



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO. RELACIONES
CON LOS HÁBITOS DE LECTURA Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

Autora: Carolina Sánchez Gil

Dirigido por:

Rufino Cano González

Henar Rodríguez Navarro

Rosa Belén Santiago Pardo

VALLADOLID, 2017



Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca.

Jorge Luis Borges

A mi abuela,
Por creer siempre en mí.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que te acompañan en los arduos momentos, que nos ayudan a recorrer un camino lleno de imprevistos y sorpresas.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor Rufino Cano González por ofrecerse de manera incondicional a dirigir este Trabajo Fin de Máster. Por su profesionalidad, su apoyo y sus sabios consejos, que me han acompañado a lo largo del tiempo.

A mi tutora, Belén Santiago Pardo, por ayudarme a aterrizar en el tema, por su ánimo y preocupación constante.

A mi amigo y profesor Javier Callejo Maudes que, gracias a su perfecta estadística, he conseguido adentrarme “de puntillas” en el aparatoso mundo del programa SPSS.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los estudiantes de las Titulaciones de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia, que se ofrecieron de manera voluntaria a completar las pruebas, a pesar del tiempo de duración de las mismas. De igual forma, agradecer a los compañeros y profesores, Bartolomé Rubia Avi, Sara García Sastre, Rogelio Gómez García y Carmen Romero Ureña por interrumpir momentáneamente sus clases para llevarlo a cabo.

Por último, a las personas que están más cerca de mí y que son el sostén que necesito cada día. A mi marido, por su comprensión y apoyo a pesar del tiempo que he dedicado al trabajo y a no estar con él; y a mis queridos padres, que gracias a ellos he llegado hasta aquí.

RESUMEN

En la nueva sociedad de la información, la competencia lectora es una capacidad clave para generar nuevo conocimiento cuando el alumnado accede a los estudios superiores. El interés y el compromiso con la lectura son fundamentales para interpretar las diferentes situaciones en las que el individuo se ve inmerso.

El objetivo principal de este trabajo de investigación, desde el paradigma cuantitativo, es evaluar la competencia lectora en una muestra de estudiantes de diferentes Titulaciones de la Universidad de Valladolid, así como analizar los hábitos de lectura que han adquirido a lo largo de su trayectoria académica y personal, en función de los factores psicosociales a los que han estado expuestos. Además, se comprueba las relaciones existentes entre estas variables junto con el rendimiento académico. Para ello, se aplicó el Test CLUni de competencia lectora (Felipe y Barrios, 2015), un cuestionario adaptado de hábitos lectores (Larrañaga, 2004), y se recogió la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre. Los resultados indican puntajes medios en competencia lectora, y éstos varían en función del sexo y el grado que estén cursando. Los hábitos de lectura son ocasionales y se hallan diferencias entre hombres y mujeres, no así entre titulaciones. Existen relaciones significativas entre la competencia lectora, el índice lector y el rendimiento académico.

Palabras clave: competencia lectora, hábitos lectores, índice lector, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

In the new information society, reading competence is a key ability to generate new knowledge when students gain access to higher education. Interest and commitment to reading is fundamental to interpret the different situations in which the individual is immersed. The main objective of this research work, from the quantitative paradigm, is to evaluate the reading competence in a sample of university students of different degrees from the University of Valladolid, as well as to analyze the reading habits that they have acquired throughout their trajectory Academic and personal, depending on the psychosocial factors to which they have been exposed. In addition, the relationships between these variables are checked together with academic performance. The CLUni Test of reading competence (Felipe and Barrios, 2015) was applied, a questionnaire adapted from reading habits (Larrañaga, 2004), and the average grade of the academic record of the first semester was collected. The results indicate average scores in reading competence and vary according to sex and the degree they study. Reading habits are occasional and differences are found between men and women, but not between degrees. There are significant relationships between reading competence, reading index and academic performance.

Key words: reading competence, reading habits, reading index, academic performance, university students

SIGLAS Y ABREVIATURAS

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

FGEE: Federación de Gremios de Editores de España.

MEC: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta.

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

PIRLS: Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

CEPLI Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

ACM: Análisis de Correspondencias Múltiples.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	12
I.I. Planteamiento del problema	13
I.II. Justificación	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
<i>CAPÍTULO 1: REVISIÓN DE LA LITERATURA</i>	16
1.1. LEER, LECTURA Y COMPRENSIÓN	17
1.1.2. Concepciones sobre la lectura	17
1.1.3. Leer para comprender. El proceso y desarrollo de la comprensión lectora.....	21
1.1.3.1. Modelos de procesamiento de la lectura.....	22
1.1.3.2. Nuevas aportaciones sobre la comprensión de textos	26
1.2. LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	29
1.2.1. El desafío lector del estudiante universitario.....	29
1.2.2. La alfabetización y/o literacidad académica. La adaptación de la lectura a la cultura universitaria	32
1.2.2.1 La lectura crítica	34
1.3. LOS HÁBITOS LECTORES. FACTORES QUE INFLUYEN EN SU ADQUISICIÓN Y PERMANENCIA	38
1.3.1. Variables condicionantes del hábito lector	39
1.3.1.1. La edad	40
1.3.1.2. Los estudios	40
1.3.1.3. La ocupación.....	40
1.3.1.4. El sexo	41
1.3.1.5. La implicación familiar	41
1.3.1.6. La motivación por la lectura	42
1.3.2. Estudios sobre los hábitos lectores de la población universitaria.....	43
1.4. LA COMPETENCIA LECTORA	48
1.4.1. Conceptualización	48
1.4.2. La competencia lectora en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	51
1.4.3. Estudios sobre la competencia lectora en la Universidad y relación con otras variables.....	54
1.4.3.1. Competencia lectora y rendimiento académico.....	57

1.4.3.2. Competencia lectora y hábitos lectores	58
1.5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	60
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
<i>CAPÍTULO II: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</i>	62
2.1. MÉTODO	63
2.1.1 Participantes.....	63
2.1.2. Instrumentos.....	65
2.1.3. Diseño de la investigación.....	68
2.1.4. Procedimiento.....	69
<i>CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</i>	70
3.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS	71
3.2. RESULTADOS	71
3.2.1. Prueba de normalidad	71
3.2.2. Estadísticos descriptivos.....	72
3.2.3. Estadística multivariante: Análisis de correspondencias múltiples.....	89
3.2.4. Estadística inferencial.....	94
3.2.4.1. Resultados diferenciales	94
3.2.4.2. Resultados correlacionales	102
<i>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</i>	105
4.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	106
4.1.1. Limitaciones del estudio.....	111
4.1.2. Líneas futuras de investigación	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS.....	123
Anexo 1.....	123
Anexo 2.....	128
Anexo 3.....	135

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1:</i> Diferencias entre el lector acrítico y el lector crítico. (Castellá y Cassany, 2010, p.366).....	35
<i>Tabla 2:</i> Listado de competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003, p.83-84) (Extraído de De Juanas, 2010, p.179).....	53
<i>Tabla 3:</i> Porcentajes por nivel educativo y puntuaciones medias obtenidas en comprensión lectora (PIAAC, 2013). (Adaptado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).	56
<i>Tabla 4:</i> Distribución de la muestra por género, Titulación y curso.	63
<i>Tabla 5:</i> Titularidad del último centro de Educación Secundaria.	64
<i>Tabla 6:</i> Modalidad de acceso a esta carrera.	64
<i>Tabla 7:</i> Prueba de Kolmorov-Smirnov para una muestra. Competencia lectora, índice lector y media del expediente académico.	71
<i>Tabla 8:</i> Estadísticos de las puntuaciones del Test CLUni.	72
<i>Tabla 9:</i> Categorización de los resultados según la puntuación obtenida en el Test CLUni.	73
<i>Tabla 10:</i> Puntuaciones del Test CLUni desglosadas según los resultados de los estudiantes.	74
<i>Tabla 11:</i> Respuestas de los ítems del Test CLUni en porcentajes (modelo de tabla extraído de los resultados de Felipe,2015).	76
<i>Tabla 12:</i> Mayor y menor porcentaje de aciertos en los ítems del Test CLUni (modelo de tabla extraído de los resultados de Felipe,2015).....	77
<i>Tabla 13:</i> Estadísticos de la nota media del expediente académico (EA).	78
<i>Tabla 14:</i> Estadísticos del índice lector (IL)	79
<i>Tabla 15:</i> Categorización de los resultados del índice lector (IL).....	80
<i>Tabla 16:</i> Tiempo de dedicación a la lectura.....	81
<i>Tabla 17:</i> Número de libros leídos al año.	81
<i>Tabla 18:</i> Recuerdo de lectura en casa durante la infancia	83
<i>Tabla 19:</i> Cuentos contados y regalo de libros en la infancia.....	84
<i>Tabla 20:</i> Primer contacto con la lectura en la infancia	84
<i>Tabla 21:</i> Lugar de preferencia para leer en la infancia.....	85
<i>Tabla 22:</i> Leer como castigo.....	85
<i>Tabla 23:</i> Gusto por la lectura en la infancia y en la actualidad.	86

<i>Tabla 24:</i> Relación de los estudiantes con la lectura desde la infancia a la actualidad..	86
<i>Tabla 25:</i> Valoración en porcentajes de los estudiantes sobre el hábito lector de la familia y amigos.	87
<i>Tabla 26:</i> Número de libros en el domicilio familiar.	87
<i>Tabla 27:</i> Temática de los libros que permanecen en el domicilio familiar.....	88
<i>Tabla 28:</i> Resumen del modelo “conducta lectora en la infancia”.....	89
<i>Tabla 29:</i> Medidas de discriminación por variable de la dimensión “conducta lectora en la infancia”.....	89
<i>Tabla 30:</i> Resumen del modelo “conducta lectora familiar”.....	91
<i>Tabla 31:</i> Medidas de discriminación por variable de la dimensión “conducta lectora familiar”.....	92
<i>Tabla 32:</i> Kruskal-Wallis para la competencia lectora entre Titulaciones.....	94
<i>Tabla 33:</i> U de Mann Whitney para las diferencias en función de la Titulación.....	95
<i>Tabla 34:</i> U de Mann Whitney para las diferencias en función del sexo.....	96
<i>Tabla 35:</i> ANOVA para el contraste de medias del expediente académico entre Titulaciones	96
<i>Tabla 36:</i> Contraste de medias ANOVA Post Hoc del expediente académico en función de la Titulación	97
<i>Tabla 37:</i> Contraste de medias ANOVA Post Hoc del expediente académico en función de la titulación. Subconjuntos homogéneos.	98
<i>Tabla 38:</i> T Student para el contraste de medias del expediente académico en función del sexo.....	99
<i>Tabla 39:</i> ANOVA para el contraste de medias del índice lector entre titulaciones.....	99
<i>Tabla 40:</i> Contraste de medias ANOVA Post Hoc del índice lector en función de la Titulación.....	100
<i>Tabla 41:</i> Contraste de medias ANOVA Post Hoc del índice lector en función de la Titulación. Subconjuntos homogéneos.....	101
<i>Tabla 42:</i> T Student para el contraste de medias del índice lector en función del sexo.....	102
<i>Tabla 43:</i> Estudio correlacional Rho de Spearman: Competencia lectora, expediente académico e índice lector.....	102

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. (basado en Porta e Ison, 2011, P. 249).....	19
<i>Figura 2:</i> Fases del proceso de lectura. (Adaptado de Mendoza, 2003, p. 183)	22
<i>Figura 3:</i> Esquema modelo ascendente o bottom-up	24
<i>Figura 4:</i> Esquema modelo descendente o top-down	25
<i>Figura 5:</i> Niveles de comprensión lectora. (Cassany, 2006, p. 25)	25
<i>Figura 6:</i> Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014) (Extraído de Felipe y Espinosa, 2016, p.9).....	27
<i>Figura 7:</i> Porcentaje de estudiantes lectores (al menos una vez al trimestre en cualquier medio). Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013)..	43
<i>Figura 8:</i> Porcentaje de estudiantes lectores (al menos una vez al trimestre en cualquier medio). Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013)..	44
<i>Figura 9:</i> Porcentaje de lectores de libros. Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013).....	44
<i>Figura 10:</i> Lectores según estudios. Por sexo. Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013).....	45
<i>Figura 11:</i> La noción de lectura en PIRLS. (PIRLS-TIMS, 2011) (Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).....	49
<i>Figura 12:</i> Los procesos de lectura en PISA. (Ministerio de Educación, 2010).....	50
<i>Figura 13:</i> Distribución por niveles en la escala de comprensión lectora según el nivel educativo de los adultos (PIAAC, 2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).....	56
<i>Figura 14:</i> Aspectos y tipos de comprensión evaluados en cada uno de los ítems del Test CLUni (Felipe, 2015).....	65
<i>Figura 15:</i> Clasificación de los textos empleados en el Test CLUni. (Felipe, 2015)	66
<i>Figura 16:</i> Categorización en porcentajes de los resultados según la puntuación obtenida en el Test CLUni.....	73
<i>Figura 17:</i> Categorización en porcentajes de los resultados del Test CLUni en función de la titulación.	75
<i>Figura 18:</i> Categorización en porcentajes de los resultados del Test CLUni en función del sexo.....	75

<i>Figura 19:</i> Categorización en porcentajes de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre.....	78
<i>Figura 20:</i> Categorización en porcentajes de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre en función de la titulación.	79
<i>Figura 21:</i> Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL).....	80
<i>Figura 22:</i> Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL) en función de la titulación.	82
<i>Figura 23:</i> Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL) en función del sexo.....	82
<i>Figura 24:</i> Medidas de discriminación de las variables “conducta lectora en la infancia”.	90
<i>Figura 25:</i> Diagrama conjunto de puntos de categorías de las variables “conducta lectora en la infancia”.....	90
<i>Figura 26:</i> Medidas de discriminación de las variables “conducta lectora familiar”. ...	92
<i>Figura 27:</i> Diagrama conjunto de puntos de categorías de las variables “conducta lectora familiar”.....	93
<i>Figura 28:</i> Correlación positiva moderada entre CL y EA.	103
<i>Figura 29:</i> Correlación positiva débil entre CL e IL.....	103
<i>Figura 30:</i> Correlación positiva débil entre EA e IL.....	104

I. INTRODUCCIÓN

En este apartado del Trabajo Fin de Máster abordaremos su estructura que recoge los puntos principales sobre el nivel lector y las prácticas lectoras que alcanzan los estudiantes al acceder a la Universidad, comprobando las relaciones existentes entre la competencia lectora adquirida, los hábitos lectores consolidados desde las primeras etapas y su repercusión en el rendimiento académico.

Concretamente, el trabajo se divide en dos partes suficientemente amplias; a su vez, cada una de estas partes se desarrolla a través de una serie de capítulos. En la primera parte, el capítulo I se refiere a la fundamentación teórica de los indicadores que guían todo el proceso de la investigación. En su primer punto se hace referencia a la lectura en general, al proceso y desarrollo de la comprensión lectora y a los modelos de procesamiento implicados en ella. El segundo punto tiene que ver con la lectura en la educación superior, la necesidad de relacionar lectura crítica y reflexiva con el objetivo de adquirir y generar nuevo conocimiento. El punto tres está dedicado a los hábitos lectores y su proceso de consolidación a partir de las variables influyentes, deteniéndonos, brevemente, en algunos estudios particulares y encuestas nacionales sobre prácticas lectoras de los estudiantes. El cuarto punto incluye la conceptualización de la competencia lectora y su papel dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Igualmente, se hace hincapié en la búsqueda de estudios recientes sobre este indicador y su posible relación con los hábitos lectores y el rendimiento académico. Por último, el quinto punto contiene los objetivos y las hipótesis de investigación.

En la segunda parte del trabajo, formada por tres capítulos, presentamos la investigación que hemos llevado a término. En el capítulo II, dedicado a la metodología de investigación, se expone una descripción minuciosa de la muestra seleccionada (estudiantes de todas las Titulaciones de primero de Grado de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, incluyendo a los estudiantes de Logopedia que comparten asignaturas impartidas en la Facultad de Medicina) y se describen los instrumentos utilizados para la recogida de datos. En este caso se ha utilizado un test de competencia lectora y un cuestionario sobre hábitos lectores y, como complemento, la nota media del expediente académico correspondiente al primer cuatrimestre. Cerramos este capítulo con el tipo de diseño de la investigación y el procedimiento que se ha llevado a cabo.

En el capítulo III se muestran los resultados obtenidos en la investigación a través de los procesos y técnicas estadísticas, como veremos en su momento.

El último capítulo, dedicado a la discusión y conclusiones, aborda una reflexión sobre los resultados obtenidos, confirmando o rechazando las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Finalmente, se hace referencia, tanto a las limitaciones encontradas en el estudio, como a las futuras líneas de investigación que se pueden plantear a partir de este trabajo.

I.I. Planteamiento del problema

La lectura, como habilidad fundamental para la formación integral del individuo, es el instrumento principal de aprendizaje. El acto de leer supone comprender, reflexionar e interpretar los textos. El uso de la lectura no supone solamente acceder a la información y seleccionarla sino, también, procesarla, de acuerdo a unos objetivos, y reflexionar sobre ella para aplicarla en diversas situaciones de la vida real (Zayas, 2012). Si el individuo logra este objetivo será, entonces, un lector competente.

Desde las etapas educativas obligatorias se viene trabajando en la mejora de la competencia lectora de los estudiantes y en la consolidación de los hábitos lectores con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y académico adecuados. Ello ha sido posible gracias a la inclusión de los Planes de Fomento de la Lectura y al fortalecimiento de la competencia lingüística en el currículum. Sin embargo, a pesar de la implementación de medidas sólidas, se continúa sin generar lectores activos capaces de enfrentarse a los nuevos textos que la Universidad les propone cuando acceden a los estudios superiores. Otra buena parte de los motivos recaen en factores de tipo psicosocial, dando lugar a unas prácticas lectoras inestables al pasar de una etapa escolar a otra (Colomer y Munita, 2013).

I.II. Justificación

La motivación para la realización de esta investigación surge desde una doble vertiente. Por un lado, el interés personal por los procesos lectores a partir de mi experiencia profesional con sujetos en escolaridad obligatoria, a través de la cual he podido comprobar que gran parte de los problemas generados en estas etapas, en relación al lenguaje, son debidos a dificultades en la comprensión lectora y a la ausencia

de prácticas lectoras constantes. Por otro, la curiosidad de conocer si tales hábitos se prolongan en la edad adulta de acuerdo con las actitudes observadas en el alumnado universitario durante las clases.

Relevancia del tema

La competencia lectora permite desarrollar conocimiento y potencial, al mismo tiempo que nos invita a participar en la sociedad. Conseguir esa capacidad de comprensión requiere un proceso arduo y complejo, que se adquiere gracias a una práctica lectora constante y al predominio de factores determinantes como el contexto, el propio sujeto y la actividad lectora. El resultado es la formación de un hábito lector individual y propio.

Si centramos la lectura en el estudiante universitario asumimos que la competencia lectora se ha afianzado en la educación superior (Rincón, Narváez y Roldán, 2005). La capacidad lectora ha permitido al estudiante universitario alcanzar unas destrezas, capaces de generar nuevo conocimiento, que se han adquirido como resultado de la formación de una trayectoria académica y personal adecuadas. Sin embargo, no realizan un uso correcto de la lectura a pesar de cursar estudios superiores. La falta de análisis crítico en un comentario de texto, las reflexiones vagas en los exámenes o la escasa utilización de la bibliografía recomendada por el docente son los indicadores más habituales que se perciben sobre su comportamiento lector.

Varios estudios han concluido que la realidad sobre la lectura y la comprensión de textos de los estudiantes universitarios difiere del ideal que el nivel exige, pues se han identificado dificultades en leer y comprender textos escritos (Echevarría y Gastón 2002; Felipe y Barrios, 2016; Martínez 2001). La limitación de las habilidades y capacidades hacia los textos, la falta de compromiso por parte del contexto escolar y familiar para afianzar la competencia o la propia desmotivación hacia la lectura, podrían ser algunas de las causas que explicarían la dificultad en el acceso a los textos. En cualquier caso, generar una competencia lectora requiere práctica y, de acuerdo a Yubero y Larrañaga (2015), la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir sobre el texto, sólo se alcanza con una lectura activa. El sujeto interactúa con el texto, crea su propia lectura y se apropia de ella. Si, además, lo realiza de manera continuada, se constituye la formación de un hábito lector particular generado como una costumbre

y placer.

Actualmente, las prácticas lectoras de los individuos no son productivas y no destacan precisamente por ser buenos lectores. A nivel nacional se han realizado varias encuestas sobre los hábitos lectores de la población en general, y aunque los estudiantes universitarios se encuentran entre las puntuaciones más altas, están muy por debajo de lo esperable, coincidiendo con los resultados sobre la competencia lectora, al que nos referíamos en párrafos anteriores. Esa inestabilidad en la práctica requiere indagar la manera en que los hábitos lectores influyen en forjar esa competencia lectora y en conseguir un rendimiento académico exitoso. Es lo que trataremos de comprobar en el presente estudio: por un lado, evaluar la competencia lectora, el rendimiento académico y los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de primero de Grado, así como evidenciar diferencias entre las Titulaciones y la variable género. Por otro lado, identificar hasta qué punto los hábitos lectores predicen y se relacionan con el nivel de competencia lectora alcanzada y el tipo de impacto que se origina sobre el rendimiento académico.

En definitiva, se trata de saber si las costumbres lectoras en los diferentes contextos en los que el alumnado las practica son determinantes para adquirir un nivel lector acorde a los estudios superiores realizados, o son otras variables más fuertes las que inciden de manera más directa e influyente.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LA LITERATURA

“Aprender a leer, entonces, significa dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su significado.”

(Allende y Condemarin, 1982, p. 18)

1.1. LEER, LECTURA Y COMPRENSIÓN

1.1.2. Concepciones sobre la lectura

La lectura es una actividad cuyo origen se remonta a la aparición de los soportes gráficos. Sin embargo, no siempre ha sido concebida como una práctica necesaria para la adquisición de conocimiento. Un documento publicado en 1795 por J.G. Heinzmann, (Darton, 1993), afirmaba que el dolor de cabeza, las enfermedades pulmonares o los trastornos nerviosos eran algunas de las consecuencias físicas que podían provocar leer en exceso. (Citado en Bofarull et al. 2001). Estas suposiciones, gracias a las aportaciones de la comunidad científica, han dejado de tener credibilidad.

El concepto de lectura ha inducido a múltiples percepciones y ha recorrido caminos muy diferentes en función de las experiencias que el lector ha protagonizado. La lectura ha evolucionado de maneras muy dispares entre los grupos sociales en épocas diversas. Muchas y diferentes personas, en todas las épocas, han leído para salvar sus almas, tener noticias de los sucesos de actualidad, aprender dotes de seducción, saber cómo hacer funcionar una máquina, disfrutar, aprender, etc. (Bofarull et al., 2001). Pero la consolidación de la lectura de una manera extensiva, vinculada tanto a las nuevas ideas sobre la naturaleza del ser humano como al poder de la cultura y a la proliferación de materiales diferentes para ser leídos, pone de relieve un cambio acerca de la propia concepción de la lectura, entendida como una serie de prácticas culturales o una actividad reducida a algo mucho más concreto (González, 2016).

Para la mayoría de las personas, la lectura se habría convertido en una manera de acceder a puntos de vista diferentes, a la actualidad, a mundos reales poco conocidos, a universos de ficción y a adquirir cultura y conocimiento. Progresivamente, el concepto se ha especificado ante la posibilidad de extraer información, cribarla, clasificarla e interpretarla. Según Bofarull et al. (2001), el objetivo de leer es conocer precisamente lo que es poco conocido, que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar.

La extensión de la escolaridad y la facilidad para difundir el texto escrito han cambiado la historia de la lectura y su forma de interpretarla. En algunas instituciones educativas se enseña que leer es únicamente decodificar un texto, una correspondencia entre grafema y fonema, de forma que, si el sujeto lo pronuncia bien, se considera un buen lector. (Cisneros y Alarcón, 2006). Se percibe anexa a la velocidad lectora; es decir, los buenos lectores abarcan más palabras por minuto. Montes (2001) interpreta que “se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice” (p. 83). Autores como Muñoz y Shelstraete (2008) defienden que el aprendizaje de la decodificación es algo necesario en el desarrollo lector ya que, de hecho, el lector que no consigue automatizarla es más propenso a experimentar dificultades en la comprensión del texto escrito. La lectura, pues, se percibe superando la idea de mera decodificación, en la cual la relación entre lector y texto son de por sí independientes, tal y como afirma Catalá (2001): “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto” (p.85).

Existen autores que definen la lectura desde ideas contrapuestas, situándose en un continuum cuyos puntos de incidencia suelen ir desde un proceso mecánico hasta varios niveles de interpretación de un texto. Peredo (2005) sugiere que la definición más concreta es la proporcionada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que contempla la lectura como la capacidad de comprensión, uso y reflexión sobre textos con la finalidad de lograr metas personales, ampliar el conocimiento e interactuar en la sociedad. Gutiérrez y Montes de Oca (2003) definen la lectura como una relación activa y constructivista entre el lector y el texto en donde la interpretación depende del conocimiento del lector. Como podemos comprobar, y según que autor, las definiciones de lectura varían ligeramente. Pero lo importante es que todas las definiciones coinciden en que leer es interpretar y entender el mensaje escrito, que va más allá de articular las palabras (Goldin, 2006), reconocer signos gráficos o de una transcripción de lo gráfico a lo verbal. La lectura es un trabajo cognitivo que requiere de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto (Santiago, Castillo y Morales, 2007). En definitiva, para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. Necesitamos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continua que se apoya en la información que brinda

el texto (Vázquez, 2010). En palabras de Cassany (2006), “Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice (...). Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (p.13).

Las destrezas cognitivas anteriormente descritas aportan descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura, en la formulación de hipótesis y deducciones, pero nos dice más bien poco o nada del componente social. Existen multitud de maneras de acercarse a cada género discursivo en cada disciplina y en cada comunidad ya que, aprender a leer, no sólo requiere desarrollar los ya mencionados procesos cognitivos, sino adquirir conocimientos socioculturales de cada discurso. Según Nelson (1996), la interacción social cumple un papel fundamental en las etapas tempranas de adquisición de reconocimiento de las palabras. “El mundo social está a cargo del desarrollo infantil” (p. 235) (citado en Porta e Ison, 2011). La perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995), sostiene la influencia de factores internos y externos en el aprendizaje lingüístico a través de una serie de sistemas que interactúan, (ver Figura 1).

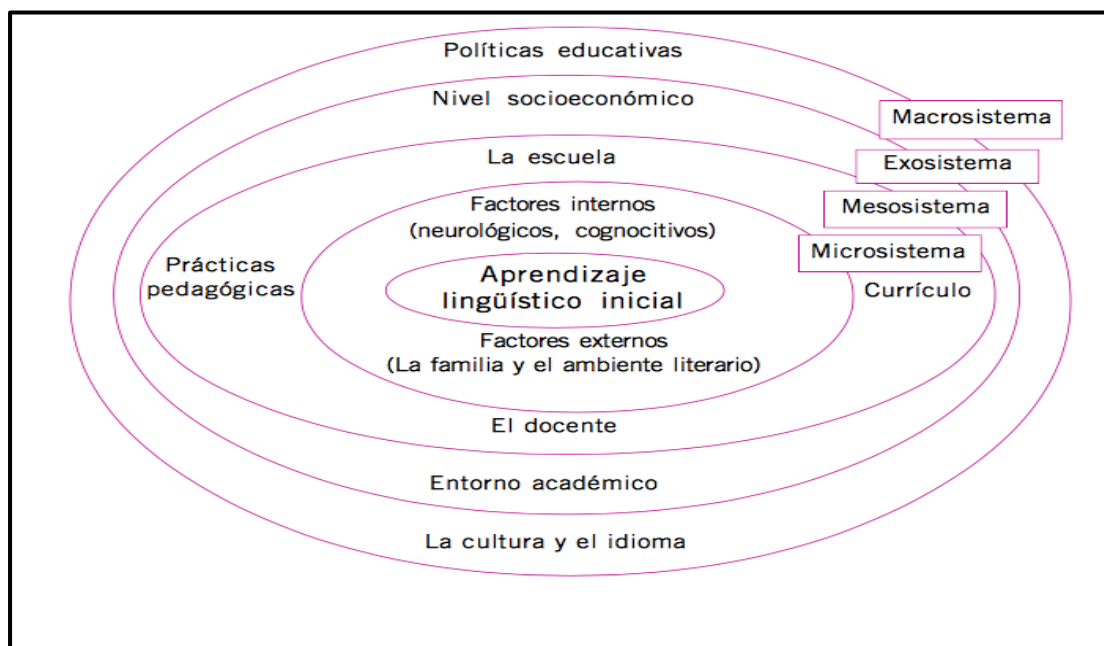


Figura 1: Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. (basado en Porta e Ison, 2011, P. 249)

Continuando en esta línea, Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014), abordan la lectura desde tres enfoques disciplinarios: lingüístico, cognitivo y sociocultural. Desde cada enfoque se han explicado las características principales

concernientes a la adquisición de la lectura, sus incidencias en los procesos cognoscitivos y su relación con el conocimiento del mundo. Para Cassany (2006), leer no es sólo una tarea lingüística o un proceso psicológico sino, también, una práctica sociocultural. No olvidemos que el lector se sitúa ante un texto para evadirse, llenar un tiempo de ocio, disfrutar, buscar información, informarse sobre hechos, confirmar o desmentir un conocimiento previo, etc. La orientación sociocultural entiende que la lectura es una construcción social, una actividad definida socialmente. No implica que dicha práctica se utilice sólo como instrumento para acceder y apropiarse de la información, sino que es un instrumento de ocio y diversión, una herramienta lúdica de exploración, tal y como afirma Solé (1995) en su libro *Lectura y vida*.

Esta práctica sociocultural es un ejercicio de voluntad en la que aparecen dimensiones emocionales y nuestra mente se abre a experiencias nuevas, imaginadas y fantaseadas (Vázquez, 2010). Siguiendo esta línea social, Freire (2000) concibe el acto de leer como la búsqueda por tratar de comprender el contexto social, a la vez que modela y vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para observar el mundo. Numerosas investigaciones sobre literacidad¹ (Diehl y Mikulecky 1988; Cook Gumperz, 1988; Rockwell, 1988; Szwed, 1988; Sticht, 1978; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Kalman, 2004) abordan el estudio de la lectura como una práctica social y están de acuerdo en la importancia del contexto en la actividad lectora. Se confirma que ocurre en escenarios que no están vacíos de significados sociales y culturales que le otorgan ciertos rasgos a su concepción, uso y objetivos (De la Torre, 2011). Concebir la lectura como una práctica, se refiere a la intención que incluye dicha acción, que pueden ser variables en función del contexto. En las posibles lecturas que nos ofrece un mismo texto coexisten diferentes modos de reproducción e interpretación (Silveira, 2013).

Junto al contexto social que enmarca la lectura, realizar esta práctica de forma voluntaria y placentera crea un estilo de vida propio y, como acto social, aspira a comunicarse y expandirse (Larrañaga y Yubero, 2008). No sólo incentiva el aprendizaje y el pensamiento (lectura instrumental) sino que, además, permite que la persona disfrute con las lecturas (lectura ociosa) y tenga la oportunidad de compartir esa

¹ El término de literacidad hace referencia desde una perspectiva etnográfica, a entender la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan textos, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas. Este concepto es utilizado con otras denominaciones como: literacia, alfabetización o cultura escrita.

experiencia con los otros (Solé 2011).

1.1.3. Leer para comprender. El proceso y desarrollo de la comprensión lectora

Ya adelantábamos en el punto anterior que leer es comprender el texto (Cassany, Fonts, 2006), y la comprensión de textos demanda una serie de habilidades, no sólo la discriminación visual o la articulación de los fonemas (Ministerio de Educación, 2007). Según expone Mendoza (1998):

“La lectura es una compleja actividad de conocimiento en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia lingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita en el texto” (p.49).

A partir de esta definición se pone de manifiesto que el acto de leer implica un proceso de comprensión y producción, un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que lo identifica como un proceso de cooperación textual (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005). Leer supone interactuar con el texto, y quien lee formula unas expectativas, elabora unas inferencias personales sobre su significado y, como avanza Mendoza (1998), establece unas opiniones que pueden ser en forma de valoración o juicio. La comprensión está formada tanto por las características que presenta el texto (contenido, estructura, componentes textuales) como por las aportaciones que el lector añade al proceso (conocimientos previos, capacidades, expectativas, objetivos, estrategias). Bernabeu (2003) afirma que la recepción lectora implica una relación entre el texto y el lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor que, condicionado por diferentes factores (lingüísticos, culturales, vivenciales, sociales, etc.), es capaz de construir una interpretación propia y personal para cada texto recibido. La lectura es un diálogo interactivo entre el texto y el lector. Santiago, Castillo y Morales (2007), añaden además del lector y el texto, la importancia del contexto y la ubicación del lector en el mismo para iniciar el proceso lector.

1.1.3.1. Modelos de procesamiento de la lectura

Durante el proceso de lectura, intervienen múltiples factores perceptivos, cognitivos y lingüísticos con el fin de crear una serie de patrones que conducen a la comprensión e interpretación del texto. No existe un consenso general entre los modelos que se han establecido para abordar el proceso de comprensión pues, difieren en el modo de analizar y relacionar funcionalmente los niveles de un texto. A continuación, presentamos las propuestas de cada uno de ellos:

Modelo de Mendoza (1998)

Este autor postula una serie de fases (ver Figura 2) para desarrollar la comprensión lectora que se producen antes, durante y después del proceso lector, a saber: pre-comprensión, comprensión e interpretación.

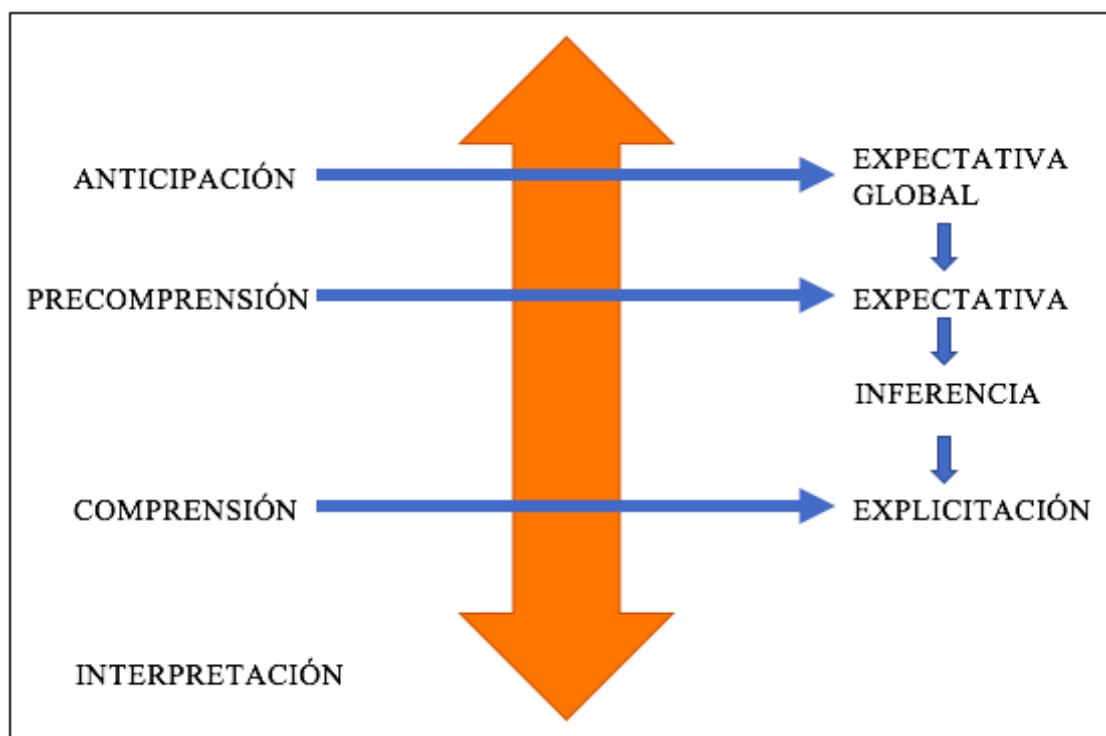


Figura 2: Fases del proceso de lectura. (Adaptado de Mendoza, 2003, p. 183)

Durante la fase de *pre-comprensión* se produce una anticipación que supone el establecimiento de una serie de suposiciones, por parte del lector, en cuanto a los contenidos y la tipología textual que se dispone para leer. A continuación, la decodificación, en la que se descifran las unidades articuladas para acceder a una aproximación literal del contenido. El lector activa sus niveles grafémico, sintáctico y

semántico para acceder a las estructuras gramaticales y semánticas, a la vez que establece el valor literal del texto. Esta fase finaliza con la construcción de significados e interpretaciones a través de los estímulos textuales y discursivos adquiridos en la fase anterior.

La fase de *comprensión* requiere el establecimiento de un significado coherente, el conocimiento del contenido de una producción escrita tras haber activado su competencia comunicativa y literaria.

La última fase, *interpretación*, se centra en la conclusión a la que llega el lector, teniendo en cuenta la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones, etc., que el texto ha presentado. “Enlaza el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las respuestas cognitivas y afectivas que éste ha suscitado en el lector” (citado en Salvador, Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2004).

Para un mayor análisis es importante considerar otros modelos de procesamiento de la lectura que influyen en el proceso lector y que contribuyen a la comprensión lectora. Investigadores y teóricos se han aproximado a la lectura desde algunos de estos tres modelos genéricos (Adams 1982; Solé 1992; Santalla 2000; Catalá 2001; Borafull et al., 2001).

Modelo ascendente o bottom-up

Sostiene que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, desde las unidades más pequeñas (letras y conjunto de letras) hasta más amplias y globales (palabras y texto). Se analizan los procesos perceptivos desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras. Supone llegar al significado analizando el estímulo visual mediante el reconocimiento y la decodificación de las letras. Es un proceso jerárquico que comienza en la grafía y continúa con la letra, palabra, frase, párrafo y texto. Este modelo concede gran importancia al texto, no al lector ni a sus conocimientos previos (Jiménez, 2004). Los conceptos son identificables en los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura, la correspondencia entre el sonido y la grafía de las letras (ver Figura 3).

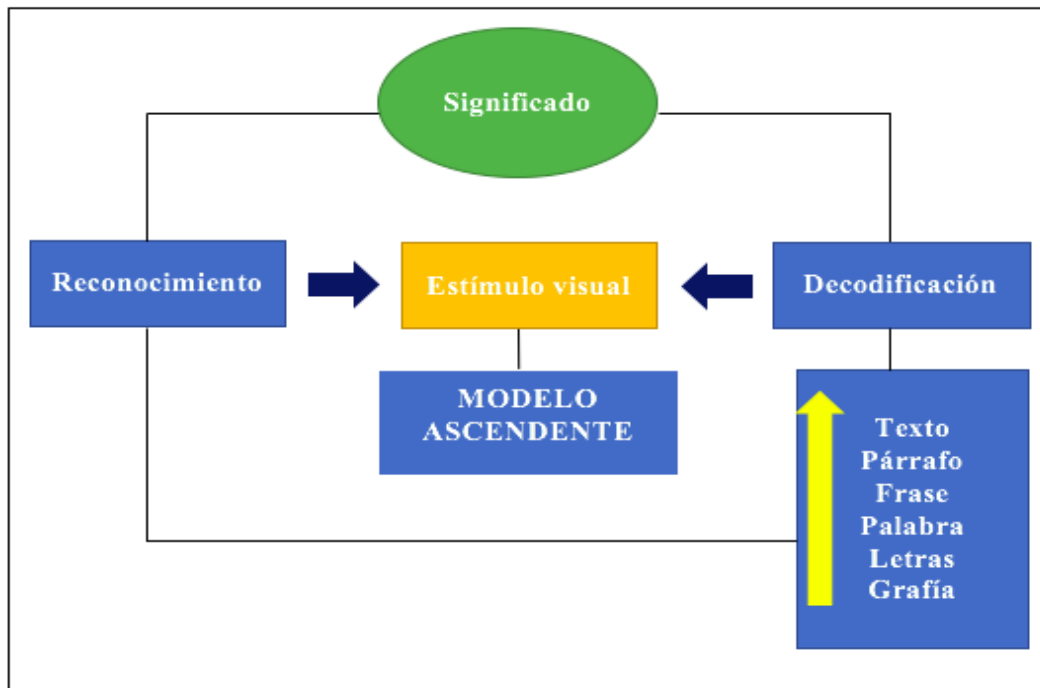


Figura 3: Esquema modelo ascendente o bottom-up. Elaboración propia

Modelo descendente o top-down

La lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas, concediendo más importancia a la comprensión. En este caso, el proceso jerárquico comienza en el lector y va descendiendo hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía. Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión (Jiménez, 2004). El modelo influye en la decodificación de la información visual y en el reconocimiento de las palabras y de la estructura sintáctica del texto (ver Figura 4).

Para Smith (1990), los modelos ascendente y descendente son complementarios, y los dos tipos de información son recíprocos, de tal forma que para leer un sujeto necesita tanto de la información visual del texto, como de la información no visual que corresponde a los conocimientos previos del lector.

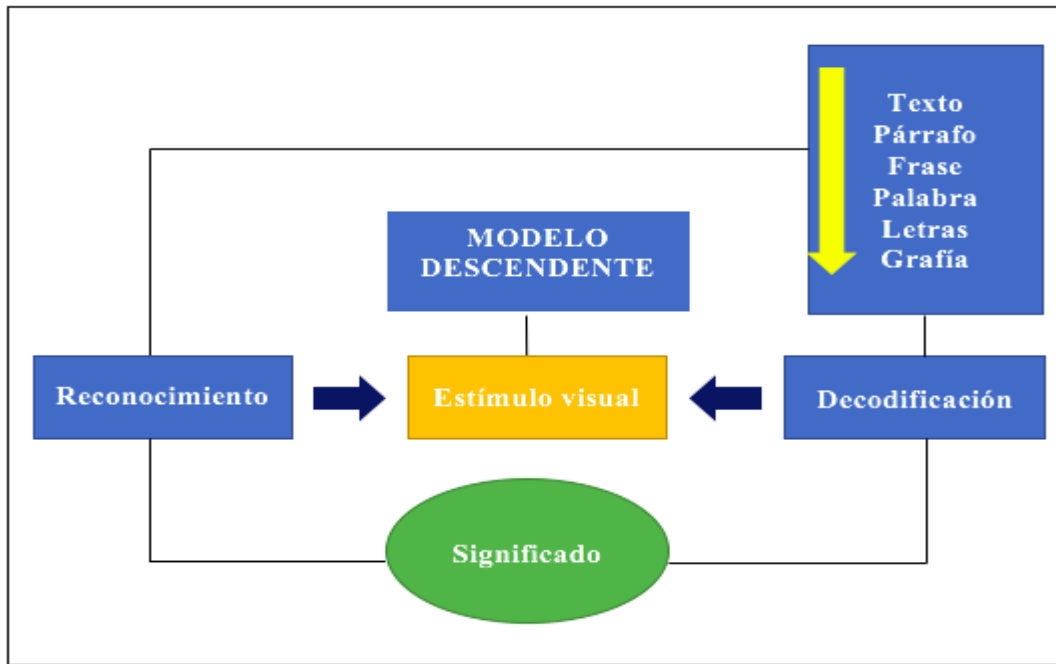


Figura 4: Esquema modelo descendente o top-down. Elaboración propia

Siguiendo la línea de los modelos anteriores, para Cassany (2006) existen tres concepciones de la lectura (ver Figura 4): a) lingüística (nivel literal), que da importancia a la semántica de cada palabra relacionándola con las palabras anteriores y posteriores. El significado se encuentra en el texto y surge de la suma de todos los vocablos y oraciones; b) psicolingüística (nivel inferencial), que requiere no sólo conocer el significado del texto, sino desarrollar ciertas habilidades cognitivas que ayuden a comprender (conocimientos previos, formular hipótesis, reformulación de ideas, etc.); c) sociocultural (nivel crítico), entendida como una práctica dentro de una comunidad particular con una tradición y una serie de hábitos específicos.

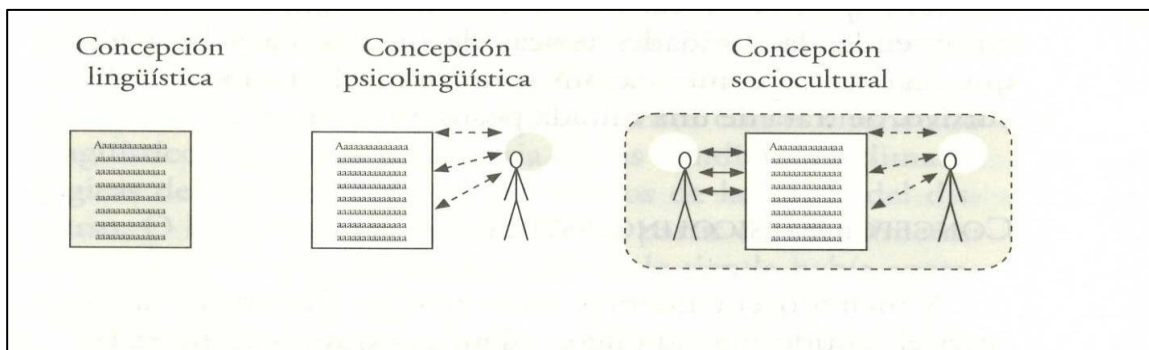


Figura 5: Niveles de comprensión lectora. (Cassany, 2006, p. 25)

Modelo interactivo

La concepción interactiva lo forman los aspectos positivos de los modelos ascendente y descendente de manera simultánea, tanto los datos del texto como los conocimientos que posea el lector. El lector guía su lectura con los objetivos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso. Las informaciones (sintácticas, semánticas, fónicas, etc.) se integran para llegar a elaborar una interpretación del texto que se trate. Según Castelló (1997), la lectura implica una negociación “entre lo que el lector va interpretando y las características particulares del texto” (p.188). Santiago, Castillo y Morales (2007) añaden que el lector, a partir de un contexto particular, “pone en marcha sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha” (p. 28).

En definitiva, la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, el contexto y los esquemas de conocimiento lingüístico, situacional, actitudinal, requerimientos de la tarea, etc. (Alonso y Mateo, 1985). Autores como Monroy et al. (2009) y Viglione et al. (2005) describen al modelo interactivo como bidireccional, porque el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y del texto para construir una interpretación (Citado en Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012).

1.1.3.2. Nuevas aportaciones sobre la comprensión de textos

Las investigaciones más recientes sobre comprensión lectora coinciden en señalar que el texto conduce al establecimiento de una red de conceptos ligados a lo que dice el propio texto, pero también a los conocimientos previos. Los elementos que se repiten más o que están más asociados con lo que se conoce tienen una mayor fuerza en las representaciones del lector. Lo contrario ocurre si aparecen menos veces en el texto o tienen menor conexión con lo que ya se sabe (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014).

Estos mismos autores proponen una serie de procesos (ver Figura 6) para explicar la comprensión de los textos (Citado en Felipe y Espinosa, 2016):

Decodificación: lectura de palabras, activación de su significado y de los conceptos asociados a ella.

Proposición: se compone con los significados léxicos una red de relaciones (agentes-acción-objeto) que conforma las unidades elementales de significado

Integración lineal: una vez creada la proposición, se acomete la elaboración de una nueva que debe conectarse con la ya creada.

Estos procesos se denominan locales y están dirigidos por los elementos particulares del texto según van apareciendo en el campo visual del lector. Existen otros procesos denominados globales, que consideran el texto como un todo. Se identifica el tema tratado, se elaboran las ideas generales y se eliminan elementos secundarios e infiriendo categorías más abstractas (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014, p.89).

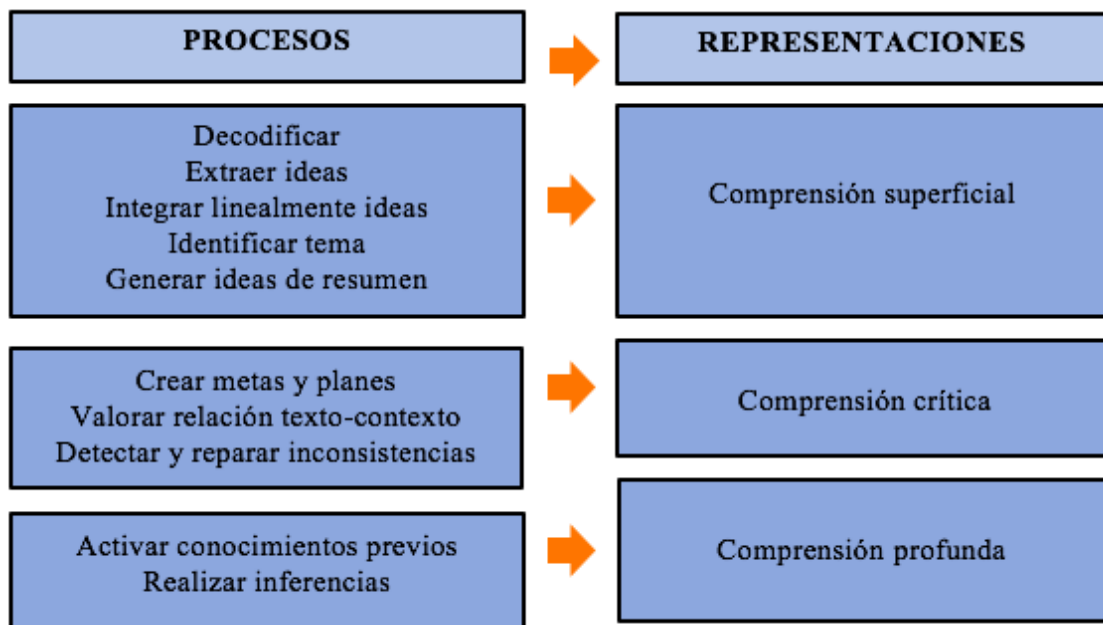


Figura 6: Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014) (Extraído de Felipe y Espinosa, 2016, p.9)

Por otro lado, se especifican tres tipos y/o representaciones sobre la comprensión lectora:

Comprensión profunda (modelo situacional): implica comprender la situación a la que se refiere el texto a través de los conocimientos y realizar una interacción entre el texto y lo que ya se conoce.

Comprensión superficial (texto base): el lector entiende lo que dice el texto gracias a que ha sido capaz de seleccionar y organizar la información contenida en él, aunque

con una pobre aportación de sus conocimientos previos. Las ideas aportadas por el lector no añaden información nueva al texto y, únicamente, y en el más complejo de los casos, sintetizan o integran información que sí está presente.

Comprensión crítica (o reflexiva): se refiere a tareas en las que el lector valora la validez de la fuente, resuelve posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto (o entre varios textos) o, entre lo que el texto dice y lo que ya se conoce.

“Muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y, por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento”.

Paulo Freire

1.2. LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.2.1. El desafío lector del estudiante universitario

La lectura es una herramienta imprescindible para la formación de cualquier profesional. Los estudiantes universitarios utilizan la lectura y la escritura en sus actividades de aprendizaje para la búsqueda de conocimiento (Yubero y Larrañaga, 2015). Esta práctica forma parte importante de la vida académica para el acceso a la información y la adquisición de competencias (Carlino, 2013; Cassany, 2008). El texto escrito es una de las principales fuentes de conocimiento, y su comprensión es fundamental para alcanzar el éxito académico que se observa desde el inicio de la vida escolar hasta la educación superior (Marín, 2006). Es el principal mecanismo de formación académica que incluye al lector en comunidades con discursos especializados vinculados con la construcción de aprendizajes (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016).

Cuando el alumnado ingresa en la Universidad, según Neira, Reyes y Riffo (2014), se presupone que el desarrollo de sus habilidades lectoras ha alcanzado un nivel adecuado para lograr los estudios superiores. Sin embargo, el profesorado y las instituciones educativas han observado dificultades para comprender lo que leen (Makuc, 2011; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012; Sandoval, Frit, Maldonado y Rodríguez, 2010; Velásquez, Cornejo y Roco, 2008). La comprensión de los textos académicos supone una dificultad para el lector universitario, pues se ve inmerso en una cultura académica distinta de la que proviene, por lo que ha de asumir nuevos roles como lector ya que las dificultades lectoras con las que se encuentran provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la Universidad exige (Estienne y Carlino, 2004). Estas dificultades se agudizan debido a dos factores: a) dar por hecho que los alumnos saben; b) falta de conocimiento de estrategias en el procesamiento de textos (Argudín y Luna, 1994).

Arnoux et al. (2002) afirman que las dificultades de los textos académicos exigen conocimientos previos de los que carecen los estudiantes. Brunetti, Stancato y Subtíl (2002), añaden que realizan lecturas superficiales y poco precisas, sin esfuerzo cognitivo. Además, leer les produce placer cuando las lecturas son de fácil acceso por la falta de complejidad; sin embargo, produce displacer cuando existe dificultad para comprender lo que se lee (citado en Nirgo, 2006). Peña (2011) está de acuerdo en que el alumnado “no dispone de las formas de leer necesarias para construir conocimiento, desconoce cómo autorregular su proceso de aprendizaje y de cómo hacerse miembro de la comunidad textual” (p. 713). La mayoría de los autores coinciden en que los déficits en la lectura en esta etapa se deben a que la enseñanza y su práctica se ha constituido de manera literal y mecánica, sin profundizar en el sentido del texto, y mucho más complejo ahondar en su crítica. De acuerdo a García y Ortiz, (2009):

“Aquellos que ingresan a la universidad, presentan deficiencia en la lectura y vicios lectores, porque han sido educados a partir de una lectura mecánica y literal. (...) el desconocimiento de la función de los paratextos en la comprensión lectora, la identificación incompleta de las ideas del texto, la falta de competencias complejas que le permitan pasar de un significado explícito a uno implícito del texto, el desconocimiento del sentido de las palabras y el escaso conocimiento de las estructuras textuales, (...) las estrategias lectoras inadecuadas, los procesos lectores fragmentados, la preponderancia de la comprensión lectora literal sobre la inferencial y crítica, son todos un impedimento para desarrollar el pensamiento complejo propio de la universidad” (p.125).

En el estudio de Cisneros (2007) sobre la identificación de las estrategias lectoras a través de los textos en los estudiantes que acceden a la educación superior, llegaron a una conclusión similar: los estudiantes obtienen niveles bajos de comprensión lectora debido a un sistema educativo tradicional. Asimismo, se enfatiza la comprensión literal más que la inferencial, por lo que el lector se convierte en un simple repetidor de la información (citado en Cano y De Castro, 2013). Algunas de las posibles causas que se atribuyen a estas dificultades tienen que ver con los intensos cambios de las sociedades tecnológicas desarrolladas y los referentes culturales actuales. Se augura un panorama desfavorable en el que se revelan procesos de degradación del lenguaje y serios problemas para interpretar los textos (Cassany, 2003).

El bagaje lector previo del estudiante universitario depende de la enseñanza y su práctica en los niveles previos. Martínez, Vélez, Ramírez y Pedraza (2015) coinciden en que el desempeño de la lectura y de la escritura se debe al fracaso de la enseñanza que han recibido en sus estudios anteriores, y que los docentes universitarios no deben invertir sus esfuerzos para su enseñanza porque la tarea que les compete es enseñar contenidos propios de la disciplina. Según Peña (2011), los modos de leer y escribir son consecuencia de las condiciones que los profesores de primaria y secundaria le dirigen al uso de estas disciplinas que promueven en el aula.

Carlino (2005), por su parte, expone que parte de las dificultades que experimentan los universitarios en la lectura se debe a que proceden de una cultura lectora diferente. Una cultura basada en unas características particulares que requiere de un aprendizaje para poder interactuar con ella correctamente y lograr ser miembro de la misma. Para acceder a ella, los estudiantes necesitan la transformación de sus habilidades lectoras generales basadas en literalidad de los textos, unas habilidades complejas que ayudan a la comprensión del conocimiento científico mediante la lectura de textos especializados, que concluyen en la generación de conocimiento. De lo contrario, si las habilidades generales permanecen sin el progreso pertinente se genera un aprendizaje reproductivo más que constructivo. Lamentablemente, este aprendizaje es el alcanzado actualmente por los estudiantes, pues el proceso lector se limita a la recuperación e identificación de la información correcta (Martínez et al. 2015).

En cualquier caso, el alumnado se enfrenta a un cambio que exige niveles lectores altos que se traducen en la asimilación de una comprensión inferencial y crítica. Si el estudiante no alcanza el nivel exigido, las lecturas quedarán como superficiales y no le permitirán interiorizar el conocimiento. Además, si el estudiante accede a la Universidad sin responsabilidad frente al estudio, la lectura se traduce en un acto obligatorio y sin compromiso que conlleva a la formación de lectores heterónomos, modelados socialmente por lo que tradicionalmente se ha establecido (García y Ortiz, 2009). Con el tiempo se ha convertido en un requisito como ritual social, en una tarea que hay que hacer (Jarvio, 2015).

1.2.2. La alfabetización y/o literacidad académica. La adaptación de la lectura a la cultura universitaria

La lectura y la comprensión de textos forman parte irrenunciable de los procesos de aprendizaje (Yubero y Larrañaga, 2015) y, los estudiantes de los niveles superiores requieren enfrentarse a retos a través de la adquisición de una serie de habilidades específicas que no se corresponden con las que aprendieron en la educación obligatoria. Se hace alusión a una habilidad específica porque no implica que se pueda utilizar para entender cualquier texto que nos propongan, sino que, como expresa Carlino (2003), “difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee” (p. 12). Por ello, la forma de lectura implica modificarla en cada situación y a lo largo de la vida según la cultura académica a la que se enfrente el alumnado universitario. Ésta incluye una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje y unas reglas de uso que permitan la construcción y el acceso a los significados.

En el ámbito anglosajón han surgido varias iniciativas referentes a la formación universitaria en la lectura, y se ha definido el término como *academic literacy* (Zadnik y Radloff, 1995; Lea y Street, 1998; Radloff, 1998; Russell, 1990; Russell y Foster, 2002; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Barton, Hamilton e Ivanič, 2000; Lillis, 2001; Wingate y Tribble, 2012), traducándose como alfabetización académica (Carlino, 2004; 2006; 2013; Marucco, 2004) o literacidad, con la intención de unificar las denominaciones y contribuir a aclarar el campo (Cassany, 2006; Morales, 2008 Castellá y Cassany, 2010). Según Carlino (2004), “La alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (p.13)”.

Marín (2006) se refiere la alfabetización como la “necesidad de enseñar habilidades dentro de las instituciones académicas, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación (p.31)”. En este sentido, la lectura como base para la comprensión de los textos académicos y del lenguaje científico requiere estrategias de alto nivel cognitivo además de conocer las estructuras textuales en profundidad. Ello implica pertenecer a una comunidad académica en particular y apropiarse de formas de razonamientos inmersos en una convención discursiva específica. Aprender a interpretar el lenguaje escrito, según Carlino (2004), no se concluye al acceder a la Universidad.

Discrepa en que la adquisición de la lectura se complete en algún momento. Ésta es concebida como una habilidad básica que se aprende en los primeros años escolares y no presenta transformación alguna en el ámbito académico (Cano y De Castro, 2013). La diversidad temática de los textos, las reflexiones y los contextos lectores, entre otros elementos, exigen nuevos desafíos que invitan a continuar aprendiendo a leer.

Braslaysky (2003) entiende la alfabetización como un proceso largo que engloba todo el desarrollo humano y que cambia en las culturas y en la historia (Citado en Peña, 2011). Existen diversas razones por las cuales la lectura debe cobrar mayor importancia en las enseñanzas universitarias para perpetuar dicha habilidad: la relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje; las estrategias de estudio, donde la lectura cobra especial importancia para el abordaje de ciertos contenidos específicos; la enseñanza de las prácticas discursivas dentro de cada asignatura, facilitando así el acceso a la nueva cultura académica (Carlino, 2003).

Este concepto incluye, por tanto, un completo conjunto de conocimientos, prácticas sociales, actitudes, valores, relacionados con el uso del texto en cada cultura o comunidad. En concreto, para Castellà y Cassany (2010) la literacidad se reduce a

“El dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” (p. 354).

Otros estudios, concretamente en un artículo publicado de Guzmán y García en 2015 sobre la evaluación de la alfabetización académica, recopilan tres modelos de los autores Lea y Street (1998; 2006), que ayudan a conceptualizar el término: un modelo de habilidades de estudio (*study skills model*), un modelo de socialización académica (*academic socialization model*) y un modelo de alfabetización académica (*academic literacies model*). Las habilidades de estudio tienen que ver con la capacitación del alumnado a adaptarse a las nuevas circunstancias lecto-escritoras superiores, que consisten en adecuar sus conocimientos previos al nuevo contexto. La socialización académica se refiere a la necesidad de aprender nuevos géneros y discursos dentro de un

campo de estudio (escuchar, leer, escribir, pensar, etc.). Por último, el modelo de alfabetización académica, que se relaciona con el desarrollo curricular y las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución concreta en función de las necesidades del alumno en un contexto universitario concreto a partir de unas estrategias de aprendizaje particulares.

Este planteamiento supone interpretar la lectura como un fenómeno social dependiente de un contexto, y supone asumir nuevas representaciones de análisis y toma de conciencia del discurso y el lenguaje crítico (Fairclough, 1992; Ivanič, 1998; Canagarajah, 2002), a la vez que desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y analítico (Aguirre, 2010). Del mismo modo, Pereira y Solé (2006) plantean el desarrollo de dos habilidades cognitivas para alcanzar un nivel lector adecuado: a) la capacidad de análisis, o comprender un fenómeno a partir de diferencias, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes; b) la capacidad de síntesis o la unión de elementos distintos en un todo significativo (Citado en Benavides y Sierra, 2013).

1.2.2.1 La lectura crítica

De acuerdo al proceso implicado en la valoración de los textos escritos, la interpretación que realiza el lector hacia la información es múltiple como sujeto activo. A partir de sus esquemas conceptuales y sus conocimientos sobre el mundo, es capaz de identificar relaciones causales, diferenciar, captar el sentido de los argumentos del autor, etc. Es decir, está aplicando una lectura crítica a través de una comprensión constructiva. El lector elabora su propio significado del texto (Benavides y Sierra, 2013). Cassany (2004) define esta lectura como: “Un proceso en el cual se requieren estrategias para comprender tanto los implícitos de los enunciados (la ideología del autor, sus referentes culturales, sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento) como la propia estructura y organización del texto” (p. 18).

El lector crítico asume que existen varias interpretaciones posibles y adapta su manera de leer a cada contexto y al texto. Da prioridad a manifestar la ideología señalando las inferencias y presuposiciones, contrastando fuentes y analizando elementos relevantes. Este tipo de lector sabe que comprender un texto no significa aceptar sus ideas o creer ciegamente que son ciertas. Castellà y Cassany (2010), distinguen entre el lector acrítico y el lector crítico, según las siguientes actuaciones (ver Tabla 1):

Tabla 1

Diferencias entre el lector acrítico y el lector crítico. (Castellà y Cassany, 2010, p. 366).

Lector acrítico	Lector crítico
Efectúa una lectura plana y literal.	Efectúa una lectura poliédrica y compleja.
Tiene poco en cuenta el contexto.	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta).
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle).	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto).
Tiende a pensar que las cosas son sólo de una manera.	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista.
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican.	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, qué clase de persona la ha escrito, etc.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples).	Ama la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema.
Tiene y quiere poca información.	Pide mucha información y sabe manejarla.
No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad.	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido.
Se interesa por pocos temas.	Se interesa por el mundo que le rodea.
No le interesan el lenguaje ni la precisión.	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos.
No analiza el texto, su estructura o su argumentación.	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, etc.
Hay actitud pasiva después de la lectura y la comprensión.	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva.
En la lectura de estudio, tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.	En la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer).

De acuerdo a esta información, la lectura crítica supone un proceso complejo que requiere una elaboración previa minuciosa con razonamientos que pueden ser cuestionables con el fin de comprender y transformar la información. La lectura acrítica, por el contrario, se trata de un proceso superficial, simple y esquemático, que no implica una profundización y un análisis detallado del texto escrito. Desde este punto de vista

acrítico, la práctica lectora pierde valor y se convierte en una necesidad y obligación con el fin de completar una tarea u obtener un resultado. En este caso, la actitud hacia la lectura se queda sólo en información (Freire, 2004).

Desde un punto de vista cognitivo y perceptivo, la lectura crítica desarrolla un pensamiento y una capacidad de aprendizaje y comunicación del pensamiento. A su vez, “está influida por factores socioemocionales y culturales en la que intervienen diferentes operaciones tecnológicas y procesos lógico-simbólicos” (Serrano 2008, p. 509). Esta “operacionalidad” cognitiva de la lectura, implica una “operacionalidad” ejecutora de transformación (Remolina, 2013).

Siguiendo en esta línea del pensamiento, Kurland (2003) diferencia dos términos: a) la lectura crítica, como una técnica que permite descubrir ideas e información de un texto a partir de una lectura cuidadosa, activa y reflexiva; b) el pensamiento crítico, que evalúa la información y las ideas para después decidir que aceptar y creer, en función del conocimiento y la comprensión del mundo que se ha creado a través de la experiencia. Ambos conceptos son dependientes entre sí ya que, “solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico)” (p.1). Es fundamental que el lector interactúe con el contexto del autor, a partir de su conocimiento, y con la cultura para poder interpretar la información del texto. Según Peña (2011), es un reto para el estudiante; por ello, es preciso realizar una transformación de la enseñanza de la lectura en cualquier ámbito escolar en el que se sitúe el alumno. Esta instrucción debe acompañarse de una estructura superficial y profunda, aunque los lectores en los cursos escolares iniciales sólo utilicen la primera de ellas. Lograr ahondar en la profundidad de los textos requiere una formación académica precisa, reconocer el contexto y el contenido y comprender la postura del autor. Tal y como sostiene Freire (2004) sobre la comprensión en el acto de leer, “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 94).

En resumen, la comprensión crítica de los textos supone un desafío para los estudiantes cuando acceden a la Universidad. Las herramientas que les proporcionen los

docentes para asimilar el contenido, las actitudes que muestren hacia el texto o el conocimiento previo adquirido a lo largo de su desarrollo, entre otras, serán imprescindibles para su inclusión en una cultura nueva y compleja, en la que la alfabetización académica cobrará especial importancia en responder a las necesidades concretas de los alumnos en un contexto, en ese caso, el universitario.

“Cuando oigo que un hombre tiene el hábito de la lectura, estoy predispuesto a pensar bien de él”.

Nicolás de Avellaneda

1.3. LOS HÁBITOS LECTORES. FACTORES QUE INFLUYEN EN SU ADQUISICIÓN Y PERMANENCIA

Ser buen lector realizar esta tarea de forma placentera y voluntaria. Forma parte de un estilo de vida constituido por una serie de conductas y hábitos cotidianos según las necesidades y preferencias del sujeto (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008). Probablemente, las personas que lo hacen de forma continuada experimenten una gran satisfacción por la lectura y los libros, donde éstos forman parte de una serie de vivencias en un tiempo y un contexto particular (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). El disfrute y la pasión por la lectura lleva implícito la voluntariedad de realizarlo porque leer no equivale a ser buen lector, y menos aún si se practica por obligación. Un acto de lectura requiere saber y querer leer de forma habitual, creando un estilo de vida. Esta perseverancia genera un hábito ya que se crea una acción continuada a través de la repetición de la misma (Larrañaga 2004). La formación de hábitos lectores estables exige un estudio profundo que incluya diferentes áreas de conocimiento desde diferentes enfoques (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

Siguiendo los estudios de Molina (2006), el hábito lector contiene dos significaciones: en primer lugar, la actividad propia de leer que se adquiere por la repetición constante de este ejercicio conductual y, en segundo lugar, la facilidad que el lector ha conseguido gracias a la constancia de la práctica de lectura. “Estaríamos, pues, ante dos perspectivas complementarias de un mismo proceso: “afianzamiento en el aprendizaje y disfrute pleno de la lectura “(p. 107-108).

Cabe destacar las aportaciones de Larrañaga y Yubero (2002) en relación al componente social de la conducta lectora. La adquisición del hábito lector “se trata de una elaboración educativa que se lleva a cabo dentro del proceso de socialización, resultando un aprendizaje que se realiza en varios contextos” (p.1), priorizándose el entorno social como imprescindible para la formación lectora. Estos mismos autores están de acuerdo con Molina (2006) en la doble significación del proceso lector. Por un

lado, el conocimiento o la destreza que implica ser poseedor de una conducta lectora aceptable y, por otro lado, añaden la importancia de una dimensión social para la adquisición de este hábito, acompañado de una serie normas, valores y actitudes. Lemos (2008), está de acuerdo en la representación social que induce las prácticas de lectura. Para ello, introduce lo histórico, lo ideológico, lo cultural y lo institucional destacando la importancia de las relaciones entre personas y la construcción de ideas a partir de las experiencias lectoras.

Esta representación social lectora conlleva unas formas de sentir, pensar y actuar ante el comportamiento lector; un estereotipo que actualmente se asocia con dos tipos de lectura: una lectura instrumental, basada en la búsqueda y obtención de información, y una lectura ociosa, en la que prevalece la libertad, la voluntariedad y el placer. El interés lector, por tanto, depende de los valores, expectativas y motivaciones inmersas en el contexto social. La educación del sujeto sería concluyente en la adquisición de un hábito lector, incluida en un proceso de socialización a partir del contexto cultural. La profesión o el estatus económico se corresponderían con modelos de práctica de lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002).

1.3.1. Variables condicionantes del hábito lector

Para consolidar y fomentar los hábitos lectores es recomendable conocer las variables condicionantes o, dicho de otro modo, los factores personales, escolares y familiares que están relacionados con dichos hábitos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001). Larrañaga (2005) está de acuerdo en que, cuando se afianzan las costumbres lectoras, no sólo influyen factores individuales, sino que las personas y los contextos donde se produce la lectura actúan de una manera determinante en la configuración de la personalidad y en la adaptación sociocultural, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos implicados: los profesores, el contexto familiar, las bibliotecas, etc. (Molina, 2006). Además de las condiciones psicológicas, sociales y físicas que afectan al desarrollo de la lectura y a la comprensión de los que se lee (Giasson, 2005), el interés por el tema, la motivación como parte intrínseca de la lectura y los objetivos de la práctica lectora, son variables a tener en cuenta en el proceso de formación del hábito (Larrañaga, 2005; Viana, 2014). Moreno (2000) afirma: “La cohesión de todos los ámbitos mencionados es imprescindible porque la adquisición de hábitos lectores y el acceso al material bibliográfico infantil, ciertamente, es competencia exclusiva del

adulto en la familia, en la escuela y en la sociedad, ya que el niño, por sí solo, es incapaz de cubrir sus propias necesidades. Por tanto, en esta tarea deben cooperar en un esfuerzo común los integrantes de los contextos referidos. El apoyo y la motivación a la lectura durante la infancia y la adolescencia facilitará la adquisición de hábitos lectores”. (p18).

Estas características, motivaciones y conductas que definen a un tipo de lector particular forman parte del compromiso individual con la lectura y están ligadas a las variables sociodemográficas que permiten definir un perfil lector. Las variables más comunes en este tipo de estudios son la edad, el sexo, el nivel educativo, la ocupación, el nivel socioeconómico o el lugar de residencia (Burgos y Palacios, 2010).

A continuación, se analizan algunos de los factores que más inciden sobre los índices de lectura:

1.3.1.1. La edad

Los lectores frecuentes disminuyen con la edad (González, 2016). Durante la etapa de la adolescencia los jóvenes abandonan la lectura, si bien, la recuperan al finalizar este período, volviendo a surgir un nuevo declive hacia los 30 años. Esto se puede justificar por el aumento de obligaciones y la disminución de tiempo libre durante esa época de la vida (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). La escasez de lectores mayores de 45 años se interpreta en relación a las diferencias de acceso a la educación que han tenido en ese momento.

1.3.1.2. Los estudios

Ya indicamos anteriormente que los estudios son determinantes en la consolidación de las prácticas lectoras. Los estudiantes universitarios presentan los índices más altos, sin embargo, ello no indica que sean lectores habituales, pues el umbral se encuentra por debajo de lo esperado (Yubero y Larrañaga, 2015). Esto se debe a las lecturas obligatorias que realizan para el alcance de sus estudios, no por voluntariedad propia y disfrute.

1.3.1.3. La ocupación

El tipo de ocupación y el nivel social son dos factores a tener en cuenta en la adquisición de hábitos lectores (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). En este caso,

podemos suponer que los estudiantes y las personas con ocupaciones específicas leen en mayor medida que las personas jubiladas.

1.3.1.4. El sexo

Los últimos datos parecen indicar que las mujeres leen más que los hombres. En consecuencia, las mujeres realizan más publicaciones periódicas y de libros. Sin embargo, la diferencia es mucho menor que en otros países (González, 2016).

1.3.1.5. La implicación familiar

La familia, como núcleo principal que forja unas pautas educativas complejas, obedece a una serie de elementos para su buen funcionamiento. El sistema de interacción familiar que se crea depende de la incorporación a la personalidad del sujeto hábitos, conductas, valores y sentimientos a través del intercambio de experiencias. Factores como el clima emocional, los estilos educativos, un entorno social estimulante o la relación entre los miembros, serán determinantes en la creación de esos comportamientos y rutinas (Moreno, 2001).

Teniendo en cuenta que el entorno familiar es un medio social en el que se estimulan los aprendizajes, el valor de la lectura que ostente la familia a través de la lectura de cuentos o la narración de historias es concluyente en la adquisición de hábitos lectores estables (Moreno, 2001; Pérez y Gómez, 2011). Además, es indiscutible la actuación conjunta del contexto familiar y escolar para desarrollar dicha práctica (Mayorga y Madrid, 2014). El tiempo y la dedicación de los padres a la lectura, la importancia que den a ésta, su implicación y actitud favorable, son consecuencia de que sus hijos obtengan mejores resultados y posean un hábito lector muy desarrollado (Gil Flores, 2009; Mayorga y Madrid, 2014; Moreno, 2001; OCDE, 2012). La imitación de las conductas repetitivas moldea sus propios hábitos a través de las actitudes familiares. Si las conductas de los padres están inmersas en la búsqueda de la funcionalidad lectora, los hijos encuentran el sentido de este aprendizaje como una actividad necesaria y placentera. (Mayorga y Madrid, 2014; Moreno, 2001). Por tanto, las experiencias gratificantes con la lectura desde la infancia son la mayor garantía de éxito para fomentar el hábito lector (Pérez y Gómez, 2011).

Si bien el entorno familiar es la base de la iniciación lectora de los hijos para desarrollar su proceso lector, es difícil garantizar que las primeras experiencias lectoras

forjen hábitos fuertes debido a la oscilación de las diferentes etapas por las que transcurre un estudiante a lo largo de su desarrollo y las variables personales, escolares y sociales que están en juego (Colomer, 2005). Para Gil (2011), algunos estudios han confirmado que los hábitos lectores de los estudiantes en los primeros años de educación Primaria y/o de Secundaria predicen sus habilidades lectoras (Leppanen, Aunola y Nurmi, 2005; Conlon et al., 2006).

1.3.1.6. La motivación por la lectura

La motivación es el motor fundamental para permanecer de manera continua en una tarea. Existe un consenso entre autores que afirman que es un factor importante a tener en cuenta en el aprendizaje y la persistencia en la tarea (Muñoz, Avendaño y Núñez, 2016), ya que genera un compromiso con la misma (Cho y Shim, 2013).

Haciendo referencia a los procesos lectores, existe una estrecha relación entre la motivación lectora y la adquisición de habilidades lectoras (Caldera y Bermúdez, 2007; Muñoz et al., 2016; Schiefele, Schaffner, Moller y Wigfield, 2012; Yubero y Larrañaga, 2015). Cuando un lector se enfrenta a un texto, no sólo lo comprende, sino que está motivado para hacerlo. Si, por el contrario, lo realiza de forma esporádica y sin motivación alguna, no desarrolla tal destreza y, por tanto, no existe la posibilidad de que disfrute con la actividad y obtenga placer al leer el texto (Larrañaga, 2005; Solé, 2009). No obstante, esta variable también depende de las situaciones que acontecen en el entorno del sujeto, es decir, no siempre estamos motivados, ni existe una constancia a realizarlo para la adquisición de los distintos aprendizajes. Es más, la ausencia de motivación, según Díaz y Gámez (2003), constituye una de las variables influyentes en el éxito o el fracaso en la lectura de los estudiantes universitarios (citado en Muñoz, et al., 2016).

En cualquier caso, motivar hacia la actividad lectora requiere iniciativa y no obligatoriedad. Esta iniciativa, que recae sobre el sujeto, se consigue gracias al intento de ofrecer la lectura y no tratar de imponerla. Cuando la lectura se convierte en una conducta habitual por repetición se genera un hábito gracias al placer que nos produce. Sin embargo, el problema recae en cómo conseguir que el estudiante se acerque a la lectura y muestre el interés suficiente para forjar una relación sólida, que implique satisfacción y entretenimiento (Larrañaga, 2005).

1.3.2. Estudios sobre los hábitos lectores de la población universitaria.

Se han realizado multitud de encuestas que han tratado de esclarecer el nivel de comportamiento lector de los ciudadanos españoles. En un principio, las editoriales mostraron especial interés en el índice lector de la población, predominando claramente una dimensión mercantil más que cultural (Larrañaga, 2004). Posteriormente, han sido las políticas de fomento a la lectura las que han puesto en marcha acciones para investigar sobre los hábitos de la población (González, 2008).

La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), entre los años 2000 y 2012, puso en marcha estudios sobre los hábitos lectores y la compra de libros conocido como *Barómetro* (González 2016). Mediante un cuestionario cuya variable es la frecuencia de lectura, se realiza una clasificación con estos tipos de lectores: un lector ocasional, que lee una vez al mes o al trimestre; un lector frecuente, que lee todos los días o una o dos veces a la semana, y un no lector, que no lee nunca o casi nunca.

Según el informe de los hábitos de lectura y compra de libros en España de 2012, (FGEE, 2013), más de la mitad de los españoles son lectores (59,1%). A este dato le sigue el lector frecuente, que lo practica diaria o semanalmente (47,2%). El resto corresponde a los lectores ocasionales (11,9%) y a aquellos que no leen o no lo hacen casi nunca (40,9%).

Atendiendo a los resultados lectores de los estudiantes universitarios (25,6% de la población), la mayoría son lectores frecuentes (98,4%). Datos que apenas ha variado en los dos años anteriores (ver Figura 7).

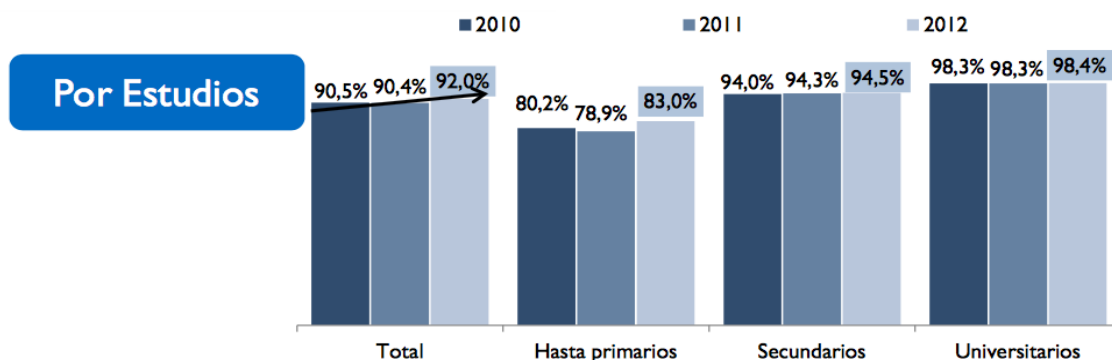


Figura 7: Porcentaje de estudiantes lectores (al menos una vez al trimestre en cualquier medio). Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013, p.22).

La prensa y los libros son los medios que más utilizan para acceder a la información con un porcentaje de 86,9% y 91,5% respectivamente (ver Figura 8).

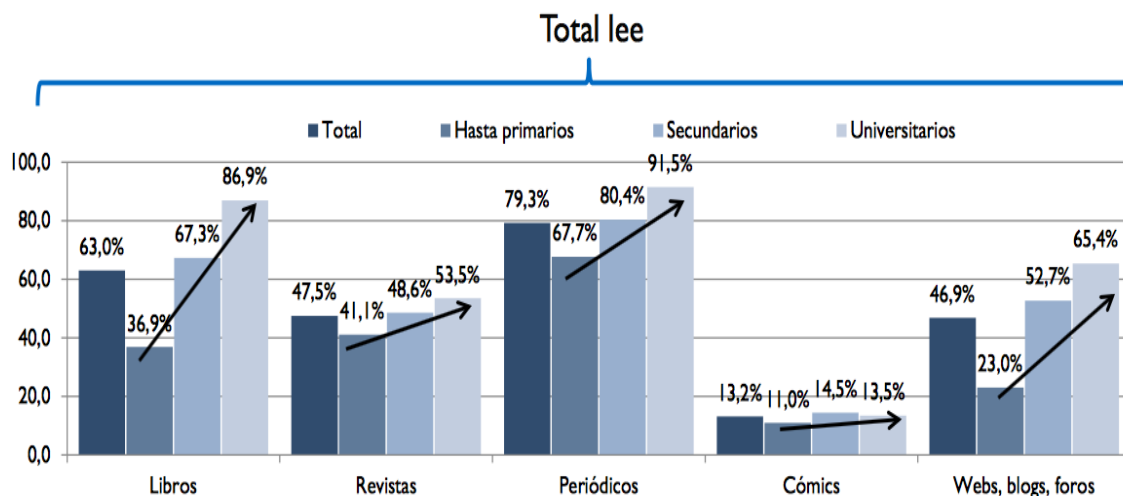


Figura 8: Porcentaje de estudiantes lectores (al menos una vez al trimestre en cualquier medio). Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013, p.22).

Con respecto a la lectura de libros, el alumnado universitario obtiene las puntuaciones más altas en el número de libros leídos (86,8%), en la lectura en el tiempo libre (84%) y son los que más leen por trabajo o estudios (33,8%) (ver Figura 9).

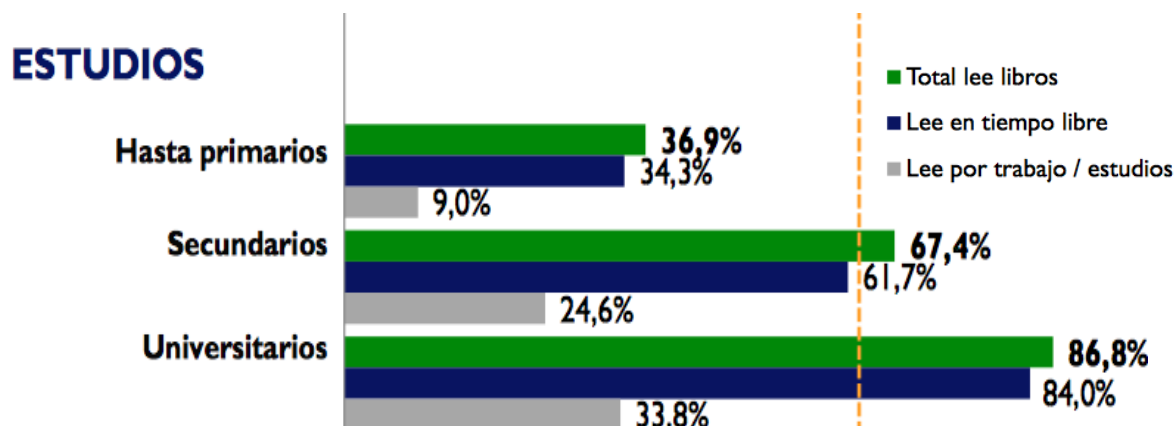


Figura 9: Porcentaje de lectores de libros. Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013, p.35).

Según estos datos, la población universitaria obtiene la puntuación más alta en lectura, frente a las personas con un nivel de estudios primarios, que obtienen puntuaciones más bajas. Si hacemos una distinción por sexos, siguiendo con los

estudios, las mujeres leen más que los hombres, aunque en la Universidad las diferencias son menores entre ambos (ver Figura 10).

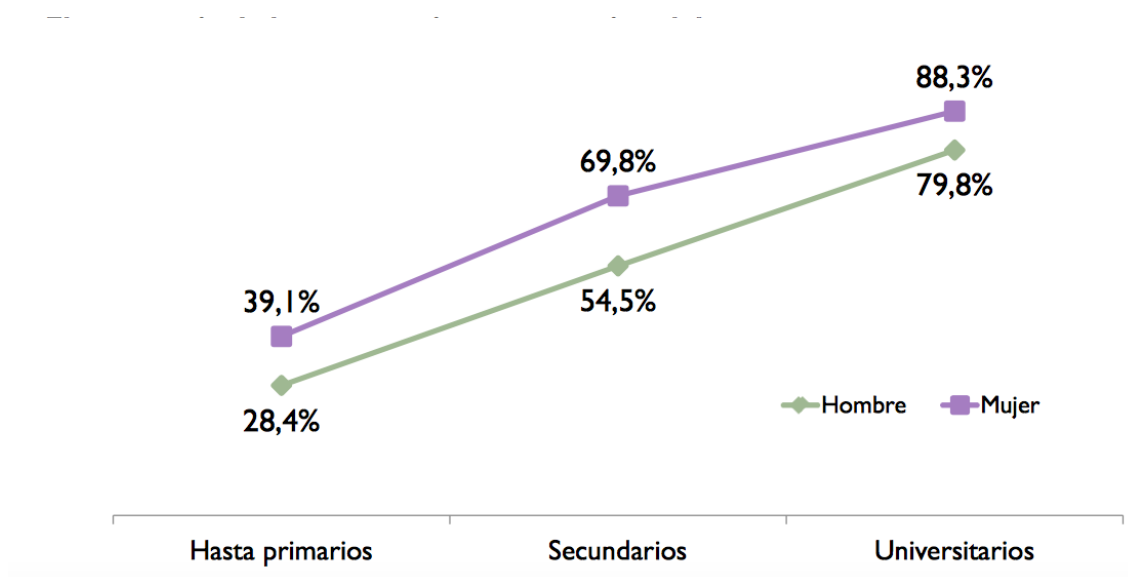


Figura 10: lectores según estudios. Por sexo. Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012. (FGEE, 2013, p.43).

Otro instrumento para la recogida de información sobre la práctica lectora es la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España, o encuesta MEC* (Citado en González, 2016), que completa el período anterior hasta el 2015. Los resultados indican un ascenso en la lectura de libros en los últimos cuatro años, con un 62,2% de la población. Además, aumenta la lectura en soporte digital, aunque el libro continúa siendo el medio de preferencia elegido. Coincidiendo con los resultados de la encuesta anterior, el nivel de estudios es la variable que más determina la participación cultural en la práctica lectora, ascendiendo de forma sistemática con él. Los universitarios obtienen las puntuaciones más altas en cuanto al interés y al acceso a la lectura (MEC, 2015).

Aunque las encuestas ofrecen resultados esclarecedores a gran escala, carecen de una conceptualización clara sobre el objeto de estudio y de una homogeneidad de medida. Además, al no realizarse una distinción clara entre la lectura instrumental y ociosa, es esperable que los estudiantes universitarios obtengan mayores puntuaciones.

Algunos problemas que plantean estos estudios siguiendo a Larrañaga (2004) son:

- La diversidad de planteamientos y perspectivas imposibilita la comparación de datos e indicadores.

- Resultados sesgados y descontextualizados, con escasas explicaciones.
- Mayor importancia a los resultados de la compra de libros que al comportamiento lector de la población.
- Los intereses políticos y de los medios de comunicación prevalecen sobre el factor cultural.

Por otra parte, diversos autores han realizado estudios más concretos y pormenorizados sobre el análisis lector de los estudiantes universitarios. Aunque las encuestas anteriores indiquen que las prácticas lectoras de este alumnado están por encima del resto de la población, no significa que el número de lectores sea el adecuado, ni que sean buenos lectores, además de competentes (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2007). Cabe destacar la investigación de Larrañaga y Yubero (2005), que trabajaron con una muestra de 1.011 estudiantes de diversas Universidades españolas. Los autores concluyeron que un alto porcentaje no se dedica a la lectura voluntaria, predominando la lectura instrumental. Además, desarrollaron la categoría de “falso lector”, en la que se incluirían sujetos que “distorsionan su imagen lectora para obtener la deseabilidad social” (Sánchez y Yubero, 2015, p.167). Al tratarse de estudiantes universitarios, lleva asociada a su imagen social la práctica de la actividad lectora. Estos mismos autores realizaron otro estudio en el año 2015 sobre la comparativa de los hábitos lectores de 2.745 estudiantes procedentes de Universidades españolas y portuguesas. Los resultados, a pesar de la diferencia de tiempo, continúan siendo similares. Un buen número de estudiantes no tienen hábito lector, ni leen de forma voluntaria como muestran los siguientes porcentajes: un 13% no lleva a cabo la lectura voluntaria, un 25% es falso lector, la mitad son lectores ocasionales y sólo un 12% son lectores habituales.

Bas Martín (2010), en su estudio sobre la alfabetización lectora en los estudiantes de la asignatura de Documentación Informativa, se evidencian resultados desalentadores, predominando la categoría de falso lector. En general, el alumnado presenta una baja motivación social hacia la lectura y en palabras del autor, “acuden a la falta de tiempo como pretexto, cuando en el estilo de vida actual se dispone de más tiempo que nunca” (p. 260). Por su parte, Vera (2014), en una investigación realizada sobre los hábitos lectores de los futuros educadores, obtuvieron puntuaciones bajas en el índice lector aun cuando los datos pusieron de relieve el gusto por la lectura (14,6% no lectores; 24,3%

falsos lectores; 53,7% lectores ocasionales; 7,4% lectores frecuentes). En un estudio sobre motivación y hábito lector, los estudiantes marcaron puntuaciones más altas en motivación que en lectura (Vera, 2017). En este caso, reiteramos que, siendo conscientes de su futura profesión como docentes, deberían encontrar el placer en la lectura, sin embargo, no lo hacen por su escaso nivel lector. Ello supondría la dificultad de los futuros maestros a desarrollar una motivación extrínseca sobre la lectura hacia sus alumnos (Citado en Vera, 2016, p.58).

Para concluir, los resultados de estos estudios ratifican la preocupación generalizada sobre las prácticas lectoras que, a pesar de cursar estudios superiores, no se logra incentivar el gusto y el interés hacia la lectura. Variables como la implicación familiar durante la infancia, que ayuda a afianzar el hábito lector por aprendizaje social, y la motivación del estudiante para consolidar la lectura voluntaria, son determinantes para forjar en la edad adulta una actividad lectora activa, de acuerdo al nivel alcanzado. Asimismo, como afirman Sánchez y Yubero (2015), “es necesario que el sujeto interprete la lectura como un hecho cultural relevante y como una destreza individual importante” (p.166).

"El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho".

Miguel de Cervantes Saavedra

1.4. LA COMPETENCIA LECTORA

1.4.1. Conceptualización

La sociedad actual regida por los avances en la información y el conocimiento necesita un capital humano competitivo para responder a los continuos cambios que están sucediendo. La educación y la formación continua son los principales mecanismos para desarrollar y mantener las capacidades con el fin de alcanzar esa competitividad que exige la sociedad. El nivel de estudios alcanzado condiciona el acceder a los diferentes puestos de trabajo y a una formación posterior según el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC, 2013). Se trata de una prueba que surge como iniciativa de la OCDE para evaluar los conocimientos y las competencias profesionales de la población adulta (16-65 años), similar al conocido programa PISA. Ante esta información cabe preguntarnos ¿Los estudiantes universitarios están preparados para adaptarse a los próximos nuevos cambios? Delgadova y Gullerová (2015), están de acuerdo en que la competencia en comprensión lectora es una de las capacidades académicas más importantes e indispensables para la excelencia en el estudio y para un aprendizaje efectivo. Por lo tanto, es necesaria para la creación de conocimiento en la sociedad de la información.

Existe multitud de terminología referente a la competencia lectora y a la utilización, o no, de manera indistinta el concepto de comprensión lectora. En nuestro caso, vamos a realizar distinción entre ellas porque entendemos que la competencia lectora es un concepto más amplio y multidimensional, como afirma Solé (2012). Tras haber explicado, de manera extensa, el concepto de comprensión lectora y los procesos implicados en su adquisición y desarrollo en el punto 1.1.3. de esta revisión teórica, nos referiremos en el presente punto a la competencia lectora, entendiendo así que la comprensión lectora es un concepto abarcado por la misma. Jiménez (2015) realiza la siguiente distinción: “La competencia lectora es la habilidad del ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de

cada persona, y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (p. 71).

Tras aclarar la terminología, retomamos la explicación sobre la importancia de adquirir un nivel acertado de esta competencia, pues no sólo abarca el éxito académico, sino que permite una participación adecuada en las áreas de la vida adulta (Citado en Delgadova y Gullerová, 2015). Las organizaciones internacionales implicadas en la investigación sobre competencia lectora destacan, sobre todo, la funcionalidad de ésta para alcanzar metas profesionales. Así, la definición de competencia lectora propuesta en PISA según la OCDE (2009) indica: “La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2010, p.20).

Otra aportación importante sobre esta área procede del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora para 4º de Educación Primaria, más conocido como PIRLS, que define el término como, “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2013, p.11). Insiste, además, en que la finalidad de leer es aprender, participar y disfrutar (ver Figura 11). Esto último podría estar relacionado con la adquisición de un hábito lector adecuado, destacando que la lectura voluntaria y placentera ayuda a mejorar y a aumentar el nivel de competencia lectora de los estudiantes, como mencionábamos en el capítulo anterior.

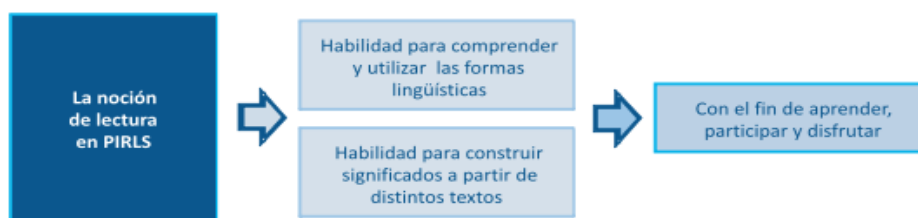


Figura 11: La noción de lectura en PIRLS. (PIRLS-TIMS, 2011) (Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p.11).

Si precisamos de forma más detallada el concepto según PIRLS, se distinguen tres aspectos dentro del proceso lector:

- El propósito de la lectura: incluye el disfrute personal de la lectura y la obtención y el uso de la información.
- Los procesos propios de la comprensión lectora o procesos cognitivos: engloba los aspectos relacionados con el texto como localización, inferencias, interpretación de las ideas, etc. Además, detalla que el lector utiliza estrategias metacognitivas para ajustar su comprensión, de forma similar a lo indicado en PISA.
- La actitud ante la lectura: los hábitos, comportamientos y actitudes del alumno y de la familia hacia la lectura.

De forma similar a PIRLS, para PISA (2009) la competencia lectora se asienta sobre tres características a tener en cuenta (citado en Zayas, 2012):

- Los procesos de lectura: el lector accede a la información, la integra e interpreta dentro del texto, y realiza reflexiones y valoraciones con relaciones externas al texto. En definitiva, el sujeto construye significado a partir de sus conocimientos previos y de su capacidad para adentrarse en la lectura (ver Figura 12).
- El formato del texto: la forma y la función de los textos indican al lector la forma de acceso para su lectura.
- Las situaciones y/o la finalidad: públicas o privadas, laborales o educativas. La variedad de contextos condiciona el modo en que el lector utiliza sus estrategias para construir significado.

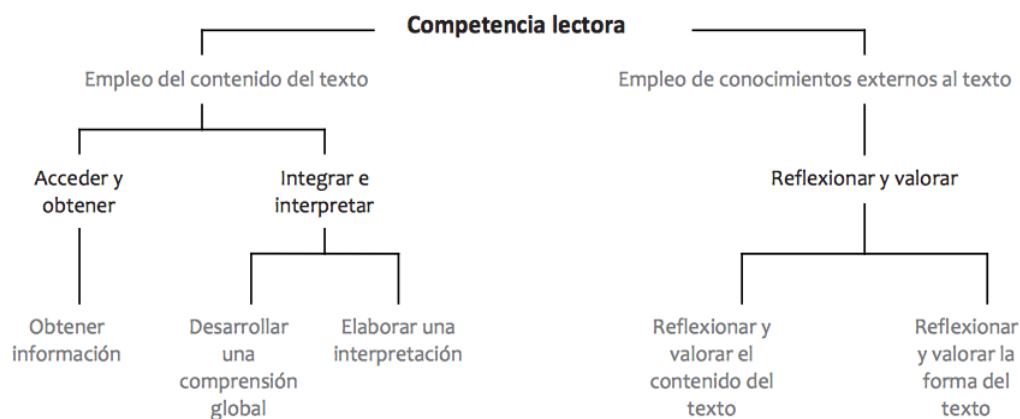


Figura 12: Los procesos de lectura en PISA. (Ministerio de Educación, 2010, p22)

Por último, haremos una breve referencia al concepto que plantea PIAAC (2013). Teniendo en cuenta que la finalidad de este programa de evaluación es conocer el nivel de competencia profesional y las aptitudes cognitivas de la población adulta, con el propósito de resolver con éxito una amplia variedad de situaciones de la vida real, *Lyteracy*, como ellos hacen alusión al término, sería “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e interactuar con textos escritos con el fin de participar en la sociedad, alcanzar los objetivos propios y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo” (Citado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 15). Como se puede comprobar, la definición es muy similar a lo indicado en PISA (2009).

Asimismo, en la prueba, se marcan tres estrategias cognitivas necesarias para una buena comprensión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013):

- Acceso e identificación: recoger y recuperar la información.
- Integración: interpretar, resumir, comparar y contrastar la información de forma similar o diferente.
- Evaluación: reflexión para realizar juicios sobre la calidad, utilidad o pertinencia de la información.

Las definiciones de los diversos programas están de acuerdo en la necesidad de alcanzar un nivel de competencia lectora acorde con la sociedad actual, para el crecimiento académico, profesional y personal de cada ser humano.

1.4.2. La competencia lectora en el Espacio Europeo de Educación Superior

La estructuración de la educación superior y la introducción de ésta al Espacio Europeo ha supuesto una reorganización del ideario educativo de las Universidades españolas (García y Pérez, 2008). El modelo educativo que propone el EEES se basa en el aprendizaje y el trabajo por competencias, que son imprescindibles para conseguir una formación óptima por parte del estudiante, a la vez que pueda optar a una actividad profesional en un mercado laboral cada vez más competitivo (Liñán, 2015). A su vez, la sociedad demanda cambios en las personas para adaptarse a entornos más complejos (Riesco, 2008).

El Proyecto “*The Tuning Educational Structures in Europa Project*” o conocido también como “*Afinar las estructuras educativas en Europa*”, o Proyecto Tuning (2002), que surgió con el objetivo principal de determinar unas competencias acordes con cada ámbito educativo, definieron competencia como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (Citado en Riesco, 2008, p.87). A su vez, elaboraron una taxonomía de competencias, llamadas genéricas o transversales y específicas. Las competencias genéricas se refieren a habilidades, destrezas, actitudes o conocimientos necesarios para el empleo y para la vida como ciudadano (Larrañaga, 2015). Estos elementos son comunes a cualquier titulación. Por el contrario, las específicas son propias de una disciplina. En este caso, el estudiante debe utilizar sus habilidades, conocimientos, actitudes o destrezas de acuerdo a su perfil profesional.

Las competencias genéricas, a su vez, se clasifican en tres tipos (ver Tabla 2): instrumentales, interpersonales y genéricas (De Juanas, 2010; Larrañaga, 2015; Riesco, 2008; Rodríguez, 2007):

- Instrumentales: son capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico, necesarias para el aprendizaje y la formación académica.
- Interpersonales: incluyen las habilidades comunicativas, la capacidad de interaccionar con los demás y el trabajo en equipo.
- Sistémicas: supone la totalidad de la actuación. Planificar cambios y mejoras, espíritu emprendedor, adaptación a nuevas situaciones. Requieren la adquisición previa de las dos anteriores.

En este contexto, refiriéndonos en concreto a la lectura como competencia genérica instrumental es básica y necesaria ya que la mayoría de las que se encuentran expuestas, necesitan de la misma para su alcance. Larrañaga (2015) añade: “La lectura (...) como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de competencias. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos, y sólo se alcanza con la práctica lectora y con la ejecución de una lectura activa” (p. 718).

Tabla 2

Listado de competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003, p.83-84) (Extraído de De Juanas, 2010, p. 179)

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Competencias instrumentales

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organizar y planificar.
3. Conocimientos generales básicos.
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones

Competencias interpersonales

11. Capacidad crítica y autocrítica.
12. Trabajo en equipo.
13. Habilidades interpersonales.
14. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
16. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
17. Compromiso ético.

Competencias sistémicas

18. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 19. Habilidades de investigación.
 20. Capacidad de aprender.
 21. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
 22. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
 23. Liderazgo.
 24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
 25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
 26. Diseño y gestión de proyectos.
 27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
 28. Preocupación por la calidad.
 29. Interés por la calidad.
 30. Orientación a resultados.
-

Numerosos autores que han basado sus estudios en la comprensión lectora están de acuerdo en que es el acceso a los textos y las tareas lo que dificulta el avance académico a los estudiantes, a pesar de ser la lectura una capacidad instrumental indispensable para

el desarrollo de las capacidades (Citado en Felipe, 2015). El EEES, subraya la importancia del trabajo individual del alumnado, pero no se percata de la incapacidad de éstos para acceder a los textos y de la necesidad de un seguimiento continuo por parte del profesorado. Sin hábitos de lectura y comprensión de textos, los alumnos fracasarán de manera general en sus trabajos académicos (Danvila, Moya, Carabante, Velayos, 2013).

Es importante reflejar que, aunque la lectura como competencia instrumental es necesaria para el acceso a la información, no es suficiente para alcanzar la alfabetización académica. Como afirman Sánchez y Yubero (2015), “El comportamiento lector voluntario es fundamentalmente el generador de los hábitos lectores” (p.164).

1.4.3. Estudios sobre la competencia lectora en la Universidad y relación con otras variables.

Son escasos los estudios nacionales referentes a medir la competencia lectora de la población universitaria. No obstante, debemos hacer mención a los estudios internacionales de los niveles de Primaria y Secundaria, pues nos van a permitir ser conocedores del recorrido lector que efectúa el alumnado en sus años académicos, hasta culminar en los estudios superiores. De igual forma, nos aportarán información interesante que ayudará a predecir los resultados del nivel lector de los estudiantes que iniciarán carrera universitaria. Estos estudios también establecen relaciones de esta competencia con el hábito lector, lo cual nos parece idóneo de cara a la finalidad de nuestro estudio.

En términos generales, y sin profundizar demasiado en datos concretos, los resultados de PIRLS (2011) referentes al alumnado de 4º de educación Primaria indican un porcentaje alto de estudiantes con puntuaciones en el nivel muy bajo (6% frente a un 3% de la media de la OCDE). Se confirma también la falta de estudiantes que se encuentran en el nivel avanzado, sólo un 4%. El 22% corresponde al nivel bajo, 41% nivel intermedio y 27% en el nivel alto.

Los datos de PISA (2009), tras un cambio de escala, son prácticamente similares a los datos de PIRLS. Falta de alumnado en el nivel avanzado (sólo un 3% en los niveles 5 y 6, frente al 8% del promedio de la OCDE), y un incremento de estudiantes en el

nivel muy bajo (el 20% de estudiantes españoles se encuentran en el nivel 1, frente al 19% del promedio de la OCDE). Frente a esos datos, obtiene más puntos que en el año 2006 y recupera la puntuación alcanzada en 2003. Los datos de PISA en el año 2015 son menos desfavorables. El desempeño de la lectura de los españoles es similar al promedio de la OCDE y ha aumentado. Un 16,2% del alumnado se encuentra en el nivel 1, frente al 20% en 2009. Los niveles más altos lo ocupan un 5,5% frente al 8,3% de la media de la OCDE, dos puntos y medio más que en el año 2009. Otro dato a considerar es que, los centros privados obtienen puntuaciones más altas en competencia lectora que los centros públicos.

En cuanto al estudio PIAAC (2013), que refleja los resultados de la población adulta en competencia lectora, España presenta un rendimiento en comprensión muy por debajo del nivel con respecto al resto de los países que participan. Existe un mayor porcentaje de adultos con niveles bajos (inferior a 1, 1 y 2), y menor porcentaje de niveles altos (3, 4 y 5). Los más jóvenes son los que mejor puntuación alcanzan, sin embargo, la puntuación media en todos los grupos de edad es bastante menor que el resto de países. Si atendemos a las diferencias entre sexos, las mujeres obtienen una puntuación ligeramente menor al de los hombres. Las mujeres se sitúan en los niveles más bajos (28,9%) frente a los hombres (26,5%).

Si atendemos a los resultados relacionados con el nivel de estudios (bajo, sin titulación en educación Secundaria; medio, con titulación de Educación Secundaria Superior; alto, con educación universitaria), se observa una misma proporción que la OCDE en el nivel educativo alto, pero se duplica el promedio en el nivel educativo bajo con respecto a la OCDE y la Unión Europea (ver Tabla 3). Como es de esperar, los adultos con estudios universitarios obtienen puntuaciones más altas que el resto, no obstante, hay algunas diferencias de adultos que con estudios bajos obtienen puntuaciones altas y al contrario. (Ver Figura 13). Un posible abandono de los estudios para una pronta incorporación al mundo laboral no exime de que la población sea competente a nivel lector. Del mismo modo, obtener una carrera universitaria no implica la excelencia en comprender e interpretar textos.

Tabla 3

Porcentajes por nivel educativo y puntuaciones medias obtenidas en comprensión lectora (PIAAC, 2013). (Adaptado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

	Comprensión lectora			Porcentaje		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
España	228,2	261,8	282,3	47	23	29
OCDE	245,8	271,9	296,5	25	45	29
UE	245,5	270,6	294,6	26	46	27

Como se puede comprobar en los resultados de los adultos con estudios superiores, la mayoría se encuentra entre los niveles 2 y 3, con un porcentaje muy bajo con nivel 4, y ninguno en los niveles 5 y 1.

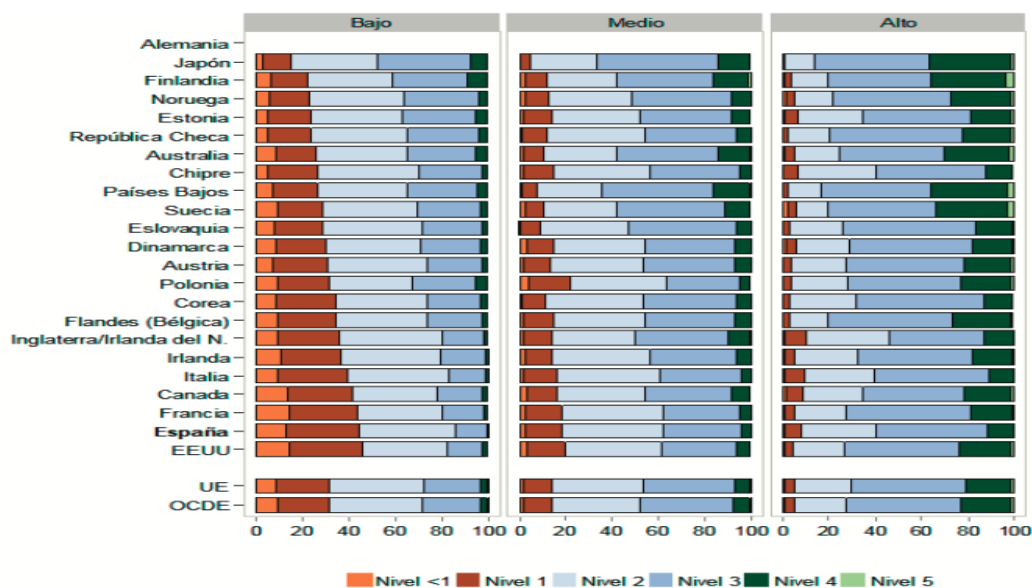


Figura 13: Distribución por niveles en la escala de comprensión lectora según el nivel educativo de los adultos (PIAAC, 2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p.100).

Otros estudios más específicos, realizados en el contexto universitario, han tratado de averiguar si los estudiantes son lectores competentes cuando acceden en la Universidad ante los cambios que se producen debido a la lectura y la comprensión de textos más especializados. Echevarría y Gastón (2002) encontraron dificultades en la

lectura de textos expositivos y argumentativos. Igualmente, Brito y Angeli (2005) detectaron déficits en cuanto a la habilidad de lectura. Velásquez, Cornero y Rojo (2008), hallaron que el nivel de comprensión lectora está por debajo de los estándares satisfactorios, tanto en los alumnos de Humanidades como de Ciencias de la Salud, sin embargo, los resultados fueron más positivos en los primeros. Neira, Reyes y Rifo (2014) llegaron a la misma conclusión, pues el estudio reveló que el nivel de comprensión lectora promedio de los estudiantes era bajo. Datos similares encontraron Delgadova y Gullerova (2015) en su investigación. Evaluaron la competencia lectora de alumnos de nacionalidad eslovaca de primer curso, Máster y estudiantes españoles de Erasmus. Los resultados se mostraron alarmantes, teniendo en cuenta que más del 40% de los alumnos tiene una comprensión lectora deficiente, no existiendo demasiada diferencia con respecto a los resultados de los alumnos de Máster. Los estudiantes españoles de Erasmus obtuvieron mejores puntuaciones, con un 71% de alumnos en el nivel aceptable.

Todo parece indicar que los alumnos que acceden a la Universidad lo hacen con destrezas de lectura y estrategias deficientes y poco desarrolladas. Es la conclusión a la que llegaron Beauty y Boitumelo (2017) en la Universidad de Botswana, pues sólo superaron bien la prueba un 14,2%.

A nivel nacional, Felipe y Espinosa (2016) evaluaron la competencia lectora de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga mediante el test CLUni. Los resultados demostraron que la mitad de los participantes alcanzaron una competencia media, y poco o nada competentes, en torno al 18%, niveles insuficientes para esta etapa. Igualmente, observaron que los estudiantes tenían más dificultades cuando los textos implicaban una comprensión profunda y crítica.

1.4.3.1. Competencia lectora y rendimiento académico

En estos últimos años se ha concedido gran importancia al rendimiento académico y a los factores que influyen en él. Por lo general, se utilizan las calificaciones que obtienen los estudiantes al finalizar las evaluaciones durante un período académico determinado (Barbosa, Gutiérrez y Rondón, 2008). Se centra en evaluar el conocimiento de las materias, reduciéndose a lo que una persona ha aprendido en su proceso de formación (Krumm, 2004). Para Niebla y Guzmán (2007), el rendimiento académico

sería el resultado de alcanzar los objetivos que establecen los programas de estudio (Citado en Zapata, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009). Por su parte, Garbanzo (2007), se refiere al rendimiento académico como un indicador que se aproxima a la realidad educativa. Las calificaciones actuarían como indicadores precisos para valorar el mismo, siempre y cuando muestren los diferentes componentes del aprendizaje, en el que se incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Según los estudios de González (1996) y Fiz et al. (2008), el rendimiento académico como aprendizaje está asociado con la competencia lectora. El dominio lector del estudiante será clave y prerequisite indispensable para el éxito de las disciplinas. Por lo tanto, se han demostrado correlaciones significativas entre ambas variables (Citado en Gil, 2011). Una falta de adquisición de competencia lectora producirá problemas en el aprendizaje, en general, y que, posteriormente, serán difíciles de minimizar.

1.4.3.2. Competencia lectora y hábitos lectores

La revisión de algunos estudios nos ha permitido comprobar que, efectivamente, existe relación entre la competencia lectora y la frecuencia con la que leen los estudiantes. No obstante, desde el contexto universitario, son bastantes escasos los estudios en este ámbito. Hemos encontrado una investigación realizada por Arista y Paca (2015) en la Universidad Nacional de Altiplano con estudiantes universitarios de las especialidades de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía. Tras el análisis de correlación entre ambas variables, encontraron un coeficiente de Pearson de 0,68, que indica que la existencia de una correlación media.

Otros datos de relación procedentes de niveles educativos inferiores están de acuerdo en que los sujetos que leen de manera frecuente obtienen mejores resultados en competencia lectora. En PIACC se comprobó que los participantes que leían muy a menudo obtenían puntuaciones más altas en comprensión lectora (Citado en Vera, 2016). Asimismo, se han encontrado asociaciones significativas entre los hábitos lectores y variables relacionadas con el logro y el ejercicio académico; entre ellas, la competencia lectora (Vera, 2016). Según Gil (2011), leer de manera frecuente se encuentra asociado al grado del desarrollo de la competencia lectora. El compromiso y el interés por la lectura son dos factores que explican el rendimiento en dicha competencia. Incluso las prácticas lectoras habituales predicen las habilidades lectoras

del alumnado en educación Primaria y Secundaria, dando lugar a un lector competente (Cerrillo, 2002).

En la relación entre las pruebas PISA (2009) y los cuestionarios sobre hábitos lectores que completan los estudiantes, también llegan a la misma conclusión. La competencia lectora del alumnado aumenta cuando lo hace el tiempo de lectura de ocio, siendo el tipo de lectura también determinante en su alcance (Ministerio de Educación, 2011).

Para finalizar, desarrollar la competencia lectora en el alumnado es fundamental para el logro de sus objetivos personales y profesionales. Las etapas educativas obligatorias son importantes para afianzar el nivel lector, pero no suficientes para alcanzar una lectura profunda y crítica que permita comprender e interpretar los textos en la educación superior. Para ello, es necesario una lectura instrumental y una lectura voluntaria, ociosa y placentera, que permita la adquisición de un hábito lector sólido y que forme parte de su estilo de vida. Solo así lograremos un lector competente capaz de interpretar y generar nuevo conocimiento.

1.5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A) Objetivo General

Valorar el nivel de competencia lectora en una muestra de estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid, y comprobar su relación con el rendimiento académico y los hábitos lectores consolidados según las variables condicionantes.

B) Objetivos específicos

O1: Evaluar el nivel de competencia lectora y rendimiento académico de una muestra de estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid con la finalidad de comprobar su nivel de lectura superficial, profunda y crítica.

O2: Estudiar los hábitos lectores del alumnado universitario de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid a través de un perfil y un índice lector, considerando las variables contextuales que ayudan a generarlo.

O3: Examinar si existen, o no, diferencias significativas entre las variables competencia lectora, rendimiento académico e índice lector entre los estudiantes de la muestra, en función de la Titulación a la que pertenecen.

O4: Determinar si se producen, o no, diferencias significativas entre las variables competencia lectora, rendimiento académico e índice lector entre los estudiantes de la muestra en función del sexo.

O5: Analizar la relación entre el nivel de competencia lectora, el rendimiento académico y el índice lector.

C) Hipótesis

H1: Los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia poseen un rendimiento académico y una competencia lectora media, en la que prevalece la lectura superficial frente a la profunda y crítica.

H2: El nivel lector de los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia es alto cuando las variables contextuales que le rodean han influido de manera positiva en su adquisición.

H3: La Titulación académica de los estudiantes universitarios de primer curso de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia es influyente en los resultados obtenidos en competencia lectora, rendimiento académico e índice lector.

H4: El género es determinante en los resultados obtenidos en competencia lectora, rendimiento académico e índice lector de los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia.

H5: La competencia lectora, el rendimiento académico y el índice lector alcanzado por los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia, están vinculadas entre sí.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO II

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. MÉTODO

2.1.1 Participantes

A continuación, se define con precisión, la muestra de sujetos que ha participado en el estudio, explicando sus características más significativas en relación a los grupos seleccionados y a sus datos sociodemográficos.

Descripción general de la muestra

La muestra está formada por 220 alumnos, de primer curso, matriculados en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en los Grados de: Educación Infantil (N=45, 20,5%), Educación Primaria (N=106, 48,2%), Educación Social (N=9, 4,1%), Trabajo Social (N=23, 10,5%); y matriculados en la Facultad de Medicina, en el Grado en Logopedia (N=37, 16%).

Como se puede comprobar en la Tabla 4, las mujeres representan el 84,1% de la muestra (N=185) y los hombres el 15,9% (N=35). La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 32 años, con una media de 19,57 años y una desviación típica de 2,31 años.

Tabla 4

Distribución de la muestra por género, Titulación y curso

		Frecuencia	Porcentaje %
Género	Hombre	35	15,9
	Mujer	185	84,1
Titulación	Grado en Educación Infantil	45	20,5
	Grado en Educación Primaria	106	48,2
	Grado en Educación Social	9	4,1
	Grado en Trabajo Social	23	10,5
	Grado en Logopedia	37	16,8
	Total	220	100,0
Curso	1º	220	100,0

Para la selección de la muestra hemos hecho uso del muestreo por conveniencia que es una técnica no probabilística, donde los estudiantes han sido seleccionados por la

accesibilidad y proximidad de estos con la investigadora en tanto que son más fáciles de reclutar.

Datos sociodemográficos

En las pruebas aplicadas a los estudiantes, también se les preguntaron otros datos relevantes relacionados con la Titularidad del Centro de Secundaria en el que cursaron sus estudios y la modalidad de acceso al Grado en la Universidad.

En cuanto a la Titularidad del Centro, el 67,3% de los estudiantes proceden de centros públicos, el 30% de centros concertados y sólo un 2,7% del ámbito privado (ver Tabla 5).

Tabla 5
Titularidad del último centro de Educación Secundaria

	Frecuencia	Porcentaje %	
Titularidad			
	Pública	148	67,3
	Privada concertada	66	30,0
	Privada	6	2,7
	Total	220	100,0

La tabla 6 muestra que la modalidad principal de acceso del alumnado es el Bachillerato (80%), seguida de la Formación Profesional (18,2%). Los porcentajes mínimos corresponden a otras carreras y a la prueba de Mayores de 25 años (0,9%).

Tabla 6
Modalidad de acceso a esta carrera

	Frecuencia	Porcentaje %	
Modalidad			
	Bachillerato	176	80,0
	Formación Profesional	40	18,2
	Procedente de otra carrera	2	,9
	Mayores de 25 años	2	,9
	Total	220	100,0

2.1.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el Test CLUni, que evalúa la competencia lectora del estudiante universitario; un cuestionario de hábitos lectores, que incluye variables contextuales basado en el propuesto por Larrañaga (2004); y la media del expediente académico (rendimiento académico) del primer cuatrimestre.

Prueba de Competencia Lectora para estudiantes universitarios (Test CLUni)

El Test CLUni (Anexo 1), elaborado recientemente por Felipe y Barrios (2015) con una consistencia interna de 0.660, consta de 6 textos, de temática diversa, que los estudiantes deben de responder mediante la propuesta de 4 preguntas de opción múltiple para cada texto con 4 alternativas posibles (a b c d). Un total de 24 preguntas para evaluar 3 tipos de comprensión: superficial, profunda y crítica. A su vez, estas modalidades evalúan las categorías expuestas en PISA (2012) en relación a los tipos de comprensión: Acceder y obtener, Integrar e interpretar, reflexionar y valorar. (ver Figura 14).

TEXTOS	ÍTEMS	ASPECTOS EVALUADOS (según PISA 2012)	TIPOS DE COMPRESIÓN
1 Obstrucción de las vías respiratorias	1	Integrar e interpretar	Profunda
	2	Integrar e interpretar	Profunda
	3	Acceder y obtener	Superficial
	4	Integrar e interpretar	Profunda
	5	Integrar e interpretar	Profunda
2 Don de lenguas	6	Integrar e interpretar	Profunda
	7	Integrar e interpretar	Profunda
	8	Integrar e interpretar	Profunda
3 Velocidades	9	Acceder y obtener	Superficial
	10	Integrar e interpretar	Profunda
	11	Acceder y obtener	Superficial
	12	Acceder y obtener	Superficial
4 Investigación-acción	13	Acceder y obtener	Superficial
	14	Acceder y obtener	Superficial
	15	Acceder y obtener	Superficial
	16	Acceder y obtener	Superficial
5 Lectura digital	17	Acceder y obtener	Superficial
	18	Integrar e interpretar	Profunda
	19	Acceder y obtener	Superficial
	20	Reflexionar y valorar	Crítica
6 PISA	21	Acceder y obtener	Superficial
	22	Acceder y obtener	Superficial
	23	Acceder y obtener	Superficial
	24	Reflexionar y valorar	Crítica

Figura 14: Aspectos y tipos de comprensión evaluados en cada uno de los ítems del Test CLUni (Felipe, 2015, p.123).

En cuanto a la temática textual que incluye la prueba, el texto 1 (350 palabras) es un extracto perteneciente al estudio titulado “Obstrucción de las vías respiratorias: Primeros auxilios”, de José Luis Moliné y M^a Dolores Solé de 1995. El texto 2 (518 palabras), es un fragmento extraído de la novela “Don Lenguas”, de Rosa Ribas y Sabine Hofmann, publicada en 2013. El texto 3 (284 palabras) pertenece al Manual del Conductor 2013”, de Marcos Peguero. El texto 4 (218 palabras), está extraído del ensayo “Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil”, de Cristóbal González de 2011. El texto 5 (169 palabras), sobre frecuencia lectora, pertenece al estudio titulado “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012”, de la FGEE (2013). El texto 6 (420 palabras), es una parte de un artículo de opinión sobre “Los culpables de la enésima bofetada del informe Pisa” (Felipe y Barrios (2016), publicado en El Semanal Digital. A continuación, en la tabla siguiente, se muestra la clasificación de los textos empleados:

TEXTO	SEGÚN MEDIO	SEGÚN FORMATO	SEGÚN TIPO	SEGÚN SITUACIONES/CONTEXTOS DE LECTURA
1	Impreso	Continuo	Instrucción (modo de actuación)	Educativo
2	Impreso	Continuo	Narración (novela)	Personal
3	Impreso	Mixto	Instrucción (normas)	Educativo
4	Impreso	Continuo	Exposición (ensayo académico)	Educativo
5	Impreso	Mixto (Principalmente discontinuo)	Exposición (representaciones gráficas)	Público
6	Impreso	Continuo	Argumentación (artículo de opinión)	Público

Figura 15: Clasificación de los textos empleados en el Test CLUni. (Felipe, 2015, p.125)

Cuestionario de hábitos lectores

Valora los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios, incluyendo como factores determinantes e inseparables para forjar estos hábitos la influencia del modelaje lector, es decir, las conductas familiares, sociales y de la infancia, como constituyentes característicos en la formación de la práctica lectora. Para ello, se tomó como referencia el *Cuestionario de Hábitos de Lectura* de Elisa Larrañaga (2004) y una versión simplificada del mismo. La prueba alcanza una fiabilidad del 85% ($\text{Alpha}=0,8524$).

Se realizaron pequeñas modificaciones en el cuestionario original, eliminando las preguntas abiertas y transformándolas en categóricas. Se añadieron otras preguntas de interés en el cuestionario, referente a los datos personales, con el objetivo de delimitar de manera más precisa nuestra muestra de estudio y adaptarla al caso. Se compuso de 39 ítems presentados bajo una escala de respuestas cuantitativa, tipo Likert.

Con respecto a la operativización de las variables (Anexo 3), se concretaron en dimensiones e indicadores. Basándonos en las áreas de medición del cuestionario de Larrañaga (2004), se establecieron ocho dimensiones de interés práctico implicadas en la representación del concepto de hábito lector:

- **Datos personales:** información sobre el perfil del encuestado
- **Conducta lectora voluntaria:** lecturas que realiza el estudiante actualmente, el tiempo que emplea a ellas, el lugar donde las practica, y el tipo de libros que prefiere leer.
- **Conducta lectora en la infancia:** conocimiento de los recuerdos lectores de la infancia en relación a la lectura de cuentos, lugar donde les gustaba leer, si tenían referentes familiares que les incitaban a la lectura, etc.
- **Conducta lectora familiar:** libros y temáticas existentes dentro del domicilio familiar y la valoración de la actitud lectora de la familia.
- **Acceso a la lectura:** visitas a las bibliotecas o los lugares de compra de libros.
- **Motivación:** justificación del motivo de sus prácticas lectoras, sus gustos y preferencias.
- **Percepción lectora:** relación que mantiene el estudiante con sus lecturas y valoración sobre el nivel lector personal, familiar y de la población en general.

- **Otras actividades lectoras:** lecturas de revistas y/o periódicos y frecuencia con que accede a ellas.

Una vez realizadas las modificaciones pertinentes, el cuestionario fue revisado por dos expertos del área de Sociología. Se eliminaron categorías de respuesta en algunas preguntas y se modificaron aquellas que podrían solaparse.

Para la obtención del **índice lector (IL)**, también se tuvo en cuenta el propuesto por Larrañaga (2004). Se emplearon ocho variables que definían mejor el hábito lector y que alcanzaron significación estadística.

- Fuentes directas: tiempo dedicado a la lectura y libros leídos en el último año.
- Fuentes indirectas: libros comprados en el último año y obsequiados.
- Fuentes sociales: valoración del gusto por la lectura y percepción en relación con la lectura.
- Fuentes personales: motivación hacia lectura y compra de libros.

Para las fuentes directas, indirectas y sociales, se asignaron valores de 0 a 4 en función de la alternativa de respuesta. Las fuentes personales se asignaron con 1 punto, cuando la respuesta del sujeto coincidía con las opciones “me gusta” o “me apetece”. La fórmula del índice lector fue la siguiente:

$$IL = \frac{FD1+FD2+FI1+FI2+FS1+FS2}{6} + \frac{FP1+FP}{2}$$

La puntuación total osciló entre 0 y 4,83, con la asignación de un perfil de “no lector”, “falso lector”, “lector ocasional”, “lector habitual” o “gran lector”. El valor de alpha sobre las ocho variables es de 0,8066.

2.1.3. Diseño de la investigación

Según Sánchez y Reyes (2002), el diseño de investigación es un valioso instrumento que guía y orienta al investigador en el estudio (citado en Ñaupas et al., 2013) Desde el enfoque cuantitativo, utilizamos la deducción y la generalización a través de una estrategia sistemática, objetiva y rigurosa (Sousa, Driessnack y Mendes, 2007). El razonamiento deductivo, a través del cual los conceptos se reducen a variables para

comprobar si la teoría se confirma. La generalización, donde las conclusiones generadas a partir de las evidencias pueden extenderse a una mayor población.

Nuestro estudio se define como un diseño no experimental, en el que no existe influencia sobre las variables, sino que se observan tal y como se han dado en el contexto natural. Se han recogido los datos de las variables estudiadas, sin someterlas a manipulación experimental. Es transversal, pues los datos se han recopilado en un momento dado (Hernández, 2003). Las variables son identificadas en un punto en el tiempo y las relaciones entre las mismas son determinadas (Sousa, Driessnack y Mendes, 2007). Es descriptivo, ya que observamos y describimos la incidencia y los valores resultantes que van a manifestar la competencia lectora, el nivel lector y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. También se trata de un diseño correlacional, a través del cual comprobamos la existencia, o no, de relaciones entre las variables anteriormente citadas.

2.1.4. Procedimiento

Previo acuerdo con los compañeros que me facilitaron la entrada al aula, junto con el consentimiento de los participantes, se informó sobre la confidencialidad de los datos y de su utilización única y exclusiva para fines de investigación. En primer lugar, se entregó el test y una hoja de respuestas, con un tiempo máximo de 45 minutos para cumplimentarlo. Podían leer y releer los textos siempre que lo necesitaran.

Los participantes realizaron la prueba de manera individual en horario lectivo. Una vez indicados los datos personales y académicos, se les pidió que contestaran a las preguntas de los textos en la hoja de respuestas. Podían consultar dudas, pero no referentes al vocabulario de los mismos.

Una vez finalizado el test, completaron el cuestionario sobre hábitos lectores fijando un tiempo máximo de 10 minutos. Se insistió en que leyeran bien las instrucciones para contestar y seleccionar el número de respuestas adecuadas, en relación a aquellas preguntas de selección múltiple.

Los estudiantes finalizaron ambas pruebas en una hora.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 21. Se recabó los resultados de cada una de las pruebas de forma independiente para, posteriormente, fusionar las bases de datos y realizar las correlaciones oportunas entre las variables.

Para el estudio, aunque se solicitaron algunas más, se adoptaron principalmente como variables independientes la Titulación del Grado y el sexo. Como variables dependientes, los resultados de la prueba de competencia, la nota media del expediente académico y todos los factores medidos en el cuestionario referente a las experiencias lectoras de los estudiantes.

Con el objetivo de utilizar las pruebas pertinentes para el análisis, fue necesario comprobar la naturaleza de los datos y si se ajustaban, o no, a la normalidad. Para ello, aplicamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las variables continuas. A fin de reducir el espacio de tablas secundarias y facilitar la redacción del contenido, algunos estadísticos aparecen detallados en el anexo 4.

3.2. RESULTADOS

3.2.1. Prueba de normalidad

Para la realización de esta prueba, utilizamos Kolmorov-Smirnov ($N > 25$) y comprobamos si la distribución de las puntuaciones se ajustaba, o no, a la normalidad.

Tabla 7:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Competencia lectora, índice lector y media del expediente académico.

		Competencia lectora (CL)	Índice lector (IL)	Nota media del expediente académico (EA)
N		220	220	220
Parámetros normales ^{a,b}	Media	16,82	2,27	7,31
	Desviación típica	3,171	,954	,946

Diferencias más extremas	Absoluta	,113	,058	,072
	Positiva	,059	,051	,031
	Negativa	-,113	-,058	-,072
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,675	,854	1,066
Sig. asintót. (bilateral)		,007	,459	,206

Los resultados de la tabla 7 nos muestran que, para la competencia lectora no se ha cumplido el supuesto de distribución normal ($p < .05$, $\alpha = .007$), sin embargo, el índice lector y la nota media del expediente académico sí se distribuyen de manera normal ($p > .05$, $\alpha = .459$ $p > .05$, $\alpha = .206$). Según estos datos, para la competencia lectora utilizaremos pruebas no paramétricas, y para la relación con el resto de variables se utilizarán pruebas paramétricas.

3.2.2. Estadísticos descriptivos

Comenzaremos el análisis valorando la **competencia lectora** de los estudiantes universitarios según las puntuaciones totales del test. La media obtenida es un 16,82 sobre 24 ($DS=3,71$), que equivale a un 7 sobre 10, un valor medio en la comprensión e interpretación de textos a través del cual los alumnos acceden a la universidad. La puntuación máxima del test es 23 y la mínima 8 (ver Tabla 8).

Tabla 8:
Estadísticos de las puntuaciones del Test CLUni.

Media	16,82
Mediana	17,00
Moda	18
Desv. típ.	3,171
Mínimo	8
Máximo	23

Para obtener más información sobre el valor competencial de los estudiantes, se recodificaron los resultados en 5 categorías (ver Tabla 9). Los mayores resultados se concentran en torno a las categorías “De competencia media” (45,9%) y “Bastante competentes” (42,5%). Se obtiene una puntuación muy baja en la categoría “Muy competentes” (4,1%).

Tabla 9:

Categorización de los resultados según la puntuación obtenida en el Test CLUni.

	Frecuencia	Porcentaje %
Nada competentes (0-6)	1	,5
Poco competentes (7-11)	16	7,3
De competencia media (12-17)	101	45,9
Bastante competentes (18-21)	93	42,3
Muy competentes (22-24)	9	4,1

A continuación, se muestran los resultados en un gráfico para una mejor visualización (Figura 16):

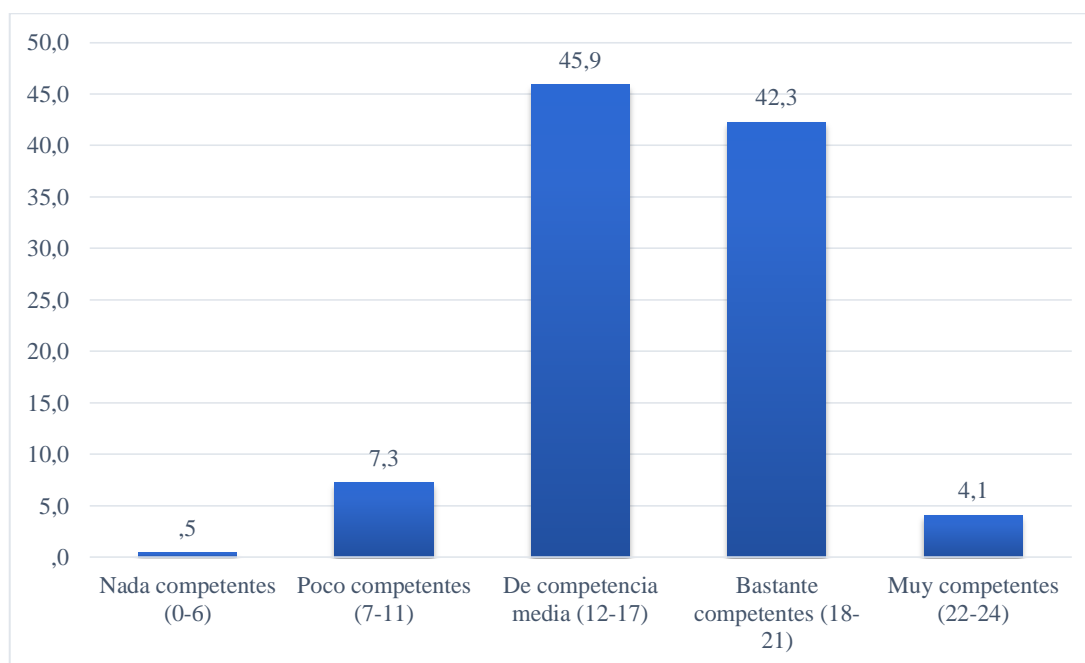


Figura 16: Categorización en porcentajes de los resultados según la puntuación obtenida en el Test CLUni.

Como se puede observar en el gráfico, aunque la puntuación de la categoría “Bastante competentes” es relativamente alta, es necesario considerar que los valores que más predominan son 18 (14,5%) y 19 (11,4%) puntos, dejando un porcentaje más bajo para el resto de las puntuaciones de ese rango, (8,2% y 8,6%). No ocurre lo mismo con el alumnado de la categoría “De competencia media”, pues el porcentaje es mayor en puntuaciones cada vez más altas, a excepción de la puntuación 14 (4,1%). (ver Tabla 10).

Tabla 10:
Puntuaciones del Test CLUni desglosadas según los resultados de los estudiantes.

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje %
8	1	,5
9	2	,9
10	5	2,3
11	8	3,6
12	6	2,7
13	16	7,3
14	9	4,1
15	21	9,5
16	29	13,2
17	20	9,1
18	32	14,5
19	25	11,4
20	18	8,2
21	19	8,6
22	5	2,3
23	4	1,8

Si atendemos a estos mismos resultados teniendo en cuenta la Titulación que cursan los estudiantes, observamos previsiblemente que existen ciertas diferencias entre un Grado y otro. Teniendo en cuenta la muestra de cada uno de los grupos, la figura 17 nos indica que las titulaciones con más puntuación dentro de la categoría “Bastante competentes”, han sido Grado en Educación Social (88,9%) y Grado en Logopedia (62,2%).

El porcentaje más pequeño dentro de esta categorización ha correspondido al Grado en Educación Infantil (24,4%) que, además, obtiene el mismo resultado en la categoría de “Poco competentes”, coincidiendo con la más alta del resto de los Grados. Le siguen Trabajo Social (13%) y Educación Primaria (1,9%) con un porcentaje muy bajo. Es destacable que en la categoría “Muy competentes” existen porcentajes mínimos, solo atribuidos a la titulación de Logopedia y Educación Primaria. El valor más bajo de las categorías lo ocupa el Grado en Educación Primaria en “Nada competentes” (0,9%).

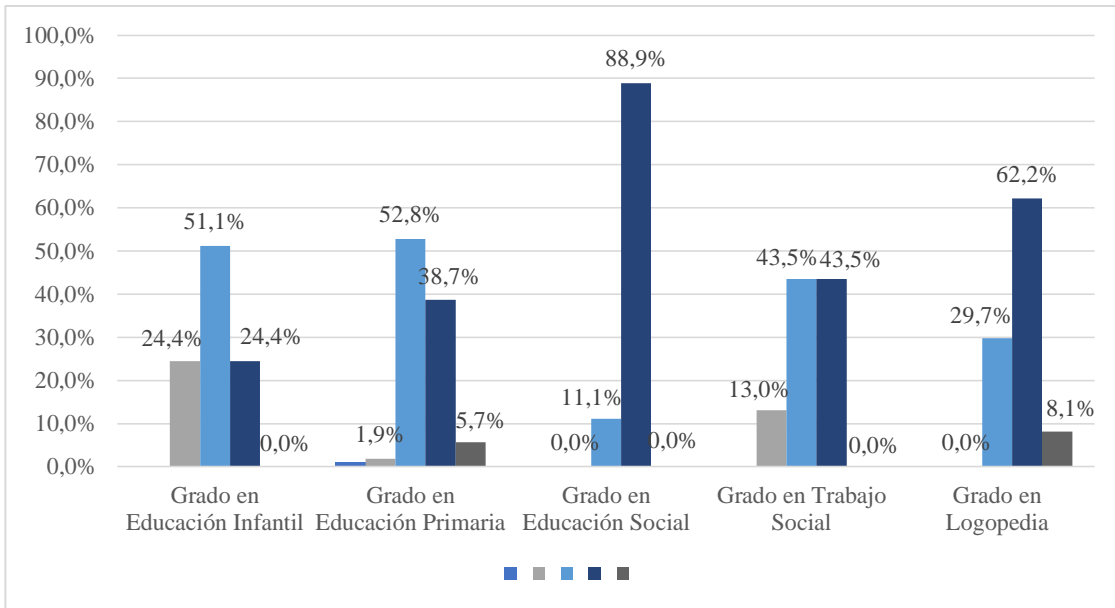


Figura 17: Categorización en porcentajes de los resultados del Test CLUni en función de la titulación.

Con respecto al sexo de los estudiantes, se observan diferencias en las categorías extremas (ver Figura 18). Los porcentajes de las categorías “De competencia media” y “Bastante competentes”, en las que se concentran la mayor parte de los datos, son similares en ambos sexos (45,9% y 45,7%). Destaca un mayor porcentaje en hombres en la categoría “Muy competentes” (11,4%) frente a las mujeres (2,7%). No existen resultados negativos en los hombres dentro de las categorías “Poco competentes” y “Nada competentes”, pero sí en las mujeres con porcentajes del 8,5% y 0,5%, respectivamente.

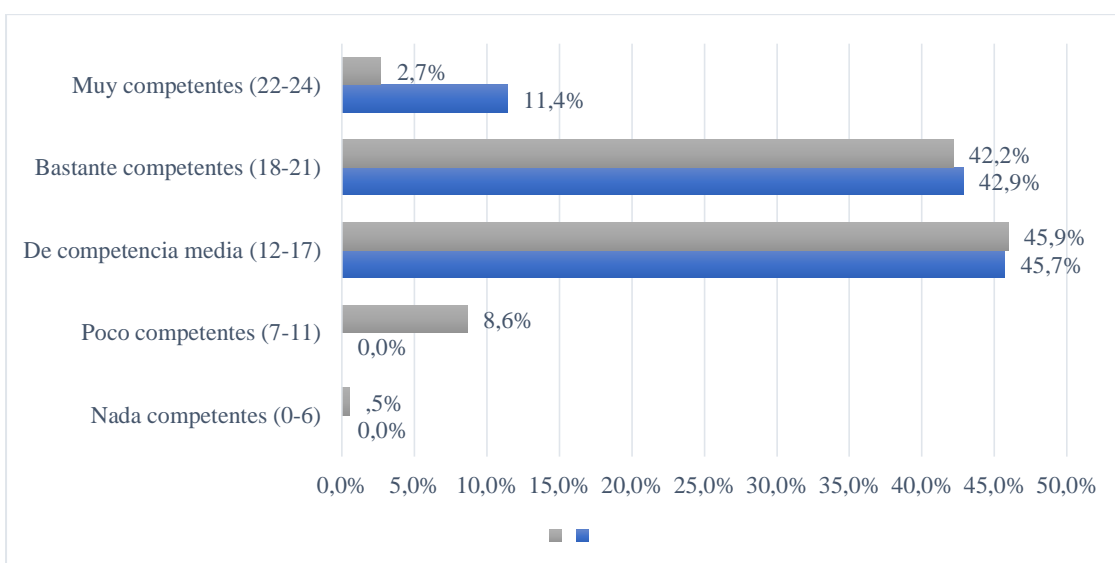


Figura 18: Categorización en porcentajes de los resultados del Test CLUni en función del sexo.

Para una mayor precisión sobre las diferencias de los resultados del test según la Titulación y el sexo, se procederá, en el apartado siguiente dedicado a la estadística inferencial, a comprobar si existen diferencias significativas con las pruebas paramétricas correspondientes (ver apartado 3.2.4).

En relación a las respuestas de los ítems, los mayores porcentajes pertenecen generalmente, a las respuestas correctas, excepto en el ítem 1 (39,1%) y el ítem 8 (34,5%) (ver Tabla 11).

Tabla 11

Respuestas de los ítems del Test CLUni en porcentajes (modelo de tabla extraído de los resultados de Felipe, 2015).

ÍTEM	Tipo de comprensión	RESPUESTAS					
		En blanco	Nulas	a	b	c	d
1	Profunda			8,2	51,8	39,1	0,9
2	Profunda		0,5	2,3	3,2	0,9	93,2
3	Superficial	0,5		79,1	8,2	11,4	0,9
4	Profunda			7,7	85,5	5,9	0,9
5	Profunda		0,5	21,8	30	43,6	4,1
6	Profunda	0,5		61,8	9,1	12,3	16,4
7	Profunda	0,9		7,7	18,2	72,3	0,9
8	Profunda	0,9		10	13,6	40,9	34,5
9	Superficial			5,9	94,1		
10	Profunda		0,5	1,4	1,8	95	1,4
11	Profunda	0,9		36,4	51,4	3,2	8,2
12	Profunda	0,9		66,4	16,8	9,5	6,4
13	Superficial	0,5		2,3	77,3	3,2	16,8
14	Superficial	0,9		13,2	21,4	64,5	0,9
15	Superficial	0,5		9,5	81,8	3,6	4,5
16	Superficial	0,5		16,4	3,2	10	70
17	Superficial			36,4	3,2	53,6	6,8
18	Profunda	0,5	0,5	3,2	81,4	7,3	7,3
19	Superficial			95	0,9	2,7	1,4
20	Crítica			37,3	1,4	5,9	55,5

21	Superficial		1,4	35,9	5,9	56,8
22	Superficial		2,7	65,9	8,2	23,2
23	Superficial		8,6	70,5	6,4	14,5
24	Crítica	0,5	13,6	15,5	47,7	22,7

Teniendo en cuenta los tipos de comprensión, los ítems que la miden, de manera profunda y crítica, obtienen porcentajes más bajos que la comprensión superficial. En la Tabla 12 se puede comprobar que el menor número de aciertos corresponden a ítems con un tipo de comprensión profunda y crítica.

Tabla 12

Mayor y menor porcentaje de aciertos en los ítems del Test CLUni (modelo de tabla extraído de los resultados de Felipe, 2015).

	Ítem	Número de texto	Tipo de comprensión	Frecuencia	Porcentaje %
Mayor número de aciertos	19	5	Superficial	209	95
	10	3	Profunda	209	95
	9	3	Superficial	207	94,1
	2	1	Profunda	205	93,2
	4	1	Profunda	188	85,5
	15	4	Superficial	180	81,8
Menor número de aciertos	8	2	Profunda	76	34,5
	1	1	Profunda	86	39,1
	5	2	Profunda	96	43,6
	24	6	Crítica	105	47,7
	17	5	Superficial	118	53,6
	20	5	Crítica	122	55,5

A continuación analizamos, brevemente, los resultados del **rendimiento académico** de los estudiantes, a partir de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre (ver Tabla 13). La media obtenida es un 7,31 ($DS=0.94$) siendo 3,94 la nota mínima y 9,20 la nota máxima. Este resultado es similar a la puntuación media obtenida por los estudiantes en el Test CLUni, equivalente a un 7 sobre 10. Al realizar una categorización de las notas alcanzadas por los estudiantes, el mayor porcentaje lo

alcanza la calificación de “Notable” (67,7%), seguido de “Aprobado” (27,7%). Las categorías “Suspenso” y “Sobresaliente” obtienen el mismo porcentaje (2,3%) (ver Figura 19).

Tabla 13
Estadísticos de la nota media del expediente académico (EA)

Media	7,31
Mediana	7,40
Moda	7,50
Desv. típ.	,94
Mínimo	3,94
Máximo	9,20

En las calificaciones obtenidas en relación a la Titulación que cursan, también encontramos algunas diferencias muy similares a los resultados del Test CLUni (ver Figura 20).

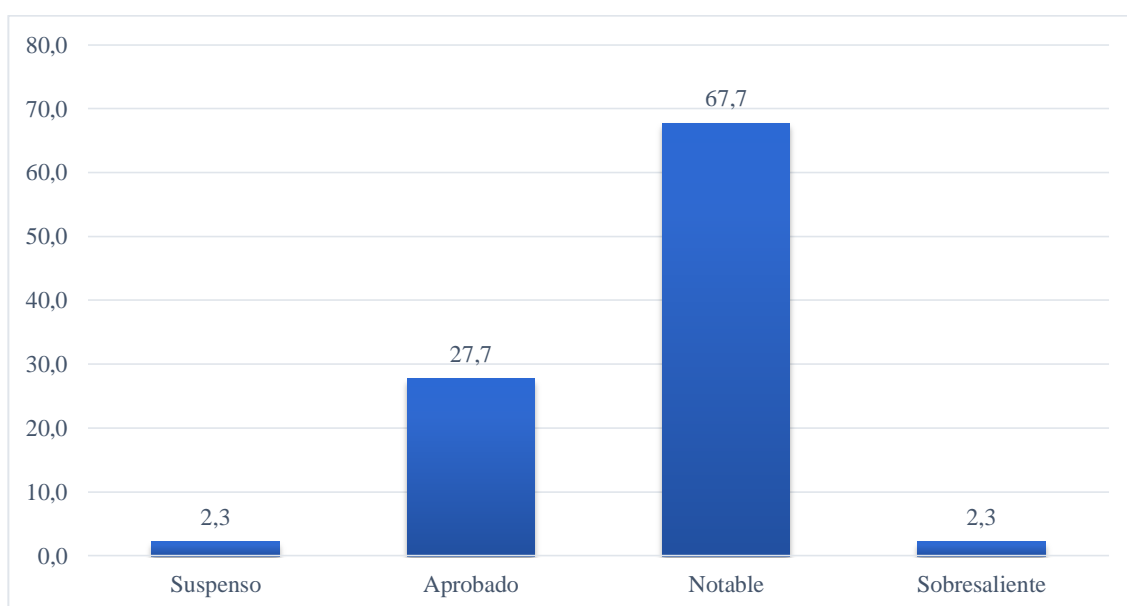


Figura 19: Categorización en porcentajes de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre.

La calificación más alta dentro de la categoría “Notable” pertenece a la titulación de Grado en Educación Social (88,9%) seguida de la titulación de Grado en Educación Primaria (80,2%) y Grado en Logopedia (73%). Trabajo Social y Educación Infantil obtienen porcentajes más bajos y muestran suspensos entre sus resultados. Asimismo, los porcentajes más altos en la categoría “Sobresaliente” continúan perteneciendo a Educación Social (11,1%) y Logopedia (8,1%). El porcentaje mínimo pertenece a los

estudiantes del Grado en Educación Primaria (0,9%). En el resto de Titulaciones de Grado hay ausencia de esta calificación (ver Figura 20).

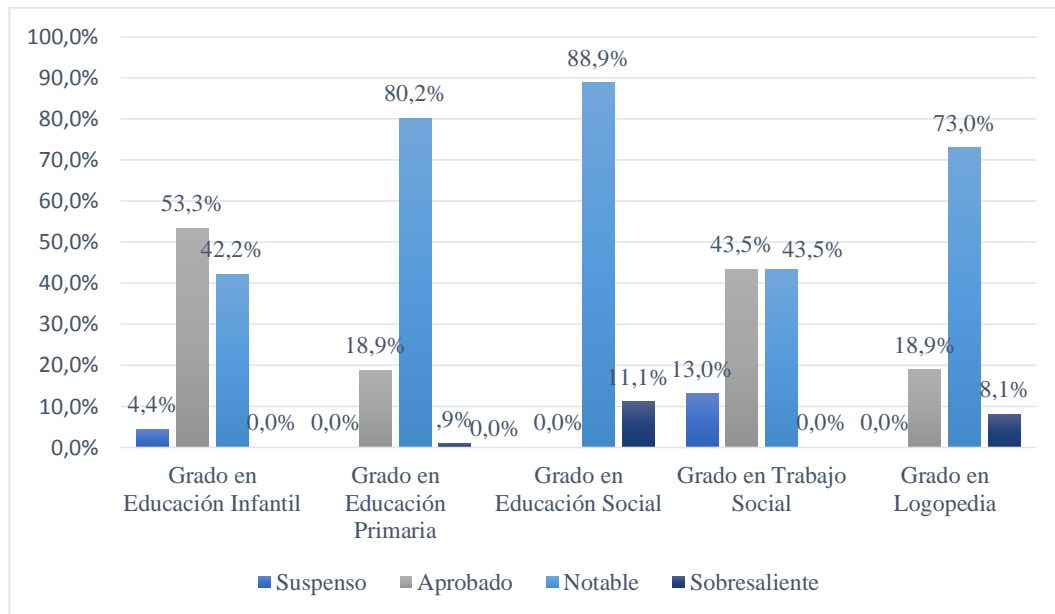


Figura 20: Categorización en porcentajes de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre en función de la Titulación.

En cuanto a los resultados del cuestionario de **hábitos lectores**, comenzaremos analizando el índice lector (IL) que sumaba el valor de las siguientes variables: tiempo dedicado a la lectura voluntaria, libros leídos en el último año, libros comprados en el último año, libros recibidos en obsequio, valoración del gusto por la lectura, percepción de la relación con la lectura y motivación hacia la lectura y la compra de libros.

Tras la suma de variables, los resultados de la Tabla 14 indican una media de 2,27 sobre 4,83 ($DS=0,95$). El valor mínimo le corresponde un 0,33 (no lector) y el máximo un 4,83 (gran lector), coincidiendo con el valor más alto del índice lector (IL). Los estadísticos indican prácticas lectoras escasas, por debajo de la media.

Tabla 14
Estadísticos del índice lector (IL)

Media	2,27
Mediana	2,33
Moda	2,33
Desv. típ.	,95
Mínimo	,33
Máximo	4,83

Tras la recodificación de la variable IL, recogemos en la tabla siguiente los resultados de las puntuaciones en función de las categorías asignadas.

Tabla 15
Categorización de los resultados del índice lector (IL)

	Frecuencia	Porcentaje %
No lector	28	12,7
Falso lector	59	26,8
Lector ocasional	90	40,9
Lector habitual	35	15,9
Gran lector	8	3,6

Del total de la muestra, cerca de la mitad de los estudiantes dedican poco tiempo a leer y son lectores ocasionales (40,9%). Generalmente utilizan la lectura por necesidad, más que por voluntad. Le sigue la categoría “Falsos lectores” (26,8%), es decir, han “falseado” sus datos en alguna de las variables referentes al tiempo dedicado a la lectura y al número de libros leídos al año (no son coincidentes), debido a la necesidad de mantener la imagen social como estudiantes universitarios. Escasos son los lectores habituales que disfrutan de la lectura (15,9%), seguido de los grandes lectores (3,6%). Un porcentaje relativamente alto se produce en la categoría “No lector” (12,7%) en la cual, las lecturas, son básicamente instrumentales y por obligación académica (Ver Figura 21).

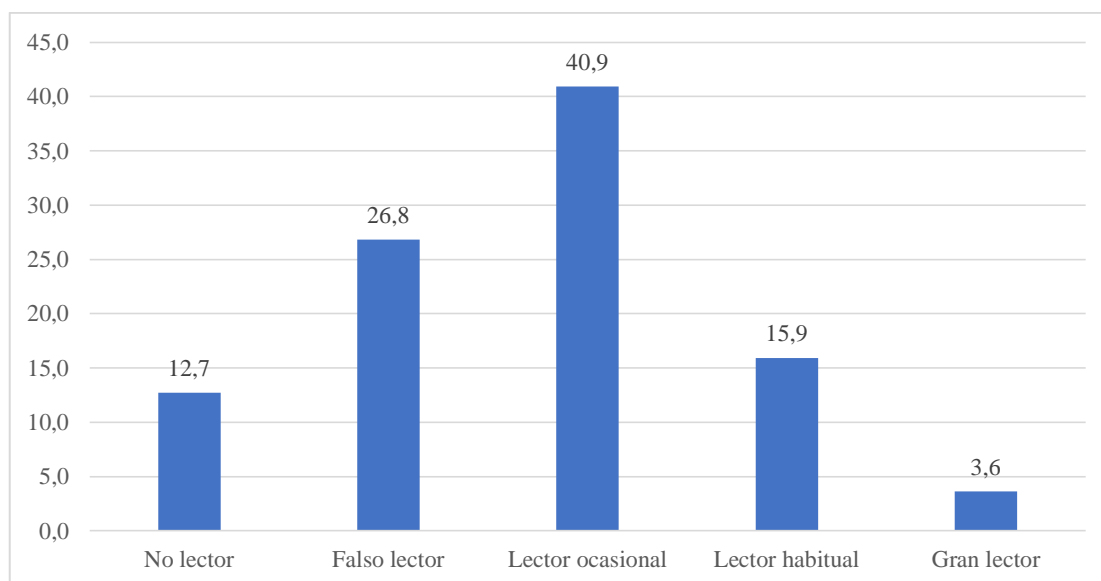


Figura 21: Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL)

Estos resultados no son nada sorprendentes cuando analizamos los descriptivos del componente “Comportamiento lector” de los factores que conforman el índice lector (IL) (ver Tablas 16 y 17). El 30,5% de la muestra “no lee nada”, o “prácticamente nada”, y el 38,6% “lee un rato de vez en cuando”. Sólo un 3,2% lee más de una hora todos los días. Ocurre de manera semejante con el número de libros leídos, un 50% de los estudiantes afirman no haber leído ninguno, uno o dos.

Tabla 16
Tiempo de dedicación a la lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No leo nada/Prácticamente nada	67	30,5	30,5
Un rato de vez en cuando	85	38,6	69,1
Un rato muchos días	35	15,9	85,0
Un rato todos los días	26	11,8	96,8
Más de una hora todos los días	7	3,2	100,0
Total	220	100,0	

Tabla 17
Número de libros leídos al año

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ninguno/1 o 2	110	50,0	50,0
De 3 a 5	60	27,3	77,3
De 6 a 10	34	15,5	92,7
De 11 a 15	7	3,2	95,9
De 16 a 20/ Más de 20	9	4,1	100,0
Total	220	100,0	

Si observamos el índice lector (IL) según la Titulación en la que están matriculados los estudiantes universitarios, comprobamos que no se producen diferencias importantes entre los grados (ver Figura 22). Los datos se concentran en las categorías “Falso lector” y “Lector ocasional”, con porcentajes muy similares, destacando la Titulación del Grado en Trabajo Social, que obtiene el dato más alto de estudiantes que son lectores ocasionales (47,8%). Del mismo modo, la categoría “Falsos lectores” alcanza resultados análogos al anterior, salvo en la Titulación de Logopedia, que desciende su valor

(10,8%). En esta titulación, los estudiantes son más lectores habituales que el resto de Grados (3,1%), frente al Grado en Educación Social (22,2%), Educación Primaria (12,2%), Trabajo Social (8,7%) y Educación Infantil (6,7%).

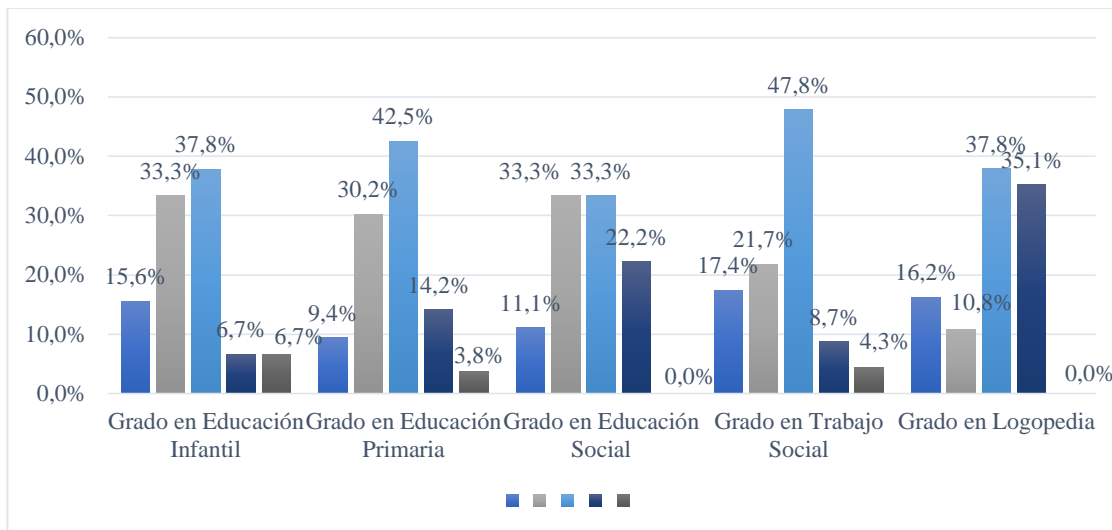


Figura 22: Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL) en función de la Titulación.

Con respecto al sexo, según muestra la Figura 23 en la categoría “No lector”, las mujeres (20,4%) leen más que los hombres (11,3%). Igualmente, los hombres “falsean” más sus respuestas ante la lectura (41,2%) que las mujeres (24,2%). Destacamos también diferencias importantes en los porcentajes de las categorías “Lector ocasional” y “Lector Habitual”, con mejores resultados para las mujeres (44,1% y 17,2%) que para los hombres (23,5% y 8,8%). Sin embargo, a pesar de los resultados, los hombres alcanzan mejores resultados en la categoría “Gran lector” (5,9%) que las mujeres (3,2%).

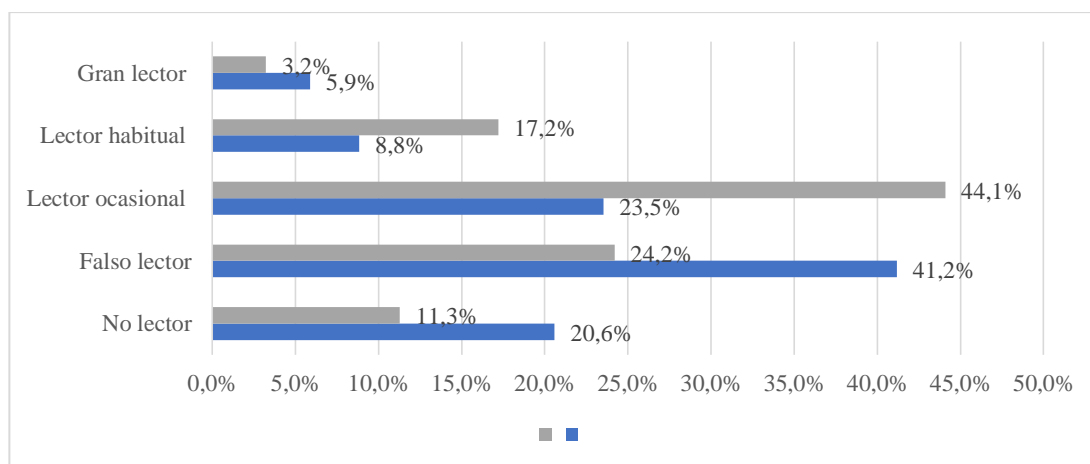


Figura 23: Categorización en porcentajes de los resultados del índice Lector (IL) en función del sexo.

Por otra parte, las experiencias lectoras que ha vivido el estudiante a lo largo de su vida han sido determinantes para alcanzar un nivel lector adecuado. Vamos a detallar brevemente, los resultados de las variables relacionadas con la conducta lectora en la infancia y la familia con el objetivo de comprobar la percepción del alumnado sobre su experiencia lectora desde su infancia hasta el momento actual.

En relación a si los participantes recuerdan haber visto leer en casa durante su infancia, la mayoría de la población recuerda que “A veces” si se practicaba la lectura (30,5%), frente a aquellos estudiantes que recuerdan haber visto esta práctica “Muchas veces” (27,3%). Son muy pocos los que indican no haber visto nunca leer en casa (5,5%). (ver Tabla 18).

Tabla 18
Recuerdo de lectura en casa durante la infancia.

	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	12	5,5
A veces	67	30,5
Normalmente	42	19,1
Bastantes veces	39	17,7
Muchas veces	60	27,3

A pesar de que buena parte del alumnado recuerda que en su casa no se frecuentaba mucho la lectura, si reconoce que les han contado bastantes (35,9%) y muchos (24,1%) cuentos. Un porcentaje muy pequeño de la muestra ha reconocido que no le han leído ningún cuento de pequeño (3,6%) (ver Tabla 19).

Los resultados son similares en el regalo de libros durante la infancia, siguiendo la tabla 19. El mayor porcentaje reconoce que les han regalado bastantes libros (34,5%), seguido de aquellos que lo han hecho de forma regular (29,5%).

Tabla 19
Cuentos contados y regalos de libros en la infancia

	Cuentos contados en la infancia		Regalo de libros en la infancia	
	Frecuencia	Porcentaje %	Frecuencia	Porcentaje %
Ninguno	8	3,6	6	2,7
Pocos	41	18,6	35	15,9
Regular	39	17,7	65	29,5
Bastantes	79	35,9	76	34,5
Muchos	53	24,1	38	17,3

Una mayoría de estudiantes también coinciden en que su primer contacto con la lectura fue en casa (71,4%), frente a aquellos cuyo escenario fue la escuela (23,2%) (Ver Tabla 20).

Tabla 20
Primer contacto con la lectura en la infancia

	Frecuencia	Porcentaje %
En casa	157	71,4
En casa de los abuelos	5	2,3
En la escuela	51	23,2
En la biblioteca	6	2,7
Otro: Cuando me mudé a España	1	,5

Porcentajes mínimos corresponden al primer contacto en casa de los abuelos, en la biblioteca y a otro lugar diferente a los anteriores.

Con respecto al lugar de preferencia para leer (ver Tabla 21), la mayoría está de acuerdo que “En casa” era el lugar perfecto para practicar la lectura (90%), frente a otros lugares como la biblioteca pública (5,5%), la biblioteca de la escuela (3,6%) y en casa de los abuelos (0,9%).

Tabla 21
Lugar de preferencia para leer en la infancia

	Frecuencia	Porcentaje %
En casa	198	90
En la biblioteca pública	12	5,5
En la biblioteca de la escuela	8	3,6
En casa de mis abuelos	2	,9

Igualmente, se les preguntó a los estudiantes si en algún momento de su infancia se les aplicó el acto de leer como un castigo (ver Tabla 22). La mayor parte del alumnado respondió que no (86,8%).

Tabla 22
Leer como castigo

	Frecuencia	Porcentaje %
Si	29	13,2
No	191	86,8

El gusto por la lectura en la infancia también es un indicador importante para comprobar si se forjó de forma adecuada el hábito de lectura gracias a los estímulos que recibidos en los diferentes contextos en los que se desarrolló. Se han contrastado estos resultados con el gusto actual hacia la lectura con el objetivo de comprobar su evolución.

En este caso, se puede observar en la Tabla 23 que el gusto por la lectura ha mejorado con el tiempo. Han disminuido los porcentajes referentes a las categorías no les gusta “Nada” y les gusta “Poco”, (3,7% y 15,1%), y ha aumentado ligeramente el valor de los estudiantes que les gusta leer “Regular” (28,8%). No obstante, la mayor variación se ha producido en la categoría “Bastante”, que indica que los estudiantes disfrutaban más con la lectura en la actualidad (36,1%). A aquellos que les gustaba mucho leer en su infancia, continúan disfrutando de la misma con un porcentaje similar.

Tabla 23
Gusto por la lectura en la infancia y en la actualidad

	Gusto por leer de pequeño		Gusto por leer ahora	
	Frecuencia	Porcentaje %	Frecuencia	Porcentaje %
Nada	18	8,2	8	3,7
Poco	46	20,9	33	15,1
Regular	60	27,3	63	28,8
Bastante	59	26,8	79	36,1
Mucho	37	16,8	36	16,4

Por otro lado, en la Tabla 24 se muestran los resultados de la relación que han mantenido los estudiantes universitarios con la lectura hasta la actualidad. Los mayores valores corresponden a una relación buena (38,4%) e indiferente (26,9%), siendo “Mala”, la alternativa de respuesta menos elegida (6,8%).

Tabla 24
Relación de los estudiantes con la lectura desde la infancia a la actualidad.

	Frecuencia	Porcentaje %
Mala	15	6,8
Regular	31	14,2
Indiferente	59	26,9
Buena	84	38,4
Muy buena	30	13,7

Haciendo referencia a la valoración que realizan los estudiantes sobre los hábitos lectores de su familia y amigos, se confirma que la madre practica con más asiduidad la lectura y posee hábitos más estables (ver Tabla 25). Los porcentajes más altos valoran el hábito de la madre como “Bastante” (28,3%) y “Mucho” (26,5%). Sin embargo, los abuelos obtienen los peores resultados pues, la mitad los estudiantes, afirman que no tienen adquirido hábitos lectores (50,7%). Los resultados del padre tampoco son esperanzadores ya que, en general, los han valorado como poco (25,1%) o ninguno (21,5%). Los hermanos son más valorados con hábitos lectores regulares (30,5%), similar a los amigos (40,9%).

Tabla 25

Valoración en porcentajes de los estudiantes sobre el hábito lector de la familia y amigos.

Porcentaje %					
	Hábito lector del padre	Hábito lector de la madre	Hábito lector de los hermanos	Hábito lector de los abuelos	Hábito lector de los amigos
Nada	21,5	6,4	12,1	50,7	4,1
Poco	25,1	15,5	22,1	23,5	20,9
Regular	19,2	23,3	30,5	14,7	40,9
Bastante	16,4	28,3	20,5	11,1	29,5
Mucho	17,8	26,5	14,7	-	4,5

Por último, valoramos el número de libros existentes en el domicilio familiar y la temática de los mismos. Según los datos de la Tabla 26, los porcentajes más altos oscilan entre los 50 y los 500 libros que poseen en el domicilio familiar.

Tabla 26

Número de libros en el domicilio familiar

	Frecuencia	Porcentaje %
Ninguno	1	,5
Menos de 10	3	1,4
De 10 a 25	11	5
De 26 a 50	20	13,6
De 51 a 100	48	21,8
De 101 a 200	46	20,9
De 201 a 500	42	19,1
De 501 a 1000	29	13,2
Más de 1000	10	4,5

De los libros que poseen en casa, la temática de entretenimiento ha sido la más elegida, seguida de los libros referentes al estudio o trabajo (ver Tabla 27).

Tabla 27
Temática de los libros que permanecen en el domicilio familiar

	Estudio o trabajo		Entretenimiento		Obras completas	
	F	%	F	%	F	%
Ninguno	4	1,8	6	2,7	27	12,3
Pocos	56	25,5	12	5,5	54	24,7
Algunos	84	38,2	35	15,9	82	37,4
Bastantes	60	27,3	86	39,1	45	20,5
Muchos	16	7,3	81	36,8	11	5

F: Frecuencia

3.2.3. Estadística multivariante: Análisis de correspondencias múltiples

En relación a la aportación que las experiencias lectoras de los estudiantes universitarios han podido contribuir a alcanzar un nivel lector específico, hemos seleccionado dos dimensiones del cuestionario de hábitos lectores que mejor pueden evaluar este factor: la conducta lectora familiar y de la infancia. El objetivo de la prueba ha consistido en profundizar en las relaciones entre las variables y analizar su estructura, resumiendo la información en un número reducido de dimensiones y representarlo en un mapa perceptual.

A) Dimensión “conducta lectora en la infancia”

Para observar la relación de esta dimensión, se aplicó un análisis de correspondencias múltiples (ACM) y se añadió además el nivel lector de los estudiantes, con las alternativas “no lector”, “falso lector”, “lector ocasional” y “lector habitual”, con el propósito de observar visualmente las elecciones predominantes de cada variable según su perfil lector.

En la tabla 28, se muestra la reducción del espacio de variables a sólo dos dimensiones. Existe un 55% de la variabilidad de los datos explicada por las dimensiones incluidas en el modelo. La dimensión 1 es más importante para el modelo que la dimensión 2.

Tabla 28
Resumen del modelo “conducta lectora en la infancia”.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	Inercia
1	,644	2,230	,319
2	,450	1,629	,233
Total		3,859	,551
Media	,562 ^a	1,929	,276

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio.

A continuación, se muestran las medidas de discriminación obtenidas por variables. El recuerdo de lectura en casa, el regalo de libros y los cuentos contados en la infancia son tres variables que están más relacionadas con la dimensión 1 (ver Tabla 29).

Tabla 29
Medidas de discriminación por variable de la dimensión “conducta lectora en la infancia”.

	Dimensión		Media
	1	2	
Cuentos contados en la infancia	,447	,133	,290
Regalo de libros en la infancia	,508	,045	,277
Recuerdo de lectura en casa durante la infancia	,536	,512	,524
Primer contacto con la lectura en la infancia	,367	,647	,507
Lugar de preferencia para leer en la infancia	,206	,186	,196
Leer como castigo en la infancia	,017	,001	,009
Nivel lector	,149	,103	,126
Total activo	2,230	1,629	1,929

El recuerdo de lectura en casa también está cerca de la dimensión 2, junto con el primer contacto con la lectura en la infancia, de ahí la cercanía de ambas variables como se puede observar gráficamente en la Figura 24. Todas ellas son las más explicativas dentro del modelo.

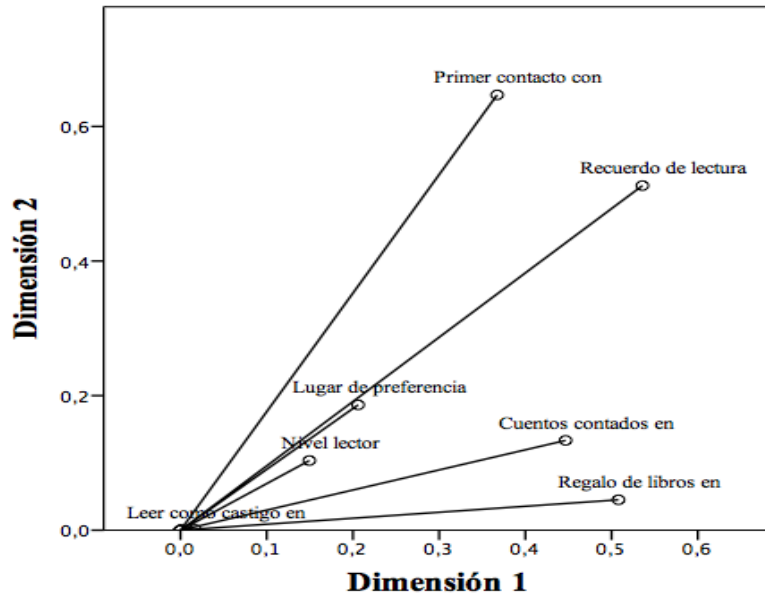


Figura 24: medidas de discriminación de las variables “conducta lectora en la infancia”.

En el siguiente gráfico, se observan las relaciones entre las categorías de las variables acorde con su cercanía.

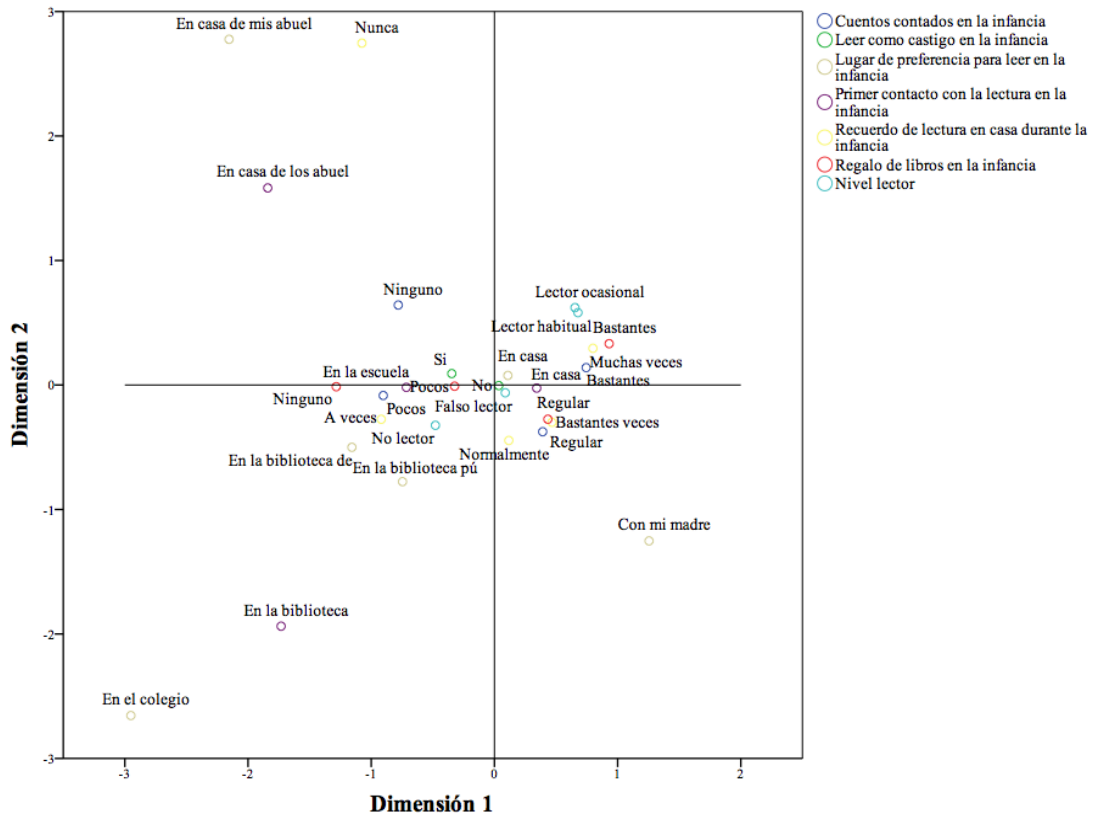


Figura 25: diagrama conjunto de puntos de categorías de las variables “conducta lectora en la infancia”.

Los lectores habituales y en menor medida los ocasionales, se acercan a alternativas de respuesta en las que recuerdan bastante haber visto leer en su casa, les han regalado libros muchas veces y les han contado bastantes cuentos durante su infancia. En el sector opuesto del gráfico, los falsos lectores y los no lectores han elegido en su mayoría las categorías “a veces”, “pocos”, “regular” “normalmente” en relación a las variables comentadas anteriormente.

B) Dimensión “conducta lectora en la familia”

Se realizó el mismo procedimiento para las cinco variables de la conducta lectora en la familia. En este caso, la variabilidad es del 77%, más alta que en las dimensiones anteriores, con un valor promedio de 0,68 en el Alfa de Cronbach. La primera dimensión muestra un 56% de la inercia total, mientras que la segunda muestra un 43% (ver Tabla 30).

Tabla 30

Resumen del modelo “conducta lectora familiar”.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	Inercia
1	,743	2,627	,438
2	,606	2,022	,337
Total		4,648	,775
Media	,684 ^a	2,324	,387

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio

El número de libros en el domicilio familiar obtiene el puntaje más alto, situándose de manera significativa en la dimensión 1, junto con los libros de estudio o trabajo. Sin embargo, la variable “Libros de entretenimiento que permanecen en el domicilio” está más arraigada a la dimensión 2, junto con las obras completas de algún autor. (Ver Tabla 31).

Tabla 31
Medidas de discriminación por variable de la dimensión “conducta lectora familiar”.

	Dimensión		Media
	1	2	
Número de libros en el domicilio familiar	1,703	,696	1,200
Libros en el domicilio de estudio o trabajo	,652	,025	,338
Libros en el domicilio de entretenimiento	,205	,503	,354
Obras completas de un autor en el domicilio familiar	,026	,382	,204
Miembro de la casa familiar que lee más.	,016	,091	,053
Nivel lector	,025	,325	,175
Total activo	2,627	2,022	2,324

La variable “La persona que más lee en el domicilio familiar”, obtiene puntajes bajos y no se relaciona con ninguna de las dos dimensiones, situándose muy cerca del punto de origen (ver Figura 26).

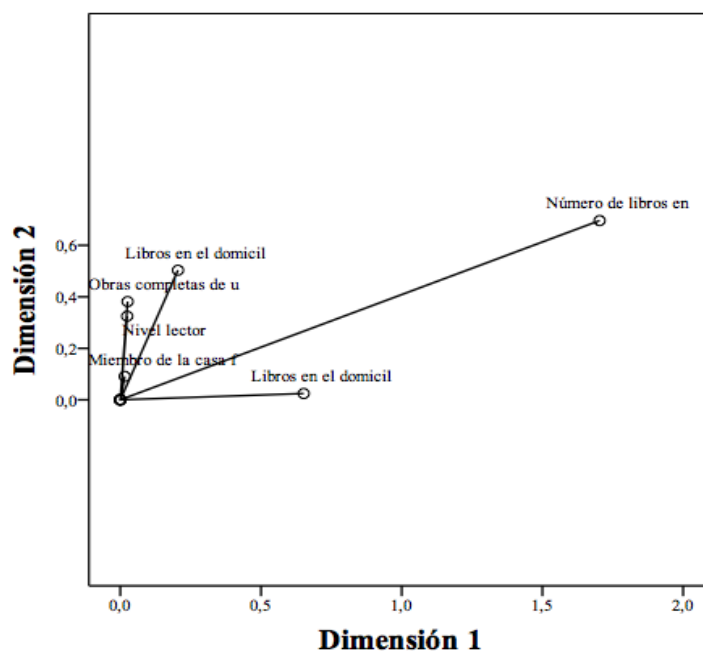


Figura 26: medidas de discriminación de las variables “conducta lectora familiar”.

En el diagrama de categorías (Figura 27), tomando como referencia el nivel lector del alumnado y observando el cuadrante superior derecho, los lectores habituales disponen de bastantes libros sobre entretenimiento y algunas obras completas en su domicilio familiar. En cuanto al número de libros, se encuentran cerca del intervalo “501 a 1000”, y los lectores ocasionales del intervalo “51 a 100”.

En el cuadrante superior izquierdo, muy cercano a los falsos lectores, aparecen categorías en relación al número de libros (de 201 a 500 y de 101 a 200), y la categoría “Ninguno”, que pertenece a los libros de estudio o trabajo en el domicilio.

Los cuadrantes inferiores lo forman las categorías que afirman que en el domicilio familiar hay pocos libros de estudio o trabajo y/o de entretenimiento, y no disponen de obras completas. El número de libros se reduce a los intervalos de 26 a 50 y de 10 a 25. Cerca de estas alternativas de respuesta se encuentran los no lectores.

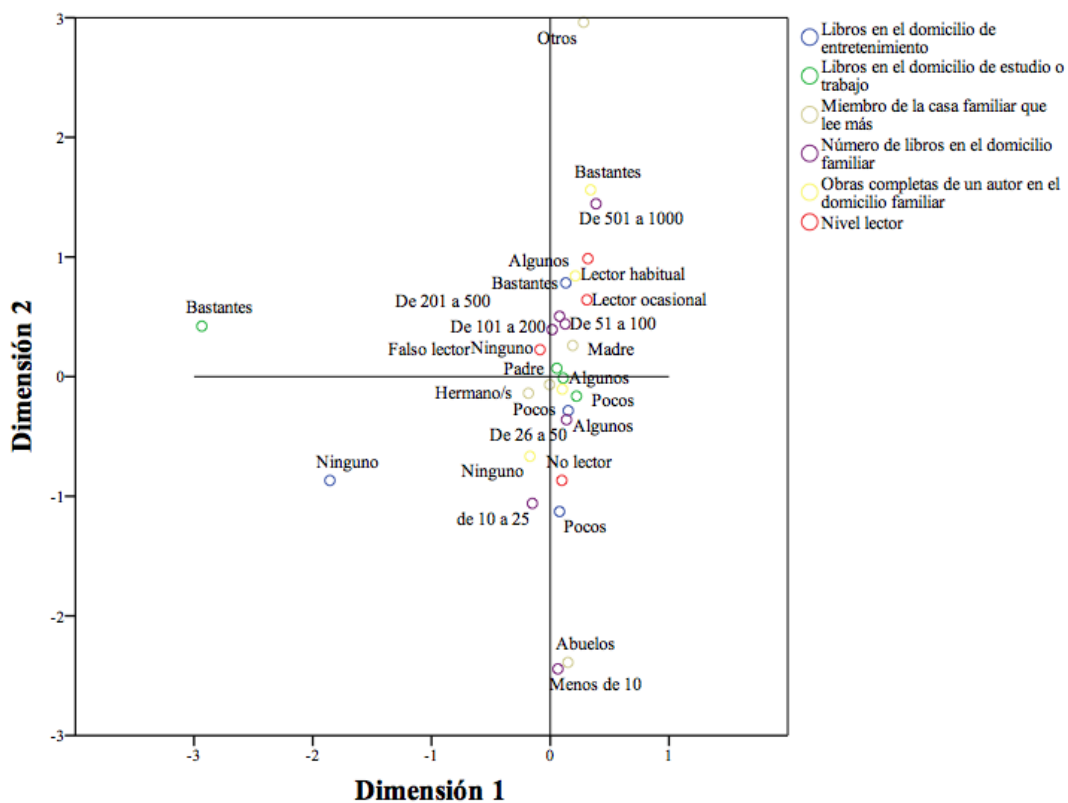


Figura 27: diagrama conjunto de puntos de categorías de las variables “conducta lectora familiar”.

3.2.4. Estadística inferencial

3.2.4.1. Resultados diferenciales

Con el objetivo de comprobar las diferencias significativas entre las variables de estudio, procedemos a contrastar las hipótesis para disponer de evidencia empírica que confirme o contradiga las suposiciones planteadas. Como ya indicamos en el apartado de los estadísticos descriptivos, se observaron previsiblemente ciertas diferencias entre los resultados del Test CLUni de **competencia lectora** en relación a la *Titulación* y al *sexo* de los estudiantes. No obstante, con una prueba Chi cuadrado podemos verificar la significancia real. Tras estudiar la incidencia del puntaje del test en función de la *Titulación* de los estudiantes, comprobamos que existen diferencias significativas entre las variables; el valor de Chi cuadrado fue de 30,54 con una significación de $p < ,05$. (ver Tabla 32).

Tabla 32

Kruskal-Wallis para la competencia lectora entre Titulaciones.

	Competencia lectora (CL)
Chi-cuadrado	30,540
Gl	4
Sig. asintót.	,000

Para comprobar exactamente las diferencias entre las *Titulaciones*, se procedió a realizar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. La Tabla 33 muestra que la diferencia de medias entre los pares es significativa, sin embargo, existen excepciones entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Trabajo Social ($p=,191$); el Grado en Educación Primaria entre el Grado de Educación Social y Trabajo Social ($p=,268$). Tampoco existen diferencias entre el Grado en Educación Social y el Grado en Logopedia ($p=,338$).

Tabla 33

U de Mann Whitney para las diferencias en función de la Titulación.

		<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>p</i>
	Grado en Educación Primaria	1553,000	,001
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Social	81,000	,005
	Grado en Trabajo Social	417,000	,191
	Grado en Logopedia	298,500	,000
	Grado en Educación Infantil	1553,000	,001
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Social	360,500	,222
	Grado en Trabajo Social	1040,000	,268
	Grado en Logopedia	1289,500	,002
CL	Grado en Educación Infantil	9,000	,005
	Grado en Educación Primaria	261,000	,222
	Grado en Trabajo Social	30,500	,145
	Grado en Logopedia	73,500	,338
Grado en Trabajo Social	Grado en Educación Infantil	489,000	,191
	Grado en Educación Primaria	700,500	,222
	Grado en Educación Social	30,500	,145
	Grado en Logopedia	269,000	,003
Grado en Logopedia	Grado en Educación Infantil	338,500	,000
	Grado en Educación Primaria	1865,000	,002
	Grado en Educación Social	73,500	,338
	Grado en Trabajo Social	269,000	,003

CL=Competencia Lectora

Con respecto a la diferencia de medias según el *sexo*, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p=0,016$). Aceptamos la hipótesis alterna (H_1), siendo los hombres más competentes en lectura que las mujeres (Tabla 34).

Tabla 34

U de Mann-Whitney para las diferencias en función del sexo

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>p</i>
Hombre		
CL	2516,000	,036
Mujer		

CL=Competencia Lectora

Por otra parte, en el estudio de las variables expediente académico e índice lector, se ha requerido la utilización pruebas paramétricas, tal y como indicamos en la prueba de normalidad.

En referencia a la **nota media del expediente académico**, tras la realización de una ANOVA y estudiar la incidencia del rendimiento académico en función de la *Titulación* de los estudiantes, asumiendo homogeneidad de varianzas, comprobamos que existen diferencias significativas entre las variables ($F(4,215) = 16,707, p=0$), por lo tanto, no asumimos igualdad de medias y al menos dos medias entre las titulaciones son distintas (ver Tabla 35).

Tabla 35

ANOVA para el contraste de medias del expediente académico entre Titulaciones.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EA Inter-grupos	46,541	4	11,635	16,707	,000
Intra-grupos	149,730	215	,696		

EA=Expediente académico primer cuatrimestre

Una vez que se ha determinado que existen diferencias entre las diferentes *Titulaciones*, procedemos a contrastar comparaciones múltiples post hoc con el estadístico HSD Tukey, que permiten determinar entre qué medias existen diferencias significativas en el expediente académico. Según los resultados de la Tabla 36, la diferencia de medias entre los pares es significativa, sin embargo, de nuevo existen excepciones. El contraste de medias entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Trabajo Social no es estadísticamente significativa ($p > ,05$). Tampoco existen diferencias entre el Grado en Educación Primaria y el Grado en Educación Social ($p = ,252$) y entre el Grado en Educación Primaria y el Grado en Logopedia ($p = ,999$). Por último, el contraste de medias entre el Grado en Educación Social y el Grado en Logopedia ($p = ,246$) tampoco es significativa.

Tabla 36

Contraste de medias ANOVA Post Hoc del expediente académico en función de la Titulación

Carrera que cursa actualmente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
				Límite inferior	Límite superior	
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-,960*	,148	,000	-1,368	-,551
	Grado en Educación Social	-1,550*	,304	,000	-2,389	-,712
	Grado en Trabajo Social	-,070	,213	,997	-,658	,518
	Grado en Logopedia	-,915*	,185	,000	-1,424	-,405
EA	Grado en Educación Infantil	,960*	,148	,000	,551	1,368
	Grado en Educación Social	-,590	,289	,252	-1,387	,206
	Grado en Trabajo Social	,889*	,191	,000	,361	1,418
	Grado en Logopedia	,045	,159	,999	-,393	,483
Grado en Educación Social	Grado en Educación Infantil	1,550*	,304	,000	,712	2,389
	Grado en Educación Primaria	,590	,289	,252	-,206	1,387
	Grado en Trabajo Social	1,480*	,328	,000	,577	2,383
	Grado en Logopedia	,635	,310	,246	-,217	1,488
Grado en Trabajo Social	Grado en Educación Infantil	,070	,213	,997	-,518	,658
	Grado en Educación Primaria	-,889*	,191	,000	-1,418	-,361

	Grado en Educación Social	-1,480*	,328	,000	-2,383	-,577
	Grado en Logopedia	-,844*	,221	,002	-1,454	-,235
	Grado en Educación Infantil	,915*	,185	,000	,405	1,424
	Grado en Educación Primaria	-,045	,159	,999	-,483	,393
Grado en Logopedia	Grado en Educación Social	-,635	,310	,246	-1,488	,217
	Grado en Trabajo Social	,844*	,221	,002	,235	1,454

HSD de Tukey *. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

EA=Expediente académico primer cuatrimestre

En la Tabla 37 se indican dos grupos diferenciados agrupados por la media del expediente académico. De esta forma, los resultados apuntan a que los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Trabajo Social consiguen peores calificaciones que el resto de las Titulaciones, siendo los estudiantes del Grado en Educación Social los que mejor resultados obtienen. Este resultado muestra la distribución del expediente académico en función de la Titulación, donde los Grados en Logopedia y Educación Primaria comparten una media de expediente similar. De igual forma ocurre con la Titulación del Grado en Educación Infantil y el Grado en Trabajo Social.

Tabla 37

Contraste de medias ANOVA Post Hoc del expediente académico en función de la Titulación. Subconjuntos homogéneos

Carrera que cursa actualmente	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Grado en Educación Infantil	45	6,624	
Grado en Trabajo Social	23	6,695	
Grado en Logopedia	37		7,540
Grado en Educación Primaria	106		7,585
Grado en Educación Social	9		8,175
Sig.		,998	,073

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Con respecto a la diferencia de medias según el *sexo*, con la prueba T para muestras independientes y asumiendo igualdad de varianzas ($p > ,05$), podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre hombres ($M=7,31$, $DS=,886$) y mujeres ($M=7,31$, $DS=,959$), por ello aceptamos la hipótesis alterna (H_1) (ver Tabla 38).

Tabla 38

T Student para el contraste de medias del expediente académico en función del sexo

	Media	Desviación típica	Error típico	<i>t</i>	<i>p</i>
Hombre	7,313	,886	,149	,008	,994
Mujer	7,312	,959	,070		

EA=Expediente académico primer cuatrimestre

Ya mencionamos en los descriptivos del **índice lector** (recordamos que el índice lector tomaba valores de 0 a 4,83), que gráficamente no se observaban diferencias entre las *Titulaciones* de estudiantes no lectores, falsos lectores, lectores ocasionales, habituales y grandes lectores. Para comprobar la significación realizamos ANOVA y observamos, según los datos de la Tabla 39, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las *Titulaciones*, por lo tanto, asumimos igualdad de medias ($p=,125$).

Tabla 39

ANOVA para el contraste de medias del índice lector entre Titulaciones

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IL Inter-grupos	4,895	4	1,224	1,351	,252
Intra-grupos	194,785	215	,906		

IL=Índice lector

Al realizar la prueba de comparaciones múltiples Post Hoc entre las *Titulaciones* (Ver Tabla 40), comprobamos específicamente que los niveles de significación del índice lector en relación a la titulación son los esperados. No existe ninguna excepción entre los pares de *Titulaciones*, como podemos corroborar también en la Tabla 41 sobre los Subconjuntos Homogéneos.

Tabla 40
 Contraste de medias ANOVA Post Hoc del índice lector en función de la Titulación

Carrera que cursa actualmente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
				Límite inferior	Límite superior	
Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	-,257	,169	,551	-,723	,208
	Grado en Educación Social	-,222	,347	,968	-1,178	,733
	Grado en Trabajo Social	-,113	,243	,990	-,784	,557
	Grado en Logopedia	-,470	,211	,174	-1,051	,111
Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	,257	,169	,551	-,208	,723
	Grado en Educación Social	,035	,330	1,00	-,874	,944
	Grado en Trabajo Social	,143	,218	,965	-,458	,746
	Grado en Logopedia	-,212	,181	,768	-,712	,287
Grado en Educación Social	Grado en Educación Infantil	,222	,347	,968	-,733	1,178
	Grado en Educación Primaria	-,035	,330	1,00	-,944	,874
	Grado en Trabajo Social	,108	,374	,998	-,921	1,138
	Grado en Logopedia	-,247	,353	,956	-1,221	,725
Grado en Trabajo Social	Grado en Educación Infantil	,113	,243	,990	-,557	,784
	Grado en Educación Primaria	-,143	,218	,965	-,746	,458

	Grado en Educación Social	-,108	,374	,998	-1,138	,921
	Grado en Logopedia	-,356	,252	622	-1,051	,339
Grado en Logopedia	Grado en Educación Infantil	,470	,211	,174	-,111	1,051
	Grado en Educación Primaria	,212	,181	,768	-,287	,712
	Grado en Educación Social	-,247	,353	,956	-,725	1,221
	Grado en Trabajo Social	,356	,252	,622	-,339	1,051

HSD de Tukey *

IL=Índice lector

En este caso, sólo se ha formado un único grupo en el que las distribuciones de las medias de las Titulaciones son muy similares entre sí (Tabla 41).

Tabla 41

Contraste de medias ANOVA Post Hoc del índice lector en función de la Titulación. Subconjuntos homogéneos

Carrera que cursa actualmente	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Grado en Educación Infantil	45	2,055
Grado en Trabajo Social	23	2,169
Grado en Educación Social	9	2,277
Grado en Educación Primaria	106	2,312
Grado en Logopedia	37	2,252
Sig.		,442

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

Atendiendo al nivel lector de los estudiantes en relación al *sexo*, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre hombres ($M=1,97$, $DS=1,025$) y mujeres ($M=2,33$, $DS=,933$). Se confirma lo indicado en los estadísticos descriptivos, las mujeres obtienen puntuaciones más altas en lectura que los hombres (ver Tabla 42).

Tabla 42

T Student para el contraste de medias del índice lector en función del sexo

	Media	Desviación típica	Error típico	T	p
IL Hombre	1,979	1,025	,173	-2,043	,042
Mujer	2,336	,933	,068		

IL=Índice lector

3.2.4.2. Resultados correlacionales

En este apartado pretendemos averiguar las relaciones significativas existentes entre las variables de estudio *competencia lectora*, *rendimiento académico* e *índice lector* en consonancia al tercer objetivo presente en esta investigación (Tabla 43).

Tabla 43

Estudio correlacional Rho de Spearman: Competencia lectora, expediente académico e índice lector.

	Competencia Lectora (CL)	Nota media del expediente académico (EA)	Índice lector (IL)
Competencia lectora (CL)	1		
Nota media del expediente académico (EA)	,453**	1	
Índice lector (IL)	,140*	,166*	1

N=220 ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

La variable competencia lectora correlaciona positivamente con la nota media del expediente académico. Dado que la significación es menor que ,01 ($r = ,453$, $p < ,01$), se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, existe una relación significativa entre ambas variables, con una magnitud de correlación moderada (ver Figura 28). A medida que las notas académicas de los estudiantes aumentan en valor, su competencia lectora es superior.

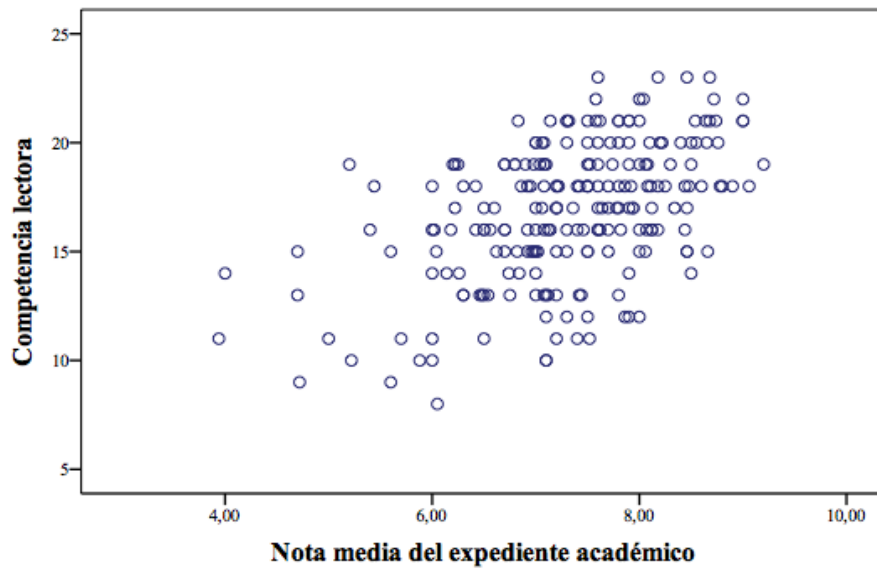


Figura 28: Correlación positiva moderada entre CL y EA.

Asimismo, existe una relación estadísticamente significativa entre la competencia lectora y el índice lector ($r=,140$, $p<,05$), no obstante, la correlación es débil con respecto a la anterior (ver Figura 29). Niveles altos de prácticas lectoras indican una mejora en la competencia lectora, sin embargo, pueden influir otras variables dado que la correlación es muy pequeña.

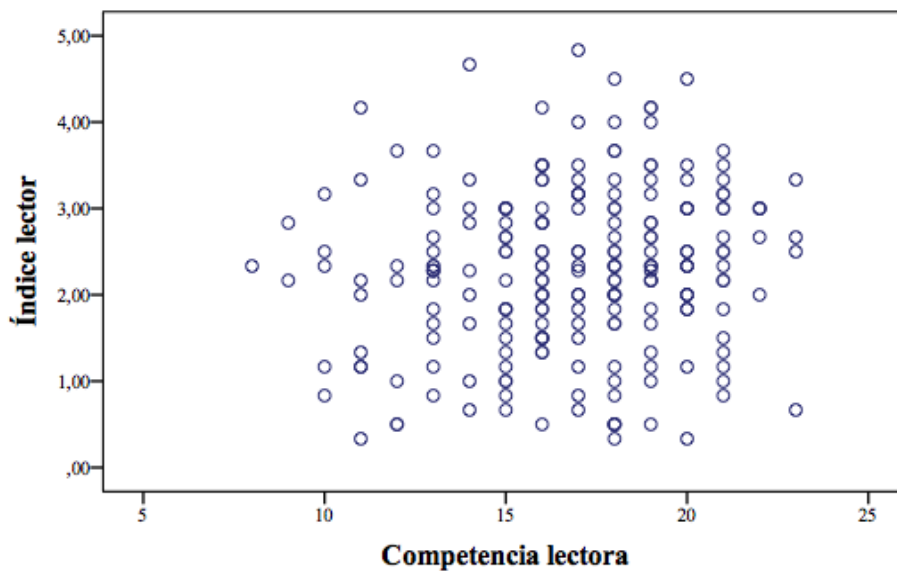


Figura 29: Correlación positiva débil entre CL e IL.

Igualmente ocurre con la media del expediente académico y el índice lector, correlacionan de manera positiva ($r=,166$, $p<,05$) y existe una relación estadísticamente significativa entre ellas, aunque la magnitud de asociación es débil (ver Figura 30). El

que los alumnos reúnan en su expediente académico buenas calificaciones podría deberse, entre otros factores, a la adquisición de hábitos lectores estables.

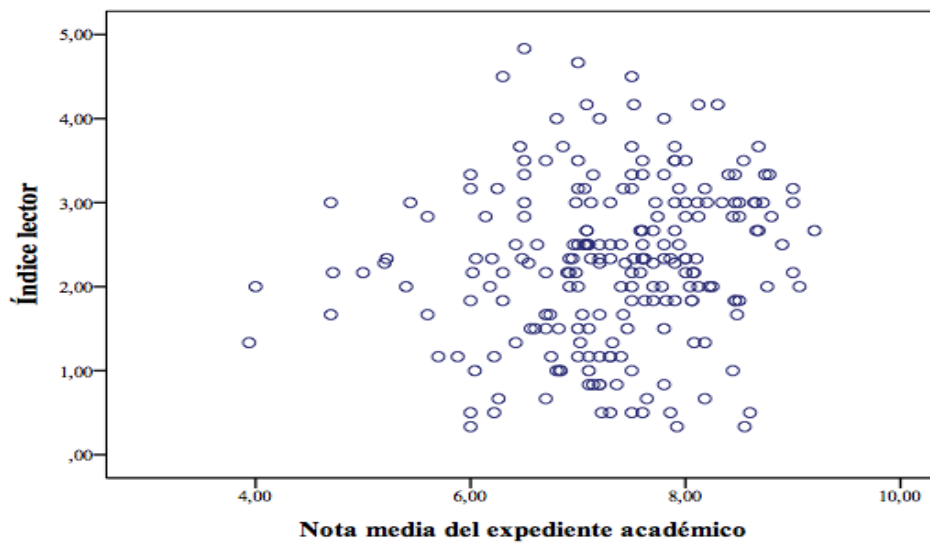


Figura 30: Correlación positiva débil entre EA e IL.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la revisión teórica presente en la investigación sobre la competencia lectora y los hábitos lectores de los estudiantes universitarios, amén de los resultados que se han obtenido en el análisis estadístico, procederemos a revisar los objetivos planteados y a verificar las hipótesis que enunciamos al inicio del estudio.

Comenzaremos enmarcando el objetivo principal de la investigación. Su proyección se dirige hacia la valoración del nivel de competencia lectora en los estudiantes universitarios del primer curso de los títulos de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid, y al intento de establecer una relación con el rendimiento académico actual y los hábitos lectores, que han sido adquiridos a lo largo de su desarrollo según la mayor o menor influencia de factores personales, sociales y/o familiares. El cumplimiento del objetivo general se ha logrado a la luz de los objetivos específicos, todo lo cual nos ha ayudado a profundizar en el análisis de las variables de estudio y a obtener las siguientes interpretaciones.

En relación al primer objetivo, *evaluar el nivel de competencia lectora y rendimiento académico de una muestra de estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid con la finalidad de comprobar su nivel de lectura superficial, profunda y crítica*, corroboramos que el alumnado alcanza un nivel de competencia media. Si bien los resultados son más próximos al rango de competencia media, existe un porcentaje alto de estudiantes categorizados como bastante competentes. Sorprende el número tan escaso de estudiantes que destacan como “Muy competentes”, cuando hubiera sido lo esperable en el nivel universitario (Felipe y Espinosa, 2016). Del mismo modo, no resulta esperanzador que los resultados, aunque a niveles más bajos, muestren a estudiantes poco competentes. Estos datos se asemejan a los obtenidos en la investigación llevada a cabo por Felipe y Espinosa (2016), que crearon y utilizaron la misma prueba de evaluación. Lo mismo podríamos decir respecto de las conclusiones de Neira, Rey y Rifo (2014) recogidas en su estudio. Similar a los resultados de la competencia lectora, el alumnado alcanza un rendimiento académico medio-alto sobre la media del expediente del primer cuatrimestre.

Con respecto al tipo de comprensión en los textos, los estudiantes obtienen más dificultades en la comprensión de textos profundos y críticos que implican una mayor capacidad de aprendizaje y pensamiento. Una posible causa que comparten numerosos teóricos es la prevalencia de una lectura mecánica y literal sin ahondar en el contenido, que arrastran desde etapas educativas anteriores (Cisneros, 2007; García y Ortiz, 2009; Martínez, Vélez, Ramírez y Pedraza, 2015). Ello impide que el alumnado se adapte a las nuevas circunstancias que exigen los niveles superiores. Corroboramos esta información con los resultados de los textos de comprensión superficial, que reflejan puntajes más altos que los anteriores. La lectura del contenido de este tipo de textos requiere una escasa aportación de conocimientos previos y no se genera nueva información.

Por todo ello, en base a la hipótesis *los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia, poseen un rendimiento académico y una competencia lectora media, en la que prevalece la lectura superficial, frente a la profunda y crítica*, podemos afirmar que se ha verificado, si bien esperábamos resultados más bajos en el test, como se han obtenido en otras investigaciones con otras pruebas de comprensión.

En consonancia con el segundo objetivo, que consistía en *estudiar los hábitos lectores d los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia de la Universidad de Valladolid a través de un perfil y un índice lector, considerando las variables contextuales que ayudan a generarlo*, se confirma que aproximadamente la mitad del alumnado universitario no frecuenta la lectura con asiduidad. Son lectores ocasionales que la practican de una forma instrumental, enfocada a la necesidad de sus estudios más que al disfrute y al ocio personal. Reiteramos que los resultados de las encuestas, a nivel nacional, no establecen diferencias entre ambas lecturas, con lo cual es comprensible que los resultados de las encuestas sean más favorables que en nuestro estudio. Merece especial atención los resultados en torno a la categoría de “falso lector”. Un número importante de estudiantes (20,6%), presentan resultados contradictorios al indicar su frecuencia lectora, el número de libros leídos o el gusto por la lectura. Es posible que este porcentaje de alumnado no alcance a ser lector ocasional, siendo la deseabilidad social y el autoengaño las posibles causas que obligarían a los estudiantes a falsear sus datos coincidiendo con las conclusiones a las que llegaron Yubero y

Larrañaga (2004; 2005; 2015) en sus estudios sobre hábitos lectores universitarios. Los bajos resultados lectores continúan siendo similares a los encontrados por estos mismos autores, en los que prevalece una ausencia de perseverancia y placer, ineludibles para generar el hábito lector.

Por otro lado, las costumbres y experiencias lectoras de las personas y los contextos en los que ha estado inmerso el alumnado a lo largo del tiempo, han actuado de manera determinante en su práctica lectora. Según el análisis de correspondencias múltiples, el índice lector varía en consonancia con las variables referentes a la conducta lectora familiar y de la infancia. Si bien no todas ellas pueden explicar con la misma fuerza que sean condicionantes de la adquisición del hábito (alfa de Cronbach de 0,450 en la dimensión 2 “conducta lectora en la infancia”), una buena parte influye en la creación de un perfil lector particular. Las buenas prácticas inculcadas desde la infancia y la imitación de modelos de aprendizaje inducen en la formación de lectores habituales estables. Sin embargo, los lectores ocasionales también están inmersos en un entorno lector estable. Ello puede deberse a los cambios de etapas por las que transcurre el estudiante que, tal y como afirma Colomer (2005), influyen otros factores personales, escolares y sociales que pueden modificar la actividad lectora. Los estudiantes no lectores mantienen cerca resultados mínimos en la actividad lectora familiar debido, probablemente, a la escasa dedicación de la lectura por parte del entorno más cercano, a una actitud no favorable hacia la misma o a una importancia exigua.

En relación a la hipótesis *el nivel lector de los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia es alto cuando las variables contextuales que le rodean han influido de manera positiva en su adquisición*, confirmamos parcialmente la misma. Se ha comprobado que la dimensión familiar y de la infancia sostienen variables que podrían explicar una mayor o menor actividad lectora, no obstante, las interacciones entre algunas de ellas no han sido suficientemente altas y pueden influir otros factores en el desarrollo de un hábito lector determinado.

El tercer objetivo referente a *examinar si existen, o no, diferencias significativas entre las variables competencia lectora, rendimiento académico e índice lector entre el alumnado de la muestra, en función de la Titulación a la que pertenecen*, se evidencian diferencias significativas en la competencia lectora y el rendimiento académico, no así

en el índice lector. En cuanto a la competencia lectora, los estudiantes del Grado en Logopedia son más competentes que los estudiantes del resto de titulaciones. El Grado en Educación Social también obtiene buenos resultados, si bien la muestra del alumnado no es muy representativa (4,1%), considerando que la prueba fue realizada por los que más frecuentemente acudían a clase. La Titulación menos competente en lectura es el Grado en Educación Infantil, equivalente al resultado que obtuvieron Felipe y Espinosa (2016) en su estudio con los estudiantes de educación de la Universidad de Málaga. Estamos de acuerdo con las autoras en que resulta sorprendente que aquellos que han elegido ser futuros docentes, obtengan las peores puntuaciones. Educación Primaria no obtiene resultados destacables pese a que, en un futuro próximo, serán los maestros que más trabajen la lectura con sus alumnos. En función de estos datos, las Titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud podrían obtener mejores resultados en competencia lectora que las Titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, sin embargo, es una muestra poco representativa para demostrar tal afirmación. En la investigación de Velásquez, Cornero y Rojo (2008), los estudiantes de la rama de Arte y Humanidades puntuaron más alto que los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Las diferencias entre las Titulaciones en relación a la nota media del expediente académico se asemejan a los resultados anteriores, aunque son ligeramente superiores. Destacan las calificaciones altas en los grados de Logopedia, Educación Social y Educación Primaria. La media académica de esta última Titulación es controvertida cuando los resultados en competencia lectora no han sido nada destacables. Una posible explicación generalizable es que, el alumnado universitario, no practica con frecuencia la comprensión lectora de textos. Las evaluaciones de trabajos o exámenes no exigen contenido que invite a la reflexión, sino que prevalecen los resúmenes o copias literales, además del aprendizaje memorístico.

Las Titulaciones no muestran diferencias en el índice lector. Es pertinente considerar que el tamaño de la muestra recogida de las Titulaciones es escaso y en su mayoría pertenecen a una misma rama de estudio, sin embargo, parece que el nivel lector depende más de los intereses y valores personales del estudiante (Larrañaga, 2004).

Concluimos que la hipótesis *la Titulación académica de los estudiantes universitarios de primer curso de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación*

Social, Trabajo Social y Logopedia es influyente en los resultados obtenidos en competencia lectora, rendimiento académico e índice lector, se confirma salvo en que no existen diferencias estadísticamente significativas en el índice lector.

Los resultados en torno al objetivo *determinar si se producen, o no, diferencias significativas entre las variables competencia lectora, rendimiento académico e índice lector, en relación con alumnado de la muestra en función del sexo*, determinan que existen diferencias significativas que indican que los hombres son ligeramente mejores en competencia lectora que las mujeres. El estudio PIAAC y la investigación llevada a cabo por Felipe y Espinosa (2016) llegaron a la misma conclusión. La OCDE (2012) apunta que estas pequeñas desigualdades no se deben a cualidades naturales, sino a la confianza en las propias actitudes y éstas hacia los estudios. Del mismo modo, el índice lector y el género evidencian diferencias estadísticamente significativas, pero las variables muestran resultados opuestos a los descritos en competencia lectora. El nivel lector de las mujeres es superior al de los hombres. Esta información es común en los estudios de PISA, PIACC y en las encuestas nacionales sobre los hábitos lectores de la población. Estudios anteriores sobre la lectura de los estudiantes universitarios corroboran los mismos resultados en relación al sexo (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2007; Felipe y Espinosa, 2016; Yubero y Larrañaga, 2015). La socialización del género podría ser una hipótesis explicativa, aún no confirmada, en lugar de asociarlo estrictamente al desarrollo del lenguaje en las niñas como superior al de los niños (CEPLI, 2016).

Respecto al rendimiento académico, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, por lo tanto, confirmamos parcialmente la hipótesis, *el género es determinante en los resultados obtenidos en competencia lectora, rendimiento académico e índice lector de los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia*.

Por último, en referencia al objetivo *analizar la relación entre el nivel de competencia lectora, el rendimiento académico y el índice lector*, se confirma la hipótesis *la competencia lectora, el rendimiento académico y el índice lector alcanzado por los estudiantes universitarios de primer curso de las Titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y Logopedia, están*

vinculadas entre sí, aunque las correlaciones son débiles. Cuanto mayor es el puntaje en competencia lectora, mejor es el rendimiento académico del alumnado. Esta correlación ascendente (Figura 28) indica que la comprensión de textos y su interpretación son indispensables para la superación de las diferentes materias, siendo una de las capacidades más importantes para el éxito en el estudio. El índice lector también es determinante en alcanzar logros a nivel académico (Figura 29), sin embargo, no es indispensable en su totalidad. La correlación entre ambas variables es menor que la anterior (.166) e indica que, posiblemente, existan otros factores más concluyentes que influyan en el rendimiento de los estudiantes. Algo similar ocurre con la relación entre el índice lector y la competencia lectora (Figura 30). Leer de manera frecuente y alcanzar un hábito lector estable se asocia al grado de desarrollo de la competencia lectora, sin embargo, un índice correlacional de .140 no es preciso para afirmar que los hábitos lectores sean determinantes para alcanzar un nivel de competencia lectora alto. Como indicamos anteriormente, es probable que existan otras variables no contenidas en el estudio que estén influyendo en la competencia lectora o, posiblemente, el índice lector calculado no haya medido con exactitud el hábito lector, sino que se deba tener en cuenta otros indicadores. En este caso, aunque coincidimos con las investigaciones realizadas con los estudiantes de niveles educativos inferiores, que afirman la existencia de una correlación significativa entre la competencia lectora y el hábito lector y, por tanto, que el escaso compromiso con la lectura es determinante en los resultados en competencia lectora, en el ámbito universitario no es concluyente dicha asociación. La escasez de estudios implicados en este estudio correlacional, no nos permite realizar comparaciones sólidas que afirmen o rechacen tales efectos.

4.1.1. Limitaciones del estudio

Si bien la presente investigación ha permitido la detección y evaluación del nivel lector de los estudiantes universitarios cuando acceden a los estudios superiores de Grado, encontramos algunas limitaciones que es preciso considerar.

En primer lugar, hacemos referencia al proceso de muestreo. El tamaño de la muestra de las Titulaciones no ha sido homogéneo, destacando una población muy escasa en la titulación del Grado en Educación Social, que impiden la generalización de los resultados entre Titulaciones. De igual forma, teniendo en cuenta la rama de estudios de los Grados, obtuvimos una muestra poco equiparable entre las titulaciones

correspondientes a las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Ciencias de la Salud. La escasez de tiempo suficiente para recoger una muestra más amplia fue la causa principal, que impidió realizar un estudio comparativo más exhaustivo entre las mismas. Únicamente disponíamos de la Titulación del Grado en Logopedia como carrera vinculada a la rama de la salud, imposibilitando una vez más la generalización de los datos obtenidos.

En segundo lugar, el rendimiento académico se adquirió exclusivamente a partir de la nota media del expediente académico del primer cuatrimestre, pudiendo éste variar al final de curso con las evaluaciones de las asignaturas del segundo. De manera similar, la incertidumbre del alumnado al acceder a un sistema nuevo y el período de adaptación, son aspectos que pueden interferir en la nota académica final del primer curso. Asimismo, no se ha tenido en cuenta el desempeño del alumno en su totalidad, únicamente el promedio de las evaluaciones.

En tercer y último lugar, proponemos como limitación la modificación realizada en el cuestionario de hábitos lectores propuesto por Larrañaga (2004). Se eliminaron las preguntas abiertas, y algunas de ellas fueron transformadas en cerradas, con el fin de utilizar una información más precisa y recortar su extensión. No obstante, esto impidió obtener opiniones más exhaustivas por parte de los estudiantes universitarios, que permitieran ahondar en sus preferencias y experiencias lectoras, proporcionando como resultado un perfil lector más particular.

4.1.2. Líneas futuras de investigación

En base a las limitaciones del estudio anteriormente citadas, sería interesante explorar, en futuras investigaciones, las variables del estudio con un aumento del tamaño de muestra que incluyera un mayor número de Titulaciones de las diferentes ramas de estudio. Sólo así se podría verificar, concretamente, el nivel lector del alumnado y cotejar entre las variables. Además, proponemos un estudio de tipo mixto en el cual se incluyera una historia de vida sobre las prácticas lectoras que han experimentado los estudiantes a lo largo de su desarrollo y permitiera equipararlo con los resultados en competencia lectora.

Otra propuesta de investigación sería un estudio longitudinal mediante la realización de un seguimiento lector del alumnado en sus años de Grado, y comprobar sus

progresos en base a la utilización, o no, de recursos lectores, tanto internos como externos a la universidad (asistencia y uso de bibliotecas, clubes de lectura, otras actividades relacionadas con la promoción de la lectura). O la posibilidad de crear e implementar un programa de lectura con el objetivo de fomentar el hábito lector de los estudiantes universitarios a través de un grupo control para, posteriormente, valorar los resultados con la consiguiente correlación entre las variables estudiadas.

Planteamos de forma más pormenorizada estudiar los factores que intervienen en los resultados de la competencia lectora entre los hombres y las mujeres, siendo ésta mayor en los primeros, cuando son ellas las que leen con mayor asiduidad y poseen mejores hábitos lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, 17(1), 86-95.
- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil, S.A.
- Aliagas Marín, C. (2006). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. *La Rambla*, 30-32.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-19.
- Antón, J. (2011). Fomentando la lectura entre los estudiantes universitarios: resultados preliminares de la lectura voluntaria de libros en un curso de Hacienda Pública. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4), 207-214.
- Argudín, Y., y Luna, M. (1994). Habilidades De Lectura a Nivel Superior. *Sinéctica*, 1-17. Recuperado de http://ixil.izt.uam.mx/pd/lib/exe/fetch.php/trimestre0:referencias:habilidades_lec_nive
- Arista, S.M., y Paca, N.K. (2014). Los hábitos de Lectura y la Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en el Año 2014. *Rev. Investig. Altoandin.*, 3 (13), 379-386.
- Bausela Herreras, E. (2014). *Hábitos lectores en la era digital. Propuestas prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Benavides, D. R., y Sierra, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Reice. Revista Iberomericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Bofarull, M.T., Cerezo, M., Gi, R., Jolibert, J., Martínez, G., Oller, C., Pipkin, M...Vidal, E. (2005). *Comprensión lectora, el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: GRAÓ.

- Caballero, P. A., y García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 37, 247-255.
- Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cano, M., y De Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Revista Grafías Disciplinarias De La UCP*, 20, 33-46.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. En R. Narváez Cardona, y S. Cadena Castillo (Eds.) *Los Desafíos de La Lectura Y La Escritura En La Educación Superior: Caminos Posibles* (pp.159-194). Buenos Aires: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En R. Narváez Cardona, y S. Cadena Castillo (Eds.) *Los Desafíos de La Lectura Y La Escritura En La Educación Superior: Caminos Posibles* (pp.159-194). Buenos Aires: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P., y Fernández, G. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida* 31, (3), 6-19.
- Carvajal, P., Trejos, A.A., y Montes, H. H. (2010). Competencia lectora de los estudiantes de la universidad pedagógica de Pereira y rendimiento académico. *Scientia et Technica*, 44, 134-139.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la cultura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Florianópolis*, 2 (28), 353-374.

- Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cho, Y., Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education* 32, 12–21.
- Clérici, C., Monteverde, A., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50): 35-70. Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/59/55>
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de educación*, 352.
- Danvila, I., Moya, J., Carabante, J.M., y Velayos, J. (2013). El papel de la clase teórica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 701-709.
- De Juanas Oliva, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 5 (1), 171-186.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. J. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA - Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 1(2), 139–158. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf
- Delgadova, E., y Gullerova, M. Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y Textos*, 41, 45-43.

- Díaz, J.M., y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13 (6), 1-13. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>
- Duque, C.P., Ortiz, K.D., Sosa, E.C., y Bastidas, F.A. (2012). La lectura como valor para construcción del lector competente. *Revista infancias imágenes*, 1 (11), 107-113.
- E Mol, S., Bus, A. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 2 (137), 267-296.
- Echevarría, M.A., y Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Estienne, V. M., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17.
- Felipe Morales, A. (2014). Elaboración de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios. En P. Requejo y C. Gaona (coord.) *Contenidos innovadores en la universidad actual* (pp. 297-313). Aravaca: Mc Graw Hill.
- Felipe Morales, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Felipe, A., y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- FGEE (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Freire, P. (1991). La importancia del acto de leer. En P. Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

- Galicia, J.C., y Villuendas, E.R. (2010). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de Educación Superior*, 157(1), 55-73.
- García, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid*, 5, 99.107.
- García, J.V., y Pérez, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana*, 46 (9).
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 1 (14), 117-134.
- González De la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. *Perfiles Educativos*, 133(33), 30-50.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11(9). Recuperado de www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441
- Guzmán, F., y García, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(3), 79-92. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204071/165191>
- Guzmán, F., y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53407>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74.

- Laco, L., Natale, L. y Ávila, M. (2014). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Larrañaga Rubio, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios, variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos, 1*, 43-60.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudios sobre los Hábitos Lectores de los Universitarios españoles*. Cuenca: SM-CEPLI.
- Martín Valdunciel, M.E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe, 4*, 1-21.
- Martos y Martos. (2016). Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente. *Perfiles educativos, 154(34)*, 11-23.
- Mayorga, M.J., y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Revista italiana di Educazione Familiare, 1*, 81-88.
- Millán, J.A. (2016). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Ministerio de Educación (2009). La lectura en PISA 2009. *Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). PIRLS-TIMS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español, volumen I y II*. Madrid: Secretaría General Técnica

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PIAAC 2013. *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. Informe español, volumen I*. Madrid: Secretaría General Técnica
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica. La mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15, 52-68.
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM ediciones.
- Neira, A.C., Reyes, F.T., y Riffo, B.E. (2014). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, 31, 221-244.
- Ntereke, b., Ramoroka, B. (2017). Reading competency of first-year undergraduate students at University of Botswana: A case study. *Reading & Writing*, 1 (8). Recuperado de <http://www.rw.org.za/index.php/rw/article/view/123/300>
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 2 (9), 119-127.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Málaga: Ediciones de la U.
- Pardo Rodríguez, L.E. (2010). La lectura en la universidad: los estudiantes y sus prácticas de lectura. Recorrido conceptual y bibliográfico. *Revista de Investigaciones*, 14, 183-196.
- Peña González, F.J. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere*, 52 (15), 711-719.

- Ramírez Leyva, E. (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México D.F: México.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Sánchez-Gracia, S., y Yubero. S. (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Serrano de Moreno, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Formación Universitaria*, 42, 505-514.
- Sousa, V., Driessnack, M., y Mendes, I.A. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latinoam Enfermagem*, 3, (15).
- Teberosky, A., Guàrdia, J., y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 70, 85-107.
- Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, 1 (34): 123-138.
- Velázquez Medel, M.A. (2010). Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe*, 2, 1-15.
- Vera Valencia, S. (2016). *Variables sociocognitivas para la formación de lectores competentes en futuros educadores de Castilla-La Mancha*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 85-96.
- Villar, A. (2009). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español*. Bilbao: Fundación BBVA.

Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios. *El Profesional de La Información*, 24(6), 717-723

Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: GRAÓ.

ANEXOS

Anexo 1: Test CLUni



Test | CLUni

Test de Competencia Lectora para Universitarios

Autoras: A. Felipe y M^a. E. Barrios

INSTRUCCIONES

Tras cumplimentar los **datos biográficos y académicos** de la HOJA DE RESPUESTAS, puedes comenzar la prueba. A continuación encontrarás seis textos, seguidos cada uno de ellos de cuatro preguntas sobre su contenido. Lee atentamente cada texto y responde las preguntas. Puedes releer y consultar los textos tantas veces como necesites. En la **HOJA DE RESPUESTAS**, marca con una X la respuesta que consideres correcta (a, b, c o d). Si deseas corregir una respuesta, táchala completamente y marca con una X otra respuesta. Trata de responder todas las preguntas. Dispones de un máximo de **45 minutos** para completar la prueba. Y recuerda: **NO ESCRIBAS NADA EN LAS HOJAS DE PREGUNTAS.**

Muchas gracias por tu colaboración.

TEXTO 1

Cuando se produce una obstrucción completa o total de las vías respiratorias la persona no tose, ni habla. Esto indica que no entra ni sale aire, pues las cuerdas vocales se mueven gracias a la vibración que produce el aire al respirar. Generalmente el accidentado se lleva las manos al cuello y no puede explicar lo que le pasa, emitiendo sonidos afónicos. Presenta gran excitación, pues es consciente de que no respira: tiene la sensación de muerte inminente. El objetivo de la maniobra de Heimlich es empujar el cuerpo extraño hacia la tráquea y, por ende, hacia la salida mediante la expulsión del aire que llena los pulmones. Esto se consigue efectuando una presión en el abdomen hacia adentro y hacia arriba para desplazar el diafragma que a su vez comprimirá los pulmones, aumentando la presión del aire contenido en las vías respiratorias.

Modo de actuación:

1. Actuar con rapidez.
2. Coger al accidentado por detrás y por debajo de los brazos. Colocar el puño cerrado 4 dedos por encima de su ombligo, justo en la línea media del abdomen. Colocar la otra mano sobre el puño.
3. Reclinarlo hacia adelante y efectuar una presión abdominal centrada hacia adentro y hacia arriba, a fin de presionar (de 6 a 8 veces) el diafragma. De este modo se produce la tos artificial. Es importante resaltar que la presión no se debe lateralizar. De lo contrario se podrían lesionar vísceras abdominales de vital importancia.
4. Seguir con la maniobra hasta conseguir la tos espontánea o hasta la pérdida de conocimiento.
5. En caso de pérdida de conocimiento, se coloca al accidentado en posición de S.V.B. (Soporte Vital Básico), con la cabeza ladeada, y se sigue con la maniobra de Heimlich en el suelo. En esta situación (de inconsciencia) se debe alternar la maniobra de Heimlich con la ventilación artificial (boca-boca), ya que es posible que la persona haya efectuado un paro respiratorio fisiológico, por lo que tampoco respirará aunque hayamos conseguido desplazar el cuerpo extraño. Si se consigue introducir aire el los pulmones, se iniciará el protocolo de Soporte Vital Básico.

Fuente: Adaptación de "(Título omitido)", José L. Moliné y M^a Dolores Solé.
http://www.mapfre.com/documentacion/publico/i18n/catalogo_imagenes/gupo.cmd?path=10317900, consultado el 1 de septiembre de 2013.

1. Al realizar la maniobra de Heimlich es esencial que se presione justo en el centro del abdomen para:
 - a) Lograr que respire el accidentado.
 - b) Conseguir que el accidentado expulse el cuerpo extraño.
 - c) No dañar órganos internos.
 - d) Que el accidentado no pierda el conocimiento.
2. El orden de los contenidos según aparecen en el texto es:
 - a) 1: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 2: Ejecución de la maniobra de Heimlich, 3: Posición de Soporte Vital Básico, y 4: Descripción de la maniobra de Heimlich.
 - b) 1: Descripción de la maniobra de Heimlich, 2: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 3: Ejecución de la maniobra de Heimlich y 4: Posición de Soporte Vital Básico
 - c) 1: Descripción de la maniobra de Heimlich, 2: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 3: Posición de Soporte Vital Básico y 4: Ejecución de la maniobra de Heimlich.
 - d) 1: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 2: Descripción de la maniobra de Heimlich, 3: Ejecución de la maniobra de Heimlich y 4: Posición de Soporte Vital Básico.
3. Si tras realizar la maniobra de Heimlich el accidentado está consciente pero sigue sin respirar hay que:
 - a) Repetir la maniobra.
 - b) Ponerle en posición de S.V.B.
 - c) Realizarle la ventilación artificial.
 - d) Darle golpes en la espalda para que expulse el cuerpo extraño.
4. ¿Qué título darías a este fragmento?
 - a) Primeros auxilios.
 - b) Obstrucción de las vías respiratorias: primeros auxilios.
 - c) Cómo salvar una vida.
 - d) La maniobra de Heimlich: ventajas e inconvenientes.

TEXTO 2

Beatriz contemplaba la calle desde la ventana de su estudio. Una densa capa de nubes había cubierto y oscurecido toda la ciudad. Estaba empezando a llover y en la rambla de Cataluña la gente había abierto el paraguas y aceleraba el paso.

Tampoco hoy había llegado la carta. Dio un pequeño empujón al sillón y giró con él. Los títulos de los libros en las estanterías apenas eran visibles. En cambio, los huecos se distinguían a la perfección. Rectángulos oscuros entre los volúmenes encuadernados en piel. Cada vez que su vista llegaba a uno de los huecos sentía una punzada de mala conciencia, pero no se podía evitar. No quedaba otro remedio. Las ediciones antiguas daban más que la cubertería de plata. Pensó brevemente, cuál sería el próximo en caer. ¿Uno de los libros de emblemas? ¿Uno de los Virgilio? Probablemente *La consolación de la filosofía* de Boecio; la edición que todavía tenía en la estantería había sido impresa en Lyon en 1515. Leída, como todos los libros de su biblioteca, pero en perfecto estado. Tal vez no fuera necesario. Cuando llegara la carta con el mensaje que esperaba... su billete afuera.

En España no podía trabajar en ninguna universidad; ni siquiera en un instituto de Bachillerato. Para poder trabajar necesitaba un certificado que garantizara su adhesión al Régimen. Y no se lo iban a dar nunca. Cuando volvió de Argentina trató de conseguir un puesto en la Universidad de Barcelona. Pronto le dejaron claro que no había sitio para ella en una universidad limpia de elementos subversivos.[...]

Nunca se había considerado un elemento subversivo, ni siquiera se había interesado especialmente por la política. Pero unos artículos que escribió al principio de la Guerra Civil reivindicando la legitimidad de la República le costaron el exilio y, a su vuelta, el ostracismo académico.

Al regresar de Buenos Aires en 1948, se fue a vivir con su madre al enorme piso familiar de la rambla de Cataluña. Hacía muchos años que había muerto su padre. Se acomodó en su antiguo cuarto. Su madre ya estaba entonces muy enferma. Beatriz le leía novelas en francés y su madre, que la escuchaba con los ojos cerrados, le corregía de vez en cuando la pronunciación.

—Nena, creo que deberías volver a hacer un viaje a Francia.

Después, los intervalos en los que su madre estaba despierta se fueron acortando, los comentarios sobre su pronunciación empezaron a escasear. Al final Beatriz dejó de leer y le canturreaba las mismas canciones con las que su

madre le había hecho dormir hacía más de treinta años. Murió el mismo día en el que la selección española de fútbol ganó contra la de Inglaterra [...]. Cuando fue a la habitación de su madre para contárselo y hacerla reír un poco, la encontró muerta en la cama.

Ahora vivía sola en la casa con Encarni. Pero no por mucho tiempo, si recibía por fin la carta y el contenido era el que deseaba. ¿Y si no? Entonces tendría que seguir hibernando.

Fuente: Extraído de *Don de Lenguas*, Rosa Ribas y Sabine Hofmann. Círculo de Lectores, 2013.

5. ¿A qué se refiere la autora cuando dice que Beatriz piensa "cuál sería el próximo (libro) en caer"?

- El próximo libro que iba a leer.
- El próximo libro que prohibiría el Régimen.
- El próximo libro que tendría que vender.
- El próximo libro que pensaba comprar.

6. ¿Por qué la protagonista tuvo que irse a Buenos Aires?

- Por escribir unos artículos de contenido político.
- Porque en las universidades e institutos españoles no había vacantes.
- Por sus férreas convicciones políticas.
- Para poder conseguir un certificado de adhesión al Régimen.

7. ¿Por qué la madre de Beatriz le recomienda viajar a Francia?

- Porque allí podría conseguir un trabajo.
- Porque quiere evitarle el sufrimiento de verla morir.
- Porque está olvidando el francés.
- Porque cree que está demasiado encerrada en casa.

8. ¿Con qué palabra que aparece en este fragmento se hace referencia al aislamiento que sufre la protagonista?

- Exilio
- Ostracismo
- Hibernando
- Las respuestas b y c son correctas.

TEXTO 3

El cuadro siguiente muestra los límites de velocidad en km/h* permitidos para los distintos vehículos dependiendo de la vía por la que se encuentren circulando.

*Los números en negrita corresponden a las velocidades máximas y los números en cursiva a las mínimas.

VIAS VEHÍCULOS	Autopistas	Autovías	Vías automóviles, carreteras convencionales (2)	Otras carreteras convencionales	Vías urbanas, travesías (4)
• Motocicletas • Turismos	120 <i>60 (1)</i>	120 <i>60 (1)</i>	100 <i>50 (3)</i>	90 <i>45 (3)</i>	50 <i>25</i>
• Autobuses • Vehículos mixtos • Derivados turismo	100 <i>60 (1)</i>	100 <i>60 (1)</i>	90 <i>45</i>	80 <i>40</i>	50 <i>25</i>
• Camiones • Vehículos articulados • Tractocamiones • Conjunto de vehículos • Furgones • Automóviles con remolque hasta 750kg	90 <i>60 (1)</i>	90 <i>60 (1)</i>	80 <i>40</i>	70 <i>35</i>	50 <i>25</i>
• Conductores noveles con turismo	120 <i>60 (1)</i>	120 <i>60 (1)</i>	100 <i>50 (3)</i>	90 <i>45 (3)</i>	50 <i>25</i>
• Ciclos • Ciclomotores			45	45	45
• Vehículos especiales o Sin señal de freno o Con remolque o Motocultores			25	25	25
• Otros vehículos especiales o Si pueden desarrollar 60km/h en llano	70 <i>60</i>	70 <i>60</i>	40 <i>70</i> <i>35</i>	40 <i>70</i> <i>35</i>	40 <i>50</i> <i>25</i>
• Automóviles con remolque superior a 750kg	80 <i>60</i>	80 <i>60</i>	80 <i>40</i>	70 <i>35</i>	50 <i>25</i>

(1) Dentro de poblado el límite de velocidad será 80.

(2) Estas carreteras convencionales cumplirán con los siguientes requisitos:
a. Arcén pavimentado a 1,5 metros o más de ancho o
b. Más de un carril para algunos de los sentidos.

(3) En adelantamientos de podrá rebasar en 20km/h la velocidad máxima siempre y cuando el vehículo adelantado, turismo o motocicleta, circule a velocidad inferior genérica de la vía.

(4) La velocidad máxima que no deberán rebasar los vehículos en vías urbanas y travesías se establece, con carácter general, en 50 kilómetros por hora, salvo para los vehículos que transporten mercancías peligrosas, que circularán como máximo a 40 kilómetros por hora.

Fuente: Adaptado de "Manual del conductor 2013", Marcos Peguero. <http://es.scribd.com/doc/126577340/Manual-Del-Conductor-2013>, consultado 21 de noviembre de 2013.

9. Un conductor con menos de un año de carné puede circular por la autovía a:
- 80 km/h como máximo.
 - 120 km/h como máximo.
 - 50 km/h como mínimo.
 - 110 km/h como máximo.

10. Las casillas en blanco son debidas a:
- No hay reguladas velocidades máximas para estos vehículos.
 - No hay establecidas velocidades mínimas para estos vehículos.
 - Estos vehículos tienen prohibido circular en estas vías.
 - Se permite la libre circulación de estos vehículos en estas vías.

11. ¿A qué velocidad máxima puede circular por el centro de una ciudad un camión que transporta 4.000 litros de gas metano?
- Puede circular como máximo a 50 Km/h.
 - Puede circular como máximo a 40 Km/h.
 - Puede circular como máximo a 25 Km/h.
 - No puede circular por el centro de una ciudad.

12. A un automóvil con un remolque de 850kg, ¿a cuántos km/h le está permitido ir más rápido en una autovía que en una carretera convencional que tenga un solo carril por sentido y un arcén de 1 metro de ancho?
- A 10 Km/h más rápido en autovía.
 - A 20 Km/h más rápido en autovía.
 - No puede circular por una autovía.
 - No puede circular por una carretera convencional.

TEXTO 4

La investigación-acción es la investigación del profesorado en ejercicio para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretos sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas.

Fue Stenhouse quien consolidó el concepto de profesor investigador como profesional que reflexiona sobre su propia práctica con la intención de introducir cambios para mejorarla. Según este pedagogo británico, la investigación es una forma de estudio autocrítico que parte de la creencia de que el maestro participante es la persona mejor situada para realizar el estudio del currículo y de los problemas que se plantean en su aula. En este sentido, investigar en el ámbito del currículo es una actitud de indagación y de reflexión que está al alcance del profesor o la profesora que se lo proponga. Se basa, "en la curiosidad y el deseo de comprender y persigue su materialización de forma consciente, sistemática y pública" (Stenhouse, 1987:42).

Significa, pues, creer en la capacidad del profesorado para investigar en el aula (Elliot, 1978), o sea, trabajar con una actitud colaboradora, identificar una situación problemática susceptible de mejora, recoger información sobre ella, interpretar los datos y realizar los cambios necesarios para mejorarla.

El movimiento del profesor-investigador, que incluye una metodología cualitativa para estudiar los problemas que se dan en el aula, marca una separación radical con la visión convencional de la investigación del currículo como una tarea del investigador especializado. [...]

El maestro investigador, pues, no es un mero técnico que aplica un currículo y desarrolla estrategias de enseñanza elaboradas desde fuera para un supuesto grupo homogéneo, sino, como dice Pérez Gómez:

... ha de actuar como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. (Pérez Gómez, 2000:269)

Fuente: Extraído de *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil*, Cristóbal González Álvarez. Grupo Editorial Universitario, 2011.

13. Según el texto, la investigación-acción tiene por objeto:
 - a) Realizar intervenciones ocasionales dirigidas a un grupo homogéneo.
 - b) Mejorar las prácticas docentes mediante la resolución de situaciones problemáticas específicas del aula.
 - c) Formular bases teóricas de buenas prácticas, generalizando los problemas del aula estudiada.
 - d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

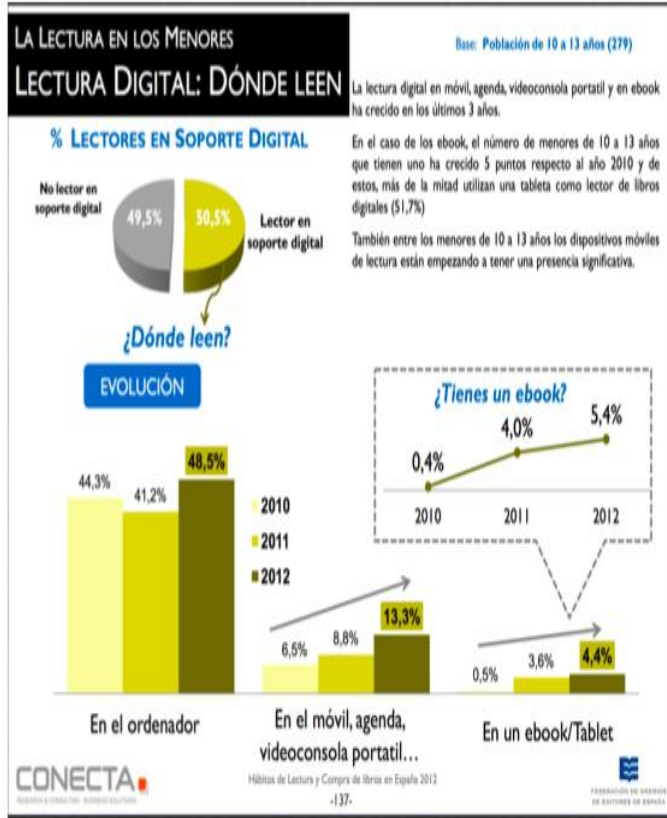
14. Stenhouse considera que el docente:
 - a) Debe investigar sobre su práctica de manera constante, individual y privada.
 - b) Es el único capacitado para investigar sobre los problemas del aula.
 - c) Tiene una situación óptima para investigar sobre su propia práctica.
 - d) Tiene que centrarse en su práctica y dejar la reflexión para los investigadores especializados.

15. Según Pérez Gómez, el investigador debe:
 - a) Ser un mero observador de las situaciones del aula.
 - b) Adaptar sus actuaciones a las realidades del aula.
 - c) Aplicar con rigor el currículo.
 - d) Dejar que el alumnado sea quien guíe las prácticas.

16. ¿Qué innovación introdujo Stenhouse en la visión sobre el papel del docente?
 - a) La reflexión activa sobre su práctica docente.
 - b) La separación entre práctica educativa e investigación.
 - c) La capacitación de cualquier docente para la investigación en el aula.
 - d) Las respuestas a y c son correctas.

TEXTO 5

Test CLUni



Fuente: Extraído de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, Federación de Gremio de Editores de España, 2013.
http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura_2012.pdf, consultado el 27 de noviembre de 2013.

17. El gráfico circular nos informa de que:
- El 50,5% de la población lee en soporte digital.
 - El 49,5 % de los niños/as no tiene acceso a soportes digitales.
 - El 50,5% de los niños/as de entre 10 y 13 años lee en soporte digital.
 - Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.
18. Los gráficos de barras se refieren:
- Al total de la población.
 - Sólo a los lectores en soporte digital.
 - A todos los lectores.
 - Sólo a los que tienen en casa todos los medios digitales representados.
19. Esta encuesta se realizó:
- En tres años consecutivos.
 - Tres veces en un mismo año.
 - Con encuestados de tres edades distintas.
 - En tres años no consecutivos.
20. ¿Por qué la suma de los porcentajes de 2012 de los gráficos de barras es más del 50,5%?
- Porque cada vez hay más niños que leen en soportes digitales.
 - Porque la mayoría de niños lee en soporte digital.
 - Porque se ha añadido el ebook.
 - Porque un mismo lector puede leer en distintos soportes.

TEXTO 6

Los resultados de la evaluación PISA han sido frecuentemente utilizados, desde posiciones políticas y por diferentes medios de comunicación, como arma arrojadiza en contra de políticas educativas anteriores. Una posición por debajo de la media de la OCDE o ligeras evoluciones negativas en las anteriores habían servido para describir nuestro sistema educativo en términos catastrofistas y para justificar la necesidad de reformas que finalmente han cristalizado en la LOMCE. Sin embargo, los resultados recientemente aparecidos, correspondientes a la evaluación de 2012, observados con el necesario sosiego, nos conducen a conclusiones que sólo pueden ser moderadas, lejos del catastrofismo. Las puntuaciones medias en las competencias evaluadas (matemáticas, lectura y ciencias) oscilan poco a lo largo de los años y en este último trienio esta evolución ha sido ligeramente positiva; sigue manteniéndose nuestra posición algo por debajo de la media de los países de la OCDE. En este sentido, resulta quizás más acertado observar la evolución de los sistemas educativos como movimientos geológicos antes que como carreras de Fórmula 1.

Queda, efectivamente, mucho margen para la mejora, pero, sin caer en la autocomplacencia, hemos de tener en cuenta que el nivel educativo muy reducido de las generaciones previas supone un lastre muy relevante. La reciente evaluación de competencias de la población adulta, PIAAC, también de la OCDE, es esclarecedora en este punto: España, junto con Italia, ocupa los puestos más bajos del ranking.

Por otra parte, los resultados de España en PISA-2012 siguen confirmando un nivel de desigualdades bastante contenido cuando lo comparamos con el resto de los países de nuestro entorno. En este ámbito, una tendencia también muy estable que creo que conviene subrayar es la reducida sensibilidad de los resultados educativos ante desigualdades sociales previas. Sin duda quedan muchos aspectos que corregir en cuanto a la equidad de nuestro sistema educativo (pensemos, por ejemplo, en la brecha entre los resultados del alumnado inmigrante y el nativo, superior a la de otros países receptores de inmigración). Sin embargo, comparativamente, estamos en un sistema poco desigual.

Por tanto, la visión negativa, en ocasiones catastrófica, que suelen suscitar los resultados de PISA parece más bien motivada por intereses políticos o por sensacionalismo mediático que por los análisis técnicos. Sintoniza muy bien, además, con una aproximación elitista que amenaza con imponerse en la política educativa actual. Merece la pena, en este contexto, valorar con más cuidado los logros de nuestro sistema educativo.

Fuente: Extraído de *El País*, Jorge Calero.
http://elpais.com/m/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386078127_528619.html, consultado el 6 de mayo de 2014.

21. Los resultados de la evaluación PISA se han utilizado en España:
 - a) Para desprestigiar a los políticos que gobernaban en ese momento.
 - b) Para desacreditar las políticas educativas anteriores.
 - c) Para argumentar la implantación de reformas educativas.
 - d) Las respuestas b y c son correctas.
22. El autor considera que:
 - a) Los sistemas educativos no cambian.
 - b) El desarrollo de los sistemas educativos es muy lento.
 - c) Los sistemas educativos cambian con rapidez.
 - d) Los sistemas educativos antes cambiaban con lentitud pero en la actualidad sufren rápidas transformaciones.
23. Según el texto, en España, el nivel educativo de las generaciones anteriores:
 - a) Influye de forma positiva en las generaciones actuales.
 - b) Influye de forma negativa en las generaciones actuales.
 - c) No influye apenas en las generaciones actuales.
 - d) Es muy diferente del nivel de las generaciones actuales.
24. ¿Qué opinión crees que tiene el autor sobre los resultados de España en la evaluación PISA-2012?
 - a) Que son prácticamente los mismos que en las evaluaciones anteriores.
 - b) Que son un fracaso rotundo.
 - c) Que no son demasiado buenos pero tampoco alarmantes.
 - d) El autor no expresa su opinión, tan solo informa de una noticia.

HAS FINALIZADO LA PRUEBA.

Entrega al evaluador este cuadernillo y la hoja de respuestas.

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 2: Operativización y categorización de variables

OBJETIVO	CAMPO DE ESTUDIO	DIMENSIONES	VARIABLE DEFINIDA O INDICADORES	CATEGORÍAS	ÍTEMS
Identificar el hábito lector de los estudiantes universitarios de 1º de Grado	Hábitos lectores	Datos personales	Sexo	Hombre mujer	A
			Edad	Años	B
			Estudios que cursa actualmente	Grado en Educación Primaria Grado en Educación Infantil Grado en Educación Social Grado en Trabajo Social	C
			Nivel de estudios concluido	Grado/Licenciado/Diplomado Bachillerato Ciclo formativo de Grado Superior Otro (especificar)	D
			Grupo en el que está matriculado	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3	E
			Centro donde ha realizado sus estudios	Centro Público Centro Privado/ Concertado Ambos	F
			Actividad laboral	No trabaja Trabaja en actividad relacionada con la educación Trabaja, aunque mi actividad laboral no está relacionada con la educación	G
			Número de hermanos	Número de hermanos	H
			Lugar que ocupa	Puesto que ocupa entre los hermanos	I
			Nivel de estudios de los padres	Licenciatura Diplomatura Bachillerato F.P. Graduado Escolar Sin estudios	J
			Lugar de residencia habitual	Con mis padres En una residencia universitaria En una pensión Comparto piso Con otros familiares Estoy independizado	K
			Número de personas que conviven en el domicilio familiar	Hermanos Abuelos Otros familiares Otras personas	L
	Conducta lectora voluntaria	Tiempo de dedicación a la lectura voluntaria	Más de una hora todos los días Un rato todos los días Un rato muchos días Un rato de vez en cuando No leo prácticamente nada No leo nada	1	

			Número de libros leídos en el último año	Ninguno 1 ó 2 de 3 a 5 de 6 a 10 de 11 a 15 de 16 a 20 Más de 20	2
			Tipos de libros que suele leer	Novela actual Poesía Ensayo Historia/Biografía Memorias Comic Teatro Otro	3
			Selección de las lecturas	Al azar Por la información de la prensa Por recomendaciones de otras personas Por la publicidad Por los escaparates de las librerías Otros	4
			Lectura de algún libro en este momento	Si No	5
			Lugar de preferencia para leer	En casa En la universidad (aulas, salas de lectura, pasillos, etc.) En las bibliotecas universitarias En las bibliotecas públicas Otro	6
		Conducta Lectora en la infancia		Cuentos leídos o contados de pequeño por otra persona	Ninguno Pocos Regular Bastantes Muchos
			Regalo de libros de pequeño	Ninguno Pocos Regular Bastantes Muchos	8
			Ver leer en casa habitualmente durante la infancia	Nunca A veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces	9
			Primer contacto con la lectura	En tu casa En casa de tus abuelos En la escuela En una biblioteca Otro	10
			Lugar de preferencia para leer de pequeño	En casa En la biblioteca pública En la biblioteca de la escuela Otro	11
			Lectura obligatoria como castigo	Si No	12
		Conducta lectora	Libros que hay	Ninguno	13

	familiar	actualmente en el domicilio familiar	Menos de 10 De 10 a 25 De 26 a 50 De 51 a 100 De 101 a 200 De 201 a 500 De 501 a 1000 Más de 1000	
		Temática de los libros familiares	Estudio o trabajo De entretenimiento (ninguno, pocos, algunos, bastantes, muchos)	14
		Obras completas de algún autor en el domicilio familiar	Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos	15
		Persona del domicilio familiar que más lee.	Persona del domicilio familiar que más lee	16
	Acceso a la lectura	Libros comprados al año	Ninguno De 1 a 5 De 6 a 10 De 11 a 20 De 21 a 40 Más de 40	17
		Lugar de compra de libros	En librerías En grandes almacenes En quioscos Por medio de catálogos Por internet Otros	18
		Libros regalados en el último año (que has regalado y que te han regalado)	Ninguno 1 ó 2 de 3 a 5 Más de 5	19, 20
		Usuario de bibliotecas públicas	Nada Poco Algo Bastante Mucho	21
		Motivo de visita a las bibliotecas	Estudiar Leer Sacar libros en préstamo Conocer otras personas Otros	22
		Libros sacados como préstamo bibliotecario en el último año	Ninguno De 1 a 5 De 6 a 10 De 11 a 20 De 21 a 40 Más de 40	23
	Motivación	Motivo de lectura	Necesidad de estudios Interés por algún tema Pasar el rato Otro	24

			Intención principal para leer	Leer para aprender Leer para disfrutar de los libros Leer para buscar alguna información concreta Otro	25	
			Motivos de compra	Lo necesito Me apetece Está de moda Me gusta regalarlos Me gusta tenerlos en casa Otros	26	
			Gusto por la lectura (de pequeño, actualmente)	Si/ no Nada Poco Regular bastante Mucho	27, 28, 29, 30, 31	
	Percepción lectora			Relación con la lectura	Muy buena Buena Indiferente Regular Mala	32
				Valoración del nivel lector	Malo Regular Normal Bastante bueno Muy bueno	33
				Valoración del hábito lector familiar (padre, madre, abuelos, hermanos)	Mucho Bastante Alguno Poco Ninguno	34
				Razón principal por la que las personas no leen	Falta de tiempo No les gusta Les aburre Les cansa Los libros son caros Falta de concentración Tienen otras cosas que hacer Otros	35
	Otras actividades lectoras			Lectura de prensa periódica	Si/no Nacionales, deportivos, locales	36, 37
				Frecuencia de la lectura de prensa	Todos los días Casi todos los días Un día a la semana De vez en cuando	38
				Lectura de revistas	De actualidad Del corazón Deportivas Técnicas/especializadas	39

Anexo 3: Cuestionario hábitos lectores

CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS LECTORES (LARRAÑAGA, 2004)	
DATOS PERSONALES	
A) Sexo <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	B) Edad:
C) Estudios que cursa actualmente <input type="checkbox"/> Grado en Educación Primaria <input type="checkbox"/> Grado en Educación Infantil <input type="checkbox"/> Grado en Educación Social <input type="checkbox"/> Grado en Trabajo Social	D) Nivel de estudios concluido <input type="checkbox"/> Grado/Licenciado/Diplomado <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Ciclo formativo de Grado Superior <input type="checkbox"/> Otro (especificar):
E) Grupo en el que está matriculado <input type="checkbox"/> Grupo 1 <input type="checkbox"/> Grupo 2 <input type="checkbox"/> Grupo 3	F) Centro donde ha realizado sus estudios <input type="checkbox"/> Centro Público <input type="checkbox"/> Centro Privado/ Concertado <input type="checkbox"/> Ambos
G) Actividad laboral <input type="checkbox"/> No trabaja <input type="checkbox"/> Trabaja en actividad relacionada con la educación <input type="checkbox"/> Trabaja, aunque mi actividad laboral no está relacionada con la educación	H) Número de hermanos: I): Lugar que ocupas:
J) Nivel de estudios de los padres <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> F.P. <input type="checkbox"/> Graduado Escolar <input type="checkbox"/> Sin estudios	K) ¿Dónde resides habitualmente? <input type="checkbox"/> Con mis padres <input type="checkbox"/> En una residencia universitaria <input type="checkbox"/> En una pensión <input type="checkbox"/> Comparto piso <input type="checkbox"/> Con otros familiares <input type="checkbox"/> Estoy independizado
L) Señala el número de personas que conviven en el domicilio familiar <input type="checkbox"/> Hermanos <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Otros familiares <input type="checkbox"/> Otras personas	
CONDUCTA LECTORA VOLUNTARIA	
1. A parte de tus lecturas para estudiar, ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura voluntaria? <input type="checkbox"/> Más de una hora todos los días <input type="checkbox"/> Un rato todos los días <input type="checkbox"/> Un rato muchos días <input type="checkbox"/> Un rato de vez en cuando <input type="checkbox"/> No leo prácticamente nada <input type="checkbox"/> No leo nada	2. ¿Cuántos libros has leído en el último año? <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 ó 2 <input type="checkbox"/> de 3 a 5 <input type="checkbox"/> de 6 a 10 <input type="checkbox"/> de 11 a 15 <input type="checkbox"/> de 16 a 20 <input type="checkbox"/> Más de 20
3. ¿Qué tipos de libros sueles leer? <input type="checkbox"/> Novela actual	4. Tus lecturas las seleccionas principalmente: <input type="checkbox"/> Al azar

<input type="checkbox"/> Poesía <input type="checkbox"/> Ensayo <input type="checkbox"/> Historia/Biografía <input type="checkbox"/> Memorias <input type="checkbox"/> Comic <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Otro	<input type="checkbox"/> Por la información de la prensa <input type="checkbox"/> Por recomendaciones de otras personas <input type="checkbox"/> Por la publicidad <input type="checkbox"/> Por los escaparates de las librerías <input type="checkbox"/> Otros (especificar):
5. ¿Estás leyendo algún libro en este momento? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	6. Lugar donde prefieres leer <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> En la universidad (aulas, salas de lectura, pasillos, etc.) <input type="checkbox"/> En las bibliotecas universitarias <input type="checkbox"/> En las bibliotecas públicas <input type="checkbox"/> Otro (especificar):
CONDUCTA LECTORA EN LA INFANCIA	
7. ¿Cuántos cuentos te leían o contaban en casa de pequeño? <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Pocos <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastantes <input type="checkbox"/> Muchos	8. De niño, ¿te regalaban libros? <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Pocos <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastantes <input type="checkbox"/> Muchos
9. ¿Recuerdas haber visto durante tu infancia leer en tu casa? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Normalmente <input type="checkbox"/> Bastantes veces <input type="checkbox"/> Muchas veces	10. Tu primer contacto con la lectura fue: <input type="checkbox"/> En tu casa <input type="checkbox"/> En casa de tus abuelos <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En una biblioteca <input type="checkbox"/> Otro (especificar):
11. Lugar donde preferías leer de pequeño: <input type="checkbox"/> En casa <input type="checkbox"/> En la biblioteca pública <input type="checkbox"/> En la biblioteca de la escuela <input type="checkbox"/> Otro(especificar):	12. ¿Te castigaron alguna vez a leer, porque hiciste algo mal? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
CONDUCTA LECTORA FAMILIAR	

13. ¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu domicilio familiar?

- Ninguno
 Menos de 10
 De 10 a 25
 De 26 a 50
 De 51 a 100
 De 101 a 200
 De 201 a 500
 De 501 a 1000
 Más de 1000

14. ¿Cuántos de estos libros son de:

- Estudio trabajo: Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos
 Entretenimiento: Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

15. ¿Entre los libros del domicilio familiar hay “Obras completas” de algún autor?

- Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

16: indica, si es que la hay, la persona de tu casa que lee más que tu:**ACEESO A LA LECTURA****17. ¿Cuántos libros compras al año?**

- Ninguno
 De 1 a 5
 De 6 a 10
 De 11 a 20
 De 21 a 40
 Más de 40

18 ¿Dónde compras normalmente los libros?

- En librerías
 En grandes almacenes
 En quioscos
 Por medio de catálogos
 Por internet
 Otro (especificar):

19. ¿Cuántos libros has regalado en el último año?

- Ninguno 1 ó 2 De 3 a 5 Más de 5

20. ¿Cuántos libros te han regalado?

- Ninguno 1 ó 2 De 3 a 5 Más de 5

21. ¿Eres usuario de bibliotecas públicas?

- Nada
 Poco
 Algo
 Bastante
 Mucho

22. Visitas las bibliotecas para:

- Estudiar
 Leer
 Sacar libros en préstamo
 Conocer otras personas
 Otros (especificar):

23. ¿Cuántos libros has sacado por préstamo bibliotecario en el último año?

- Ninguno
 De 1 a 5
 De 6 a 10
 De 11 a 20
 De 21 a 40

<input type="checkbox"/> Más de 40	
MOTIVACIÓN	
24. Si lees, ¿Por qué lees? <input type="checkbox"/> Necesidad de estudios <input type="checkbox"/> Interés por algún tema <input type="checkbox"/> Pasar el rato <input type="checkbox"/> Otro (especificar):	25. Tu intención principal para leer es: <input type="checkbox"/> Leer para aprender <input type="checkbox"/> Leer para disfrutar de los libros <input type="checkbox"/> Leer para buscar alguna información concreta <input type="checkbox"/> Otro (especificar):
26. ¿Por qué compras los libros? <input type="checkbox"/> Lo necesito <input type="checkbox"/> Me apetece <input type="checkbox"/> Está de moda <input type="checkbox"/> Me gusta regalarlos <input type="checkbox"/> Me gusta tenerlos en casa <input type="checkbox"/> Otros (especificar):	27. ¿Te gustaría leer más? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No 28. Si no lees, ¿Te gustaría leer? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
29. ¿Te gustaba leer de pequeño?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
30. ¿Te gusta leer ahora?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
31. ¿Te gustaban los libros que te regalaban?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
PERCEPCIÓN LECTORA	
32. Desde tu infancia hasta hoy, ¿Cómo crees que ha sido tu relación con la lectura? <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala	33. ¿Cuál crees que es tu nivel lector? <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Bastante bueno <input type="checkbox"/> Muy bueno
34. ¿Cómo valorarías el hábito lector de:	
Padre	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
Madre	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
Abuelos	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
Hermanos	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
Amigos	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
35. ¿Cuál crees que es la razón principal por la que las personas no leen o leen poco? <input type="checkbox"/> Falta de tiempo <input type="checkbox"/> No les gusta <input type="checkbox"/> Les aburre <input type="checkbox"/> Les cansa <input type="checkbox"/> Los libros son caros <input type="checkbox"/> Falta de concentración <input type="checkbox"/> Tienen otras cosas que hacer <input type="checkbox"/> Otros (especificar)	

OTRAS ACTIVIDADES LECTORAS**36. ¿Lees la prensa periódica?**

- Sí
- No

37. En caso afirmativo, ¿Qué periódicos?

- Nacionales
- Deportivos
- Locales

38. ¿Con qué frecuencia?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Un día a la semana
- De vez en cuando

39. ¿Qué revistas lees habitualmente?

- De actualidad
- Del corazón
- Deportivas
- Técnicas/especializadas

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

