona, del mismo modo, resulta un eje clave para superar las diversas etapas educativas, la sociabilización y, en definitiva, se considera necesaria para desenvolverse con éxito en la vida (Serrano-Santiesteban et al., 2018).

Por otro lado, se debe discernir entre ser lector y saber leer. La persona que se considera lectora, tiene adquirido un hábito de leer y lo practica con frecuencia de un modo placentero y voluntario, aparte de poseer la capacidad de descifrar los códigos de un texto (Sánchez-García, 2018). Por lo tanto, el objetivo fundamental de la Educación Primaria no debe limitarse a enseñar a leer; sino que los docentes deben fomentar el hábito por la lectura para construir lectores competentes, que sean

suficientes y capaces para leer con rapidez, precisión y aprovechamiento, interactuando con los textos y disfrutando de la práctica (Ortega-Quevedo et al., 2019).

Al hilo de lo anterior, las narraciones fortalecen la personalidad y amplían las expectativas de vida, aportando posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. En particular, en aquellas familias extranjeras o en riesgo de exclusión social, se ha demostrado que la lectura resulta ser un pilar esencial para la integración social (Calvo, 2019). A pesar de todo ello, leer implica, sobre todo al principio, un gran esfuerzo. Se requiere de práctica y concentración para alcanzar la habilidad lectora. El sujeto no nace lector, es por ello que se considera necesario aportar los medios para que lo sea, apoyando y ayudando a que creen y valoren dicho hábito desde la motivación y el entusiasmo por descubrir el maravilloso mundo de los libros (Morachimo, 2018).

El hábito es definido como aquel comportamiento o costumbre que se lleva a cabo de forma regular. Por lo tanto, el hábito lector implica adquirir la práctica de leer frecuentemente (Ramos-Navas-Parejo et al., 2020). En ocasiones, las causas de desinterés por parte del alumnado hacia la lectura se considera que se producen por su desidia y falta de sensibilidad, sin ahondar en la efectividad de las metodologías y programas empleados en los centros educativos (Mayorga-Fernández & Madrid-Vivar, 2014).

Por otro lado, tampoco se tiene en consideración otros factores que influyen en la consecución de este hábito, como los familiares y sociales (Vázquez-Cano, et al., 2020). Es por ello que, resulta trascendental que los docentes mantengan una relación cercana con las familias y trabajen en una única dirección, para ello, se les deberá informar de los beneficios que los hábitos lectores aportan a sus hijos e hijas y las implicaciones para un futuro profesional y personal (Mata-Anaya, 2016).

En cohesión con lo anterior, la familia es un referente muy importante, en particular para los más pequeños, debido a que estos imitan los hábitos de sus referentes, en este caso, los más mayores (Izquierdo-Rus et al., 2019). Es por ello que las familias y docentes deben trabajar coordinados en la animación a la lectura, con la finalidad de que no encuentren contradicciones, es decir, lo que aprenden en el colegio debería coincidir con lo que en casa vivencian (Renta-Davids et al., 2019).

Tal y como establece Cáceres-Reche et al. (2019), acciones tales como que los padres, madres o tutores legales lean libros junto a sus hijos e hijas, desde que son pequeños, y que existan materiales de lectura en el hogar adecuados a las características propias de la etapa evolutiva y a sus gustos, se asocian directamente con el desarrollo de la alfabetización, con el aumento del vocabulario y de las habilidades cognitivas, lectoras y narrativas (Martínez-Díaz & Torres-Soto, 2019). Con todas las herramientas aportadas, además de fomentar el gusto por la literatura, el éxito académico y personal del menor se asegura (Luo et al., 2020). Es por este motivo, que resulta clave realizar intervenciones de animación a la lectura y concienciar a las familias de la importancia que supone fomentar el hábito lector (Martínez, 2019).

El alumnado infantil, desde que inicia la escolarización, se encuentra con las primeras desigualdades; entre los que se han educado vinculados a la lectura, como es a través de la lectura de cuentos, de poesía, e incluso la visita a la biblioteca, y aquellos que han crecido en un ambiente desvinculado de la misma. Esto repercute en el alumnado, ya que aquellos criados en un ambiente lector comienzan con una fortaleza

educativa importante, en lo que respecta a un amplio vocabulario, así como mayor comprensión (Andrada & González, 2018)

Cabe señalar que, existe un estrecho vínculo entre el fracaso escolar, las clases sociales más desfavorecidas y el bajo hábito lector del estudiantado (Aznar-Díaz et al., 2022). Así pues, debido a lo señalado es de real importancia investigar acerca del fomento de la lectura en centros escolares en los que predomina el riesgo de exclusión social, con la finalidad de identificar las principales metodologías y estrategias a la hora de actuar ante estos casos (Vázquez-Cano et al., 2020).

Las áreas socialmente desfavorecidas, como es el caso de la zona norte de la capital de Granada, están catalogadas como zonas de necesidad de transformación social, debido a las altas tasas de pobreza y exclusión social ocasionadas por el desempleo de larga duración, el alto índice de población inmigrante y la práctica de actividades ilícitas propiciadas por la precaria situación económica (García, 2016).

Las características de esta población, que cuenta con elevados índices de paro, desestructuración familiar y gran diversidad de nacionalidades, se traducen en el ámbito educativo en altos niveles de absentismo, abandono y fracaso escolar. Estas situaciones generan disfunciones en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que afectan en gran medida al rendimiento académico, el disfrute de los beneficios que ofrece la lectura y la posibilidad de salir de una situación de exclusión social (Conde-Lacárcel et al., 2019).

En este sentido, cuando se analizan los aspectos beneficiosos que aporta la lectura en el alumnado, centrados en la integración social, buenos resultados académicos y la incidencia en el desarrollo del estudiante en el terreno personal en general, la lectura se puede entender como una estrategia idónea para evitar la exclusión del alumnado (De Vicente-Yagüe-Jara & González-Romero, 2019).

Por tanto, la lectura y el agrado por leer influyen en la mejora de la educación y, a su vez, reduce la exclusión social (Azorín-Abellán, 2018). Por este motivo, cuando se consigue que el alumnado lea por satisfacción, se entiende como un gran logro académico, superior a tener un buen perfil social o nivel económico (Cáceres-Reche et al., 2021).

Cuando un escolar que se encuentra en riesgo de ser excluido socialmente, consigue adquirir el hábito lector, además de poder continuar dentro del entorno social en el que se ubica, evita el fracaso escolar a través de la adquisición de las competencias lectoras, que están vinculadas a todas las áreas curriculares (Pilonieta et al, 2019). A esto se añade que, mediante la lectura se logra un amplio conocimiento y se entienden otras culturas, siendo este hecho de relevancia a la hora de adaptarse y encontrar un hueco dentro del contexto en el que se encuentra, llegando así, a integrarse dentro de la sociedad.

Sin embargo, cuando el estudiantado carece del hábito lector, por encontrarse dentro de un ambiente adverso, en el que no se fomenta la lectura, se incrementa la dificultad de adquirir este hábito, quedando la escuela en la complicada situación de ser la única entidad encargada de animar a la lectura en estos casos (López & Ocampo, 2018; Renta-Davids et al. 2019).

Numerosos autores defienden que la mejor manera de animar a la lectura es a través de la realización de intervenciones didácticas, que lleven al alumnado a leer por gusto y voluntariamente, mediante metodologías lúdicas y motivadoras. Los escolares

de corta edad presentan una gran atracción hacia la tecnología (Collado-Rovira, 2017; Larrañaga, 2021; Guadamuz-Villalobos, 2021; Manso, 2015). Este hecho, en lugar de entenderse como opuesto al fomento de la lectura, puede utilizarse para acercar la literatura a los más pequeños. Tal y como señalan Torralba (2018) y Kumara (2019), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser grandes aliadas para animar a leer, si se combinan con las metodologías adecuadas (Farinosi et al., 2016).

Concretamente, Trujillo-Torres et al. (2021) destacan la relevancia de incentivar la lectura a través de la estimulación mediante medios tecnológicos, estando en desacuerdo con los métodos que se vienen realizando centrados en la lectura de textos fuera del interés del alumnado, la realización de resúmenes y las actividades escolares vinculadas a la lectura, que la alejan de su esencia voluntaria y placentera (Moreira-Suasti & Carrión-Mieles, 2021; Pérez-Vargas et al., 2015).

Atendiendo a la importancia de que el alumnado en riesgo escolar adquiriera el hábito de leer y los recursos TIC disponibles que existen para lograrlo, el objetivo principal planteado en este trabajo es analizar la animación a la lectura que se emplea con el alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la capital de Granada, socialmente desfavorecida. Concretado en los siguientes objetivos específicos: conocer los gustos y preferencias del alumnado en relación a la lectura, conocer sus hábitos de lectura y el interés que muestra la familia en su fomento, comprobar si se utilizan las TIC para la animación a la lectura.

Método

La investigación responde a un método deductivo, a partir del cual desde unos antecedentes y base teórica firme, se fundamentan las intervenciones a realizar para cumplir con los objetivos planteados (Romero-Rodríguez, 2020). Este método se integra en una metodología de corte cuantitativo con carácter descriptivo y exploratorio. Se trata de un diseño no experimental por el método de encuesta

Muestra

Se aplicó un muestreo por conveniencia en base a una serie de requisitos: tratarse de alumnado que cursa dentro del primer ciclo de Educación Primaria, que es cuando se comienza a tener contacto con la lectura, pertenecer a cuatro colegios que se encuentran en una zona de la capital de Granada, catalogada de atención preferente. Estos colegios se corresponden con dos de educación pública y dos concertados: CEIP Miguel Hernández, CEIP María Zambrano, CC Escolapios Cartuja y CC Juan XXIII de Cartuja.

La selección de los centros educativos se realizó en función de su disposición para colaborar en este estudio, además de por su situación geográfica.

La muestra se compone de 160 participantes; 81 alumnos y 79 alumnas, escolarizados en los cuatro centros educativos.

Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de datos es el cuestionario cerrado *ad hoc*: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion) diseñado específicamente para cumplir con los objetivos de este estudio y adaptado a la población que compone la muestra.

En cuanto a las características psicométricas: el instrumento ha pasado por un riguroso proceso de validación contenido, a través de juicio de expertos y de validación de constructo a través de pruebas estadísticas como el análisis factorial exploratorio (EFA) y el análisis factorial confirmatorio (CFA). Obteniendo como resultado un índice de fiabilidad alto (Alfa de Cronbach .898)

Se trata de un cuestionario tipo escala Likert con cuatro opciones de respuesta entre 0 y 3 (0 nunca o nada, 1 a veces o muy poco, 2 frecuentemente o bastante y 3 siempre o mucho). Está conformado por cinco dimensiones: hábitos lectores de la familia, preferencias y hábitos lectores del alumnado, valor que el alumnado otorga a la lectura, idoneidad de las lecturas escolares para la animación a la lectura y metodologías para la animación a la lectura empleadas en la escuela. Entre los que se reparten los 22 ítems, más otros siete ítems correspondientes a los datos sociodemográficos.

Procedimiento

Este estudio se desarrolló a través de distintas fases: en primer lugar se seleccionaron los centros siguiendo los criterios establecidos previamente, acto seguido se presentó al Comité de Ética de la Universidad de Granada la solicitud para poder llevar a cabo este estudio. Una vez obtenida la conformidad, se informó y solicitó la autorización a las familias del alumnado participante.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de forma individual y presencial, puesto que, por la corta edad de los participantes, se hizo necesario explicar la forma de contestar los diferentes ítems, para evitar confusiones. Una vez obtenidos los datos se incluyeron en la base de datos del programa SPSS 22, para proceder a los análisis estadísticos oportunos, que dieran respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados a partir del cálculo de frecuencias y porcentajes de los factores sociodemográficos, los valores estadístico-descriptivos de media y desviación típica por cada dimensión y el contraste entre los factores para detectar la posible existencia de diferencias significativas. Por otro lado, se realizó un análisis de regresión lineal para examinar la posible influencia de los factores sociodemográficos en cada una de las dimensiones de la escala (hábito lector de la familia, gusto por la lectura y hábito lector del alumnado, valor otorgado a la lectura, idoneidad de las lecturas escolares, metodologías de animación a la lectura en las escuelas). Los programas estadísticos utilizados fueron IBM SPSS, versión 24 (IBM Corp., Armonk, NY).

Resultados

Tras aplicar el instrumento de recogida de datos al alumnado en riesgo de exclusión social de los cuatro centros educativos analizados, se han obtenido los siguientes resultados:

Con respecto a los datos relativos a la frecuencia y porcentaje por cada estrato de población los resultados se han recogido en la Tabla 1. En concreto: el número de niños y niñas fue similar; la edad osciló entre 6-9 años, siendo el grupo de siete años el más numeroso (50,6%); la nacionalidad española predominó sobre otras nacionalidades (87,5%); tener tres hermanos en la familia fue lo más habitual (36,3%); la posición segunda en el número de hermanos fue la mayoritaria (38,1%); leer entre tres y cinco libros fue la opción más común (46,9%).

Tabla 1

Datos sociodemográficos

	n	%
Género		
Niño	81	50,6
Niña	79	49,4
Edad		
6	54	33,8
7	81	50,6
8	23	14,4
9	2	1,3
Nacionalidad		
Española	140	87,5
Extranjera	20	12,5
Número de hermanos		
1	17	10,6
2	52	32,5
3	58	36,3
4	18	11,3
≥5	15	9,4
Lugar que ocupa entre los hermanos		
1	58	36,3
2	61	38,1
3	29	18,1
4	5	3,1
5	3	1,9
6	3	1,9
7	1	.6
Número de libros leídos		
Ninguno	9	5,6
Entre 1 y 2	61	38,1
Entre 3 y 5	75	46,9
Más de 6	15	9,4

En relación a las medias obtenidas en función de cada factor sociodemográfico, las diferencias significativas se situaron entre: género en el valor otorgado a la lectura ($p = .00$) y la idoneidad de las lecturas escolares ($p = .01$) (mayor media en niñas); edad en metodologías de animación a la lectura en las escuelas ($p = .00$) (mayor media en niños de 8 años); nacionalidad en idoneidad de las lecturas escolares ($p = .01$) y metodologías de animación a la lectura en las escuelas ($p = .02$) (mayor media en extranjeros); lugar que ocupa entre hermanos en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado ($p = .00$) (mayor media ocupar la posición sexta); número de libros leídos en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado ($p = .04$) e idoneidad de las lecturas escolares ($p = .03$) (Tabla 2).

Tabla 2

Datos estadístico-descriptivos y diferencia entre grupos

	HLF			HLA			VALOR			IDO			MET		
	M	D	<i>p</i>	M	D	<i>p</i>	M	D	<i>p</i>	M	D	<i>p</i>	M	D	<i>p</i>
Género															
Niño	9,3	5	.33	3,2	3,1	.86	8,1	2,4	.00	8,3	2,4	.01	1,6	1,8	.53
Niña	10,1	5		3,3	2,9		9,2	2,3		9,3	2,4		1,8	2,1	
Edad															
6	9,6	5,6	.93	3,3	3,2	.98	8,9	2,5	.72	9,3	2,5	.09	1,8	2,1	.00
7	9,8	4,6		3,3	2,9		8,5	2,4		8,7	2,5		1,3	1,4	
8	9,9	5,2		3,2	2,7		8,3	2,3		7,8	2		2,8	2,6	
9	7,5	4,9		2,5	2,1		8,5	2,1		9	0		0	0	
Nacionalidad															
Español	9,9	4,9	.53	3,4	3	.44	8,8	2,3	.06	9	2,4	.01	1,5	1,7	.02
Extranjero	8,8	5,4		2,6	3,3		7,3	3		7	2,5		4,1	2,7	
Número de hermanos															
1	10	4,2	.87	3,5	2,8	.28	7,8	2,5	.11	8,7	2,3	.91	1,1	1,2	.24
2	9,7	4,8		2,7	2,5		8,8	2		8,9	2		1,3	1,7	
3	9,2	5,6		3,3	3		8,3	2,8		8,6	2,8		2	2,3	
4	10,5	5		4	3,3		9,8	1,7		8,8	2,8		1,8	1,4	
≥5	10,3	4,4		4,3	3,7		9	2,1		9,2	2,4		2	2	
Lugar que ocupa entre los hermanos															
1	9,6	4,8	.46	3,1	2,9	.00	8,7	2,4	.78	9	2,4	.25	1,5	1,7	.60
2	9,4	4,9		2,9	2,6		8,4	2,3		8,4	2,5		1,6	2,1	
3	10,5	5,9		3,7	3,1		8,6	2,6		9,2	2,5		2	1,8	
4	6,2	3,4		3,6	2		8,4	2,5		7,2	2,7		1,4	1,5	
5	12,6	4		5,3	4,7		9,6	2		9,6	2		2,6	3	
6	13	4,3		9,3	.57		10	2		11	1,7		3,3	2,5	
7	11	0		0	0		11	0		11	0		0	0	
Número de libros leídos															
0	8	5,5	.69	2,3	2,8	.04	8,3	2,7	.27	7	3,4	.03	.44	.72	.20
1-2	9,5	4,8		3,2	3,2		9	2,1		9,4	2,3		1,8	2,3	
3-5	10	5		3	2,7		8,5	2,5		8,6	2,3		1,7	1,6	
≥6	10,1	5,8		5,3	2,5		7,8	2,6		8,5	2,5		2	2	

Nota: HLF = Hábito Lector Familia; HLA = Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado; VALOR = Valor otorgado a la lectura; IDO = Idoneidad de las lecturas escolares; MET = Metodologías de animación a la lectura en las escuelas; D = Desviación típica; *p* calculada a través de la prueba T y ANOVA.

Con respecto al modelo de regresión lineal múltiple sobre animación a la lectura, este presentó un ajuste adecuado y los siguientes valores de significatividad en cada una de las dimensiones: Hábito lector de la familia (F -statistic = .659; p = .683); Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado (F -statistic = 1,743; p = .115); Valor otorgado a la lectura (F -statistic = 3,744; p = .002); Idoneidad de las lecturas escolares (F -statistic = 2,682; p = .017); Metodologías de animación a la lectura en las escuelas (F -statistic = 1,250; p = .284) (Tabla 3). Las variables independientes significativas fueron: género (p = .002) y nacionalidad (p = .013) en valor otorgado a la lectura; y género (p = .010) y edad (p = .019) en idoneidad de las lecturas escolares.

Tabla 3

Modelo de regresión lineal múltiple sobre animación a la lectura

Dimensión	Variable independiente	B	EE	T	β	p	R^2
Hábito lector de la familia	Género	.762	.808	.943	.076	.347	.025
	Edad	-.094	.580	-.162	-.013	.871	
	Nacionalidad	-.671	.616	-1.08	-.088	.278	
	Número hermanos	-.126	.509	-.247	-.027	.805	
	Lugar entre hermanos	.353	.490	.720	.080	.472	
	Libros leídos	.561	.560	1.00	.082	.318	
Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado	Género	.109	.469	.232	.018	.817	.064
	Edad	-.162	.337	-.480	-.038	.632	
	Nacionalidad	-.443	.358	-1.23	-.098	.218	
	Número hermanos	.094	.296	.317	.034	.751	
	Lugar entre hermanos	.387	.284	1.36	.147	.175	
	Libros leídos	.602	.326	1.84	.148	.066	
Valor otorgado a la lectura	Género	1,17	.371	3.16	.240**	.002	.128
	Edad	-.228	.266	-.855	-.066	.394	
	Nacionalidad	-.710	.283	-2.51	-.192*	.013	
	Número hermanos	.312	.233	1,33	.139	.183	
	Lugar entre hermanos	-.020	.225	-.090	-.009	.928	
	Libros leídos	-.286	.257	-1,11	-.086	.268	
Idoneidad de las lecturas escolares	Género	1,00	.385	2,60	.201**	.010	.095
	Edad	-.656	.277	-2,37	-.186*	.019	
	Nacionalidad	-.435	.294	-1,47	-.115	.141	
	Número hermanos	-.086	.243	-.355	-.038	.723	
	Lugar entre hermanos	.220	.234	.942	.100	.348	
	Libros leídos	.018	.267	.067	.005	.947	
Metodologías de animación a la lectura en las escuelas	Género	.210	.310	.677	.054	.500	.047
	Edad	.076	.223	.341	.027	.734	
	Nacionalidad	.328	.237	1.38	.111	.168	
	Número hermanos	.286	.196	1.46	.159	.145	
	Lugar entre hermanos	-.022	.188	-1.18	-.013	.906	
	Libros leídos	.203	.215	.941	.076	.348	

Nota: EE = Error Estándar; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Finalmente, atendiendo a la frecuencia de respuestas por ítems obtenemos los siguientes resultados, estructurados por factores:

Con respecto a la dimensión “hábito lector de la familia”, se observan porcentajes bajos en los aspectos relativos a las costumbres de las familias en lo referente al acercamiento hacia los libros. Sin embargo, los valores son altos en los aspectos relativos a al interés del alumnado por hablar sobre libros o recibirlos como regalo (tabla 4).

Tabla 4

Porcentajes de frecuencia. Dimensión Hábito lector de la familia

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
¿En Casa se habla sobre libros?	Nunca	79	49,4
	Poco	37	23,1
	Con frecuencia	26	16,3
	Siempre	18	11,3
¿Te gusta que te regalen o compren libros de lectura o cuentos?	Nada	16	10
	Poco	18	11,3
	Bastante	41	25,6
	Mucho	84	52,5
¿Te gusta comentar con tus familiares los libros que lees?	Nada	35	21,9
	Poco	25	15,6
	Bastante	50	31,3
	Mucho	49	30,6
Normalmente ¿Tu familia te pregunta sobre lo que estás leyendo?	Nunca	50	31,3
	Poco	34	21,3
	Con frecuencia	44	27,5
	Siempre	30	18,8
En tu casa ¿suelen comprar libros de lectura?	Nunca	56	35
	Poco	36	22,5
	Con frecuencia	36	22,5
	Siempre	26	16,3
¿Sueles acudir a alguna biblioteca o librería con alguno de tus familiares para adquirir libros?	Nunca	94	58,8
	Poco	29	18,1
	Con frecuencia	20	12,5
	Siempre	15	9,4
¿Cuántos libros diferentes a los que te mandan leer en el colegio tienes en casa?	Nada	37	23,1
	Poco	47	29,4
	Bastante	41	25,6
	Mucho	34	21,3

Los resultados obtenidos en la dimensión “gusto por la lectura y hábito lector” muestran con claridad que la lectura no se encuentra, en términos generales, integrada en los gustos y hábitos del alumnado fuera del ámbito educativo, obteniendo los porcentajes más altos los valores “nunca” y “nada”, en algunos casos, con unas diferencias muy significativas (tabla 5).

Existe por tanto una concordancia entre los hábitos que se encuentran en el seno familiar y los adquiridos por el alumnado, que dan clara muestra de que la lectura no forma parte, en general, de la vida cotidiana de estas familias ni se fomenta en los hijos e hijas.

Tabla 5

Porcentajes de frecuencia. Dimensión gusto por la lectura y hábito lector del alumnado

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
¿Cuánto sueles ir a la biblioteca de tu barrio en tu tiempo libre?	Nunca	107	66,9
	Poco	23	14,4
	Con frecuencia	18	11,3
	Siempre	12	7,5
En tu tiempo libre ¿disfrutas yendo a la biblioteca de tu barrio?	Nada	102	63,8
	Un poco	11	6,9
	Bastante	21	13,1
	Mucho	26	16,3
Normalmente ¿Tu familia lee en su tiempo libre?	Nunca	51	31,9
	Poco	43	26,9
	Con frecuencia	40	25,0
	Siempre	26	16,3
En tu casa ¿Tus familiares suelen leer libros en formato digital (Tablet, ordenador, Ipad)	Nunca	97	60,6
	Poco	27	16,9
	Con frecuencia	31	19,4
	Siempre	4	2,5

Los porcentajes de frecuencia del factor “valor otorgado a la lectura” muestran niveles significativamente altos en lo que a valorar la lectura se refiere (tabla6). Este hecho concuerda con los altos datos en el interés por la lectura del alumnado obtenidos en la primera dimensión.

Tabla 6

Porcentajes de frecuencia. Dimensión valor otorgado a la lectura

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
¿Te gusta que te lean cuento o libros?	Nada	17	10,6
	Poco	9	5,6
	Bastante	17	10,6
	Mucho	117	73,1
¿Te gustaría tener en casa libros diferentes a los que te mandan leer en el colegio?	Nada	14	8,8
	Poco	20	12,5
	Bastante	45	28,1
	Mucho	81	50,6
¿Te gusta leer libros de poesía?	Nada	60	37,5
	Poco	35	21,9
	Bastante	27	16,9
	Mucho	36	22,5
Para ti saber leer bien es	Nada importante	3	1,9
	Un poco importante	4	2,5
	Importante	27	16,9
	Muy importante	124	77,5

Observando la tabla 7, se aprecia que el alumnado se siente atraído por las actividades de animación a la lectura que realizan sus colegios, incluso en un porcentaje muy alto responde que les gustaría que se realizaran más.

De nuevo se hace referencia al interés mostrado por la lectura, pese a que este alumnado, que comienza a tener contacto con los libros, no la practique de forma habitual, ni sus familiares, en términos generales, tampoco.

Tabla 7

Porcentajes de frecuencia. Dimensión idoneidad de las lecturas escolares

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
Las actividades que se realizan en el colegio sobre la lectura	Nada	10	6,3
	Poco	22	13,8
¿Despiertan tus ganas de leer?	bastante	43	26,9
	Mucho	84	52,5
¿Te gustaría que se hicieran más actividades sobre la lectura?	Nada	3	1,9
	Poco	9	5,6
	Bastante	12	7,5
	Mucho	133	83,1
¿Te gusta leer en tu casa en tus ratos libres?	Nada	15	9,4
	Poco	26	16,3
	Bastante	50	31,3
	Mucho	66	41,3
¿Te gusta comentar con los amigos los libros que lees?	Nada	34	21,3
	Poco	29	18,1
	Bastante	51	31,9
	Mucho	43	26,9

Con respecto a las estrategias que utilizan los colegios para fomentar la lectura, la biblioteca escolar no destaca, no suelen recibir incentivos, ni utilizar recursos digitales para leer (tabla 8).

Tabla 8

Porcentajes de frecuencia. Metodologías de animación a la lectura en las escuelas

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
¿Sueles sacar libros de la biblioteca del colegio?	Nunca	84	52,5
	Poco	30	18,8
	Con frecuencia	22	13,8
	Siempre	22	13,8
¿Recibes alguna recompensa o premio por parte del colegio cuando lees libros en casa?	Nunca	105	65,6
	Poco	33	20,6
	Con frecuencia	10	6,3
	Siempre	11	6,9
En tu colegio ¿Se utilizan medios digitales (Tablet, ordenador, Ipad) para leer libros	Nunca	134	83,8
	Poco	19	11,9
	Con frecuencia	3	1,9
	Siempre	3	1,9

Discusión y Conclusiones

Resulta evidente la importancia que posee la adquisición del hábito de leer en el alumnado de Educación Primaria para su educación integral, más aún si posee carencias culturales en el ámbito familiar (Aznar-Díaz et al., 2022; Izquierdo-Rus et al., 2019; Renta-Davids, 2019; Vázquez-Cano et al., 2020;). Animar a la lectura desde la escuela no es una tarea fácil, pero para conseguirlo se debe seguir una metodología lúdica, que motive al alumnado para que las experiencias lectoras sean gratificantes desde un primer momento, puesto que se pretende que el alumnado lea por iniciativa propia, como parte de sus hobbies. Además la familia, como factor principal de influencia en los hábitos de los niños, debe implicarse en esta tarea, favoreciéndola. (Ortega-Quevedo et al., 2019; Sánchez-García, 2018).

Las TIC, por su parte, se presentan como recursos innovadores, que empleados con una metodología adecuada, pueden ser grandes aliados de los docentes en su tarea de incentivar el gusto por leer. Por lo que no deben tratarse como competidoras de la literatura, sino aprovechar su potencialidad de motivación para acercar de manera efectiva los libros a los más jóvenes, llamados hoy día “nativos digitales” (Collado-Rovira, 2017; Farinosi, et al., 2016; Guadamuz-Villalobos, 2021; Moreira-Suasti & Carrión-Mieles, 2021).

En este estudio se han dado respuesta a los objetivos planteados, obteniendo que los familiares, en términos generales no promueven la lectura del alumnado de estos cuatro colegios en riesgo de exclusión social, tal y como afirman numerosos autores, los cuales reconocen que las familias bajo nivel cultural y con un estatus socioeconómico bajo, no acostumbran a leer, por tanto, no suponen un ejemplo, ni promueven la lectura en sus hijos (Cáceres-Reche et al., 2019; Martínez-Díaz & Torres-Soto, 2019; Mayorga-Fernández & Madrid-Vivar, 2014). Esto se demuestra en los valores bajos con respecto a los ítems que hacen referencia a las visitas a la biblioteca, mostrar interés por lo que leen sus hijos, preguntándoles o hablándoles sobre libros. Sin embargo, al alumnado le gusta que le regalen libros y comentar sobre lo que está leyendo. Lo que se puede interpretar como una buena predisposición hacia la lectura.

El alumnado, por su parte, de forma general, no tiene adquirido el hábito lector, ni realiza actividades de animación a la lectura fuera del ámbito escolar, puesto que ni va a la biblioteca, ni está especialmente motivado para ir. En casa no se posee el hábito tampoco, ni se utilizan las TIC para este fin. Sin embargo, muestran valores muy altos en lo que a valorar la lectura se refiere, pues les parece muy importante saber leer bien, les gusta que les lean libros y la mayoría les gustaría tener libros de literatura en casa.

Por otra parte, se muestran muy receptivos con las actividades de animación a la lectura, disfrutan comentando con los amigos lo que leen y leyendo en los ratos libres, aunque no lo hagan de forma asidua, como se ha reflejado anteriormente. Este aspecto es clave, para el planteamiento de una intervención para animar a la lectura. Las metodologías que aplican los centros educativos para el fomento de la lectura, referidas a la biblioteca escolar, se demuestra que no están siendo muy exitosas, por la poca afluencia que posee este elemento clave para la animación a la lectura, con el que cuentan los colegios. En la mayoría de los casos no reciben incentivos por la lectura

voluntaria que realizan, ni se hace uso de los beneficios que brindan las TIC para enriquecer las experiencias lectoras y fomentarlas.

Estos resultados muestran la necesidad de realizar intervenciones de animación a la lectura que sea efectivas, mostrándose dentro de los intereses del alumnado, con el uso de recursos atractivos como las TIC, puesto que no se emplean y, sin embargo, el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, cuando comienzan a tener contacto con los libros, está receptivo para recibir este tipo de intervenciones.

Con respecto a los resultados obtenidos por sectores sociodemográficos en este estudio se comprueba que leer más de tres libros fue lo más común entre los niños (56,3%). Las diferencias significativas que se hallaron entre grupos se situaron entre: género, en el valor otorgado a la lectura y la idoneidad de las lecturas escolares (mayor media en niñas); edad, en metodologías de animación a la lectura en las escuelas (mayor media en niños de 8 años); nacionalidad, en idoneidad de las lecturas escolares y metodologías de animación a la lectura en las escuelas (mayor media en extranjeros); lugar que ocupa entre hermanos, en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado (mayor media en ocupar la posición sexta) y número de libros leídos en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado e idoneidad de las lecturas escolares.

Finalmente, las únicas variables que influyeron y fueron predictivas de las dimensiones de la animación a la lectura, fueron: género y nacionalidad, en valor otorgado a la lectura, y género y edad, en idoneidad de las lecturas escolares. Se deduce que las niñas y el alumnado inmigrante valoran la lectura en mayor medida y las niñas y el alumnado de 8 años de edad muestran actitudes afines con las actividades sobre lectura que se realizan en los colegios.

Los resultados obtenidos se corresponden con lo esperado dentro las condiciones que presenta esta zona desfavorecida de Granada. Las cuales afectan a la práctica lectora y los óptimos hábitos familiares en los que se fragua el gusto por la lectura, careciendo de ellos en su mayoría. Esta situación influirá a su vez en rendimiento escolar y la integración social (Conde-Lacárcel, 2019)

Las limitaciones que se encontraron al realizar este estudio se centran en el bajo número de la muestra, pues se eligieron los colegios de una zona socialmente deprimida que no estuvieran más retirados de unos 10-15 minutos andando de la biblioteca municipal. Dentro de estos, fueron cuatro los que se mostraron dispuestos a participar. Y aunque la ratio de las clases es mayor, debido al continuo absentismo que padecen estos centros educativos, no se pudo aplicar el instrumento a todo el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria.

De cara a futuras líneas de investigación derivadas de este trabajo, se propone procurar realizar este estudio con una muestra mayor. Diseñar una serie de intervenciones de animación a la lectura, que sean apropiadas para el alumnado, con la finalidad de poder medir sus efectos a corto, medio y largo plazo, con respecto a los hábitos de lectura y resultados académicos del alumnado.

Agradecimientos

Agradecemos a los Colegios: CEIP Miguel Hernández, CEIP María Zambrano, CC Escolapios Cartuja y CC Juan XXIII, al alumnado participante y a sus familiares, la disposición para colaborar en este trabajo.

Este trabajo se deriva de la tesis doctoral titulada: “Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras” financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y con referencia FPU18/00676

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, Berral-Ortiz, B y Martínez-Domingo, J.A.; metodología, Ramos-Navas-Parejo, M. ; software, Cáceres-Reche, M.P. ; validación, Cáceres-Reche, M.P. y Ramos-Navas-Parejo, M. ; análisis formal, Berral-Ortiz, B y Martínez-Domingo, J.A; investigación, Cáceres-Reche, M.P. y Ramos-Navas-Parejo, M.; recursos, Ramos-Navas-Parejo, M.; análisis de datos, Cáceres-Reche, M.P. ; redacción del borrador original, Ramos-Navas-Parejo, M.; redacción, revisión y edición, Berral-Ortiz, B y Martínez-Domingo, J.A. ; supervisión, Cáceres-Reche, M.P. ; administración de proyectos, Cáceres-Reche, M.P.; adquisición de financiación, Ramos-Navas-Parejo, M, etc.

La autoría debe limitarse a aquellos que hayan contribuido sustancialmente al trabajo informado y todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Andrada, C. L., y González, A. O. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Aznar-Díaz, I., Ramos-Navas-Parejo, M., Palacios-Rodríguez, A. P., y Berral-Ortiz, B. (2022). La influencia de la familia y el contexto social en la adquisición de la lectura y el éxito escolar. En J. M Trujillo-Torres, D. Capperucci, C. Rodríguez-Jiménez y M. N. Campos-Soto. *Experiencias e Investigaciones en contextos educativos* (pp. 28-34). Dykinson.
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., Martínez-Domingo, J. A., y Ramos-Navas-Parejo, M. (2021). El fracaso escolar del alumnado en riesgo de exclusión social. *Retos formativos en la educación derivados de la COVID-19* (pp. 53-63). Octaedro.
- Cáceres-Reche, P., Ramos-Navas-Parejo, M., y Romero-Rodríguez, J. M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. En S. Alonso-García, J. M. Romero-Rodríguez, C. Rodríguez-

- Jiménez y J. M. Sola-Reche (Eds). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (516-526). Dykinson
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 41-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.1.1789>
- Collado-Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Conde-Lacárcel, A., Sola-Martínez, T., y López-Núñez, J. A. (2019). Investigación sobre ONGs y menores en riesgo de exclusión desde el ámbito educativo. *Educación y Sociedad Urbana Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 106-118. <https://doi.org/10.1177/001312451989496>
- De Vicente-Yagüe-Jara, M. I., y González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Farinosi, M., Lim, C., y Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- García, A. B. (2016). Identidad territorial y pertenencia comunitaria en barrios de promoción pública: el caso de la zona norte de Granada. En D. Santos y S. Giménez (Coords.) *Integraciones y desintegraciones sociales: Pobreza, migraciones, refugio* (pp.558-571). ACMS
- Guadamuz-Villalobos, J. (2021). Uso de realidad aumentada en el diseño de recursos para la animación lectora. *Bibliotecas*, 39(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/rb.39-1.4>
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., y López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157 - 179.
- Kumara, B. P. (2019). Evaluación del impacto de las TIC en los hábitos de lectura de los estudiantes en Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Filosofía y práctica bibliotecaria*, 1-7.
- Larrañaga, M. E. (2019). El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 163-164. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2019.33.12>
- López, C., y Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., y Mendelsohn, A. L. (2020). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/rrq.263>
- Manso, R. A. (2015) ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las

- tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>
- Martínez-Díaz, M. M., y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.12795/revista fuente>
- Martínez, E. H. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6).
- Mata-Anaya, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de estudios socioeducativos*, 1(4), 16-26.
- Mayorga-Fernández, M. J., y Madrid-Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Morachimo, J. L. (2018). Elevar los niveles de logro de la comprensión lectora de la IE N° 54221 de Talavera, a través del uso adecuado de estrategias metodológicas en los procesos didácticos. Recuperado de: <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/387>
- Moreira-Suasti, G. A., y Carrión-Mieles, J. E. (2021). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental: español. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.458>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz-De Santos, R., Martín-Hidalgo, I., y Lobo-De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 5, 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F., y Álvarez-Gómez, C. Y. (2015). Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A., y Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. D. P., Soler-Costa, R., y Marín-Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>
- Renta-Davids, A. I., Aubert, A., y Tierno-García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Romero-Rodríguez, J. M. (2020). *Mobile Learning como innovación metodológica en la Universidad española: análisis sobre su implementación y estudio de buenas prácticas docentes*. [Tesis doctoral] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sánchez-García, S. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12, 183-189. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>

- Serrano-Santiesteban, A., Leyva-Hernández, E. R., y Serrano-Santiesteban, A. R. (2018). Los hábitos lectores desde la función orientadora del maestro. *LUZ*, 18(1), 93-102.
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., y Victoria-Maldonado, J. J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura. En I. Aznar-Díaz, M. P. Cáceres-Reche, J. A. Marín-Marín y A. J. Moreno-Guerrero (Eds). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Dykinson.
- Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.2122>
- Viramontes, E., Amparán, A., y 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>