



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Yubero Jiménez, Santiago; Larrañaga Rubio, Elisa
El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y
estilo de vida en niños

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 6, 2010, pp. 7-20

Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

YUBERO JIMÉNEZ, SANTIAGO; Y
LARRAÑAGA RUBIO, ELISA

"El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños", en *Revista OCNOS* nº 6, 2010, p. 7-20. ISSN 1885-446X.

El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*

Santiago Yubero Jiménez
Elisa Larrañaga Rubio
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:

Valor de la lectura, hábitos lectores, estudiantes, Primaria.

KEYWORDS:

Value of reading, reading habits, students, Primary School.

RESUMEN:

Este artículo describe los resultados y las conclusiones de una investigación sobre el valor de la lectura en los niños, el hábito lector y su estilo de vida en el tiempo de ocio. La muestra de estudio está formada por 1.669 estudiantes de educación Primaria (847 chicos y 822 chicas). Los instrumentos empleados incluyen cuestionarios específicos de lectura y psicológicos. Los resultados muestran que el valor de la lectura varía en función del comportamiento lector y de los hábitos de lectura. Las chicas informan de niveles más altos de lectura que los chicos. En ambos casos, en chicos y chicas, sus hábitos lectores se correlacionan con los hábitos lectores de los padres. Los resultados son discutidos en relación con la relevancia que tiene el contexto escolar y los maestros en la educación lectora.

ABSTRACT:

This paper describes the results and conclusions of a research on value of reading of children, their reading habits and their lifestyle in leisure. The sample of the current study was composed of 1.669 students of Primary School (847 men and 822 women). A psychological and specific reading questionnaire was used. The results showed that value of reading varied among participants as a function of reader behaviour and reading habits. Correlations were observed indicating that students who tend to values instrumental of reading also maintain more reader behavior. Female were shown to have higher levels of reading as compared to males. In both, women and men, their reading habits levels positively correlate with their parents' reading habits. The findings are discussed in terms of the relevance of school context and the teacher in the reader education.

La lectura se concibe como una actividad dinámica en la que el sujeto interactúa con un texto y pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, que activarán los conocimientos previos que van a actuar como marco de referencia. En este sentido, la lectura se revela como un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales que tienen lugar a lo largo de la vida.

Desde el año 2007 la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) incluyó en sus encuestas los datos de menores entre 10 y 13 años. Los sucesivos *Informes del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, confirman que la población infantil lee más que la población de adultos.

Mientras que casi la mitad de la población española no lee, la cifra de lectores en la franja de menores alcanzó un 85% en 2007 y no ha dejado de crecer hasta llegar al 92,9% en el 2009. Sin embargo, los datos internacionales sobre la lectura en España no son demasiado tranquilizadores. El último informe PISA (publicado en diciembre de 2007), sitúa a España en la parte baja de los 30 Estados de la OCDE. En comprensión lectora los estudiantes españoles se sitúan 23 puntos por debajo de la media de los alumnos europeos. Por otra parte, los índices de fracaso escolar que se han hecho públicos el último año se sitúan por encima del 30%, lo que nos deja lejos de poder alcanzar los objetivos de la Declaración de Lisboa para 2010. Los dos últimos resultados parecen

* Fecha de recepción: 31/01/2010
Fecha de aceptación: 22/04/2010

* Agradecimientos: Este estudio se realiza en el marco del proyecto de Investigación PAI07-0075-2613 de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

muy difíciles de encajar con los magníficos datos sobre la lectura anual de los menores.

No obstante, una cuestión a tener en cuenta entre los estudiantes, aunque pueda a priori parecer paradójico, es que muchos de ellos leen, pero no tienen interés por la lectura. Se produce el hecho de que, aunque han leído bastantes libros, la lectura no les resulta atractiva y no va más allá de un mero instrumento curricular de obligatoria ejecución en la escuela. En muchos casos, nuestros alumnos son capaces de descifrar el lenguaje escrito, pero ni leen de forma habitual, ni la lectura forma parte de su tiempo de ocio, ni son capaces de extraer los beneficios que la lectura les ofrece. Tanto es así, que un tercio de los escolares que termina Educación Primaria (12 años) no sabe leer y escribir correctamente, ni demuestra una adecuada capacidad para la comprensión del lenguaje escrito. En el Parlamento español, en junio del 2009, se analizó esta situación para tratar de buscar una propuesta capaz de resolver el problema. En este mismo foro se reconoció que, a pesar del aumento del tiempo dedicado a la lectura a partir de la aprobación de la LOE, no se habían logrado los resultados pretendidos.

No se debe olvidar que para ser lector habitual es necesario valorar la lectura, querer leer y hacerlo de forma voluntaria. La lectura ha de formar parte del estilo de vida, entendiendo este como un conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos, basados en las preferencias y necesidades del individuo y en los que se reflejan los valores del contexto sociocultural. Para analizar la lectura como práctica conductual resulta interesante realizar un análisis psicológico y social, que trascienda el hecho de contabilizar el número de horas o el número de libros que se leen. Este enfoque nos permite abarcar algunos aspectos importantes de la complejidad de los procesos implicados

en el comportamiento lector. Por esta razón, entendemos que es relevante analizar conceptos como el valor social de la lectura y estudiar los procesos de socialización lectora, tratando de indagar en los factores facilitadores de la construcción del hábito lector.

Valores y comportamiento

Los estudios sobre valores los definen como creencias acerca de las formas específicas de conducta, que son preferibles a nivel personal y social. Los valores orientan las conductas, pero pueden modificarse dependiendo de la evolución psicológica y de las situaciones vitales del individuo (Blonigen *et al.*, 2008).

Dentro de los grupos sociales se produce el desarrollo de los valores que se adquieren en el proceso de socialización. Será el entorno cultural en el que vivimos el responsable de establecer normas sociales, preferencias y evaluaciones sobre lo que es mejor para los individuos dentro de ese contexto específico. Sin embargo, cada vez en mayor medida, además de esto, se le da más peso a la influencia de las experiencias previas, las características personales y las necesidades e intereses del individuo (Bilsky y Schwartz, 1994; Calogero, Bardi y Sutton, 2009). Este hecho explicaría que en un mismo contexto diferentes individuos concedan distinta importancia a los mismos valores. Lo que sí parece específico de los valores, en general, es que van a estar ordenados según una jerarquía que atiende a las preferencias culturales y a las de cada individuo, llegando a constituir un sistema de valores específico para cada uno de nosotros (Rokeach, 1973). De esta forma, las personas nos diferenciamos por el orden que ocupan los valores dentro de nuestro propio sistema personal y por el valor que le concedemos a determinadas actitudes y comportamientos.

La teoría sobre valores ha adoptado una visión que los define como criterios que utilizamos los individuos para

justificar nuestras acciones, evaluar a otras personas y también a nosotros mismos, y analizar las conductas que observamos (Schwartz, 1992). A su vez, los valores reflejarían qué seleccionamos y cómo procesamos la información social (Saraglou y Dupuis, 2006; Thorisdottir, Jost, Leviatán y Shrout, 2007).

Las últimas investigaciones han demostrado la importancia de las consecuencias de los valores, de manera que, a partir de las conductas de una persona, podemos llegar a predecir qué valores guían sus acciones (Bardi, Calogero y Mullen, 2008). Esto nos llevaría a estudiar los valores en relación con las actuaciones que llevan a cabo las personas y con las actividades que desarrollan. De tal manera que, si un comportamiento no es realizado de forma habitual por los adultos de una sociedad, los menores pueden asumir que los demás no comparten ese valor y que el comportamiento vinculado a ese tipo de creencia no debe ser activado. Esta situación, en muchos casos, da lugar a que en la cultura coexistan aspectos heterogéneos y contradictorios (Páez y González, 2000).

El análisis sobre en qué emplean las personas su tiempo libre ha mostrado que se trata de un instrumento imprescindible para la evaluación de los comportamientos sociales. De modo que conocer la utilización del tiempo libre nos permite disponer de una información bastante precisa sobre los comportamientos que realizan los individuos, observando sus preferencias y las orientaciones que las justifican. A su vez, el hecho de elegir o no un tiempo determinado para una actividad marca distintos perfiles que dan lugar a diferentes estilos de vida, que son un reflejo de las normas y valores sociales en las que se inserta el individuo a lo largo de su desarrollo (McGrath, 1988).

Cuando hablamos de menores, sus comportamientos no pueden achacarse exclusivamente a su propia decisión.

Por el contrario, sus conductas se fusionan con las características propias del contexto en el que se desarrollan. Por ello, para analizar los comportamientos sociales en la infancia, además de estudiar las normas y valores culturales, es necesario conocer los estilos de interacción de los menores con su entorno próximo y las formas reales de las conductas sociales.

Valores y lectura

Aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural. Por ello, el comportamiento lector no puede analizarse, exclusivamente, desde variables individuales, siendo imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen. Esto implica, necesariamente, introducir una dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y también las de su conducta en relación con la lectura. Es necesario, por tanto, conocer cómo se ha construido el núcleo de sus intereses y la distribución de su tiempo libre.

Como ya hemos señalado, lo específico de los valores dentro de una sociedad es su estructura jerárquica. Resulta determinante conocer qué valores adquieren mayor peso en la toma de decisiones, frente a los que ocupan posiciones secundarias. En este sentido, el valor de la lectura depende de un conjunto de valores y motivaciones que se han de generar en un contexto social concreto y que forman parte de la vida social y cultural de la sociedad. Para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores, normalmente, es necesario que interprete la lectura como un hecho cultural relevante y no solo como una destreza instrumental de carácter individual. Queda patente que, en función del valor que tenga la lectura para un sujeto y para su contexto, esta pasará a formar parte de su estilo de vida en

mayor o menor medida, lo que influirá en la creación de su hábito lector y en la distribución que hará de las actividades lectoras en su vida cotidiana. Por lo tanto, es importante determinar si nuestra cultura considera la lectura y el comportamiento lector como una competencia social necesaria.

Vivimos en una sociedad alejada de la lectura en la que el éxito se basa en la economía, el consumo y el hedonismo. Los modelos que nos ofrecen los medios y algunos de los personajes encumbrados socialmente a la fama y al éxito, muchas veces con carácter efímero, muestran abiertamente su desinterés por la lectura y se adscriben hacia otros ocios que les resultan más atractivos y, seguramente, a los que deben dedicar menor esfuerzo personal. Sin embargo, ser lector o mostrarse como tal, aunque pueda parecer contradictorio, en algunas situaciones puede ser una marca de distinción social y, desde luego, constituye un objetivo prioritario en la formación escolar. En este sentido, se produce un pensamiento dual y contradictorio entre el prestigio social de la lectura y la poca relevancia que se le concede al comportamiento lector. Parece evidente que leer no forma parte del estilo de vida normativo de nuestra cultura. Se entiende que cuando una persona se libera de las tareas obligatorias, lo que tiene que hacer para divertirse es salir, viajar, estar con los amigos, ver la televisión, conectarse a Internet, etcétera, y un sinfín de actividades, entre las que no suele encontrarse la lectura, o lo está de manera marginal. La lectura suele quedar relegada a los espacios de trabajo y de formación curricular, como una obligación a cumplir en un tiempo absolutamente diferente a los términos en los que se define el ocio.

No se puede ser lector si no se lee, y no se puede leer si no dedicamos parte de nuestro tiempo de ocio a la lectura. Este planteamiento dicotómico de valorar la lectura y al sujeto lector, pero no

el tiempo de leer, puede ser una de las explicaciones de que encontremos personas que, valorando la lectura, no lean voluntariamente. Se trataría de personas que no leen más que lo estrictamente necesario para completar su currículo formativo y, en ocasiones, incluso ni eso.

Sobre la base de estos principios teóricos, este estudio, con un marcado carácter empírico, se dirige hacia el conocimiento de la realidad de la lectura entre los menores. Nuestra propuesta consiste en vincular los comportamientos y los valores, en este caso sobre la lectura, para intentar establecer las relaciones entre ellos. La hipótesis general desde la que hemos construido este trabajo hace referencia a la existencia de una estrecha relación entre el comportamiento lector y los valores que tenemos sobre la lectura, lo que quedará reflejado en los estilos de comportamiento que se transmiten en el uso del tiempo libre. En los menores, sus conductas y sus valores están relacionados con las interacciones que mantienen en su entorno familiar, por lo que estudiaremos la socialización familiar en relación con la lectura.

El objetivo central del trabajo pretende describir tres componentes: el *comportamiento lector*, el *valor de la lectura* y la *socialización familiar*, realizando un análisis de sus relaciones.

Método

En este estudio han participado 1.669 alumnos de los tres últimos años de Educación Primaria (362 de 4º -21.7%- , 658 de 5º curso -39.4%- y 649 de 6º curso -38.9%), de los que un 50.7% son chicos (847) y un 49.2% chicas (822), procedentes de 21 colegios públicos de la comunidad de Castilla-La Mancha. La selección de los colegios se realizó al azar, garantizando la presencia de centros educativos de las capitales y del entorno rural.

Los instrumentos empleados recogen información sobre el *valor de la lectura*, el *comportamiento lector* de los niños, la *motivación lectora*, las variables de *socialización parental* sobre lectura y el lugar de la *lectura entre las actividades de ocio* (Anexo). La información que presentamos en este trabajo se ha obtenido a partir de la aplicación y adaptación de distintas escalas, algunas de ellas utilizadas con anterioridad en investigaciones sobre hábitos lectores y valores desarrolladas en el CEPLI (Yubero, 2009).

Los datos sobre el *comportamiento lector* se han obtenido a través de la intensidad lectora, tomando tres medidas: el número de libros leídos durante el último curso, el número de libros de lectura obligatoria en el colegio y el número de libros leídos durante las vacaciones. El *valor de la lectura* se ha medido a partir de una escala de elaboración propia desarrollada siguiendo idéntico patrón que la Escala de Valores de Schwartz (*Schwartz Value Survey*, Schwartz, 1992, 2005; Schwartz, Sagiv y Boehnke, 2000). Esta escala consta de 9 ítems, que describen comportamientos y creencias vinculados con la lectura, en los que los niños tienen que valorar su grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (de 0- *Nada* a 4- *Mucho*). La fiabilidad alcanzada por esta escala es de .81. El análisis factorial confirma la existencia de un único factor: *valor de la lectura*. Se creó, además, una variable de estudio con los tres ítems que describen el valor de la conducta lectora: *leer un rato todos los días*, *conocer y haber leído muchos libros*, *disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro*, que explica el 65.46% de la varianza. Para conocer la *socialización lectora* se preguntó a los niños sobre su percepción en relación con el gusto por la lectura de sus padres, hermanos, amigos y profesores; así como el nivel de apoyo de sus padres en relación con su comportamiento lector. En el estudio de la *motivación lectora*

se maneja información sobre el gusto lector de los niños y los motivos principales por los que lee, completándose con datos sobre sus *actividades durante el tiempo libre*, para conocer el lugar que ocupa en ellas la lectura.

Los instrumentos fueron aplicados por un miembro del equipo de investigación, estando presente en el aula el profesor. Previamente, se realizó el contacto con el colegio para fijar la fecha de la recogida de información y se solicitó permiso a los padres para la participación de los menores.

Se ha aplicado el paquete estadístico SPSS 17.0 para el análisis de los datos. Se ha recodificado el *comportamiento lector* creando categorías de estudio más adecuadas para nuestro objetivo, siguiendo una pauta similar a la llevada a cabo en el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*. Para el análisis de las diferencias entre los grupos de estudio se han empleado comparaciones de medias con los estadísticos t de Student y Anovas, mientras que para conocer las relaciones entre las variables se han calculado los índices de correlación y las tablas de contingencia con el estadístico Chi-cuadrado.

Resultados

Los resultados del *comportamiento lector* deben ser analizados teniendo en cuenta las lecturas escolares obligatorias. El 98.7% de los escolares leyó algún libro en el curso anterior (98.1% de los chicos y 99.4% de las chicas). El 93.6% leyó durante las vacaciones (92.1% de los chicos y 95.1% de las chicas). Junto a estos datos, hay que tener en cuenta que el 86% informa que en el colegio les han mandado leer libros.

Si tenemos en cuenta la normativa educativa que obliga a leer a los niños en el colegio un número determinado de libros (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, Plan de Lectura de Castilla-La Mancha) y si se considera

que por término medio en las escuelas se lee, de forma obligatoria, al menos un libro al trimestre, el número de lectores se reduce a un 83.6% (ya que el 16.4% informa de haber leído hasta tres libros el curso anterior). La media del número de libros de lectura obligatoria que informan los niños se sitúa ligeramente por encima de 3 ($M= 3.32$). En 7 de los 21 centros educativos del estudio la media es de 4 libros. Si tenemos en cuenta este dato, posiblemente el porcentaje real de lectores sea ligeramente inferior.

Por ello, podemos pensar que el 16.4% de los niños y niñas son exclusivamente lectores de libros obligato-

rios. Solo un 6.4% informa que no lee en vacaciones, la conclusión puede ser que la lectura obligatoria del currículo escolar se enmarca también en los tiempos vacacionales. Como nuestro objetivo es conocer el porcentaje de niños que realizan el comportamiento lector de forma voluntaria, para obtener un índice lector que se acerque más a la realidad lectora de los menores, hemos pensado que se han de cruzar el número de libros leídos durante el año con la lectura realizada en vacaciones, teniendo en cuenta una obligatoriedad escolar mínima de tres libros (Tabla 1). La contingencia entre ambas variables es significativa al 99%.

Tabla 1. Contingencia lectura curso anterior, lectura vacaciones (porcentajes)

Número de libros leídos curso	Número de libros leídos en vacaciones			
	Ninguno	1-2 libros	3-4 libros	Más 5 libros
3 libros	2.7	8.2	4.1	1.3
4 libros	0.4	4.2	3.0	0.7
5 libros	0.5	3.2	3.1	1.3
Más 5 libros	2.9	18.4	23.4	22.6

Chi-cuadrado= 183.19; $p < .000$

Recordemos que, según las referencias teóricas de las que hemos partido, consideramos que lector es el que lee de forma voluntaria y aquel que tiene insertada la lectura en su estilo de vida. En función de estas premisas, al alumno que solamente haya leído el número de libros que forman parte de las lecturas obligatorias debemos considerarlo un lector no voluntario. A su vez, también entendemos como no lectores a los alumnos que informan que no leen nada durante las vacaciones. En la tabla 1 están identificados con el fondo en blanco.

Si seguimos la denominación de los informes nacionales de la FGEE, es lector ocasional el que lee alguna vez al mes o al trimestre. Para mantener un criterio paralelo, entendemos que los alumnos que han leído 1 ó 2 libros además de los obligatorios y que leen en vacaciones, pueden ser considerados como lectores ocasionales. En

la tabla 1 están identificados con un fondo gris. Lectores frecuentes serían aquellos que leen casi todos los días o una o dos veces por semana. Por ello, a los escolares que han leído más de 5 libros en el curso escolar e informan de lectura en vacaciones, les hemos considerado lectores frecuentes. En la tabla 1 se corresponden con la franja de fondo negro.

Al realizar la recodificación, el porcentaje de lectores se sitúa en un 80% (64.4% lectores frecuentes y 15.6% lectores ocasionales) (Tabla 2). Como en las variables anteriores de comportamiento lector, el porcentaje de chicas lectoras es superior al de chicos, siendo la contingencia significativa al 90%.

Para analizar las relaciones de la *conducta lectora* con las variables de estudio, se ha tomado como medida la *tipología lectora* (no lector, lector ocasional, lector frecuente). Los datos

Tabla 2. Tipología del lector (porcentajes)

	Total	Chicos	Chicas
No lector	20.0	22.7	17.4
Lector Ocasional	15.6	15.7	15.4
Lector Frecuente	64.4	61.7	67.2

Chi-cuadrado= 7.54; $p < .023$

muestran que el valor que se da a la lectura, relacionado directamente con la imagen social de la lectura, es elevado ($M = 3.03$). Como puede observarse, este valor social es superior al que conceden a la conducta lectora ($M = 2.65$). Aunque ambos aspectos

están relacionados ($r = .87$, $p < .000$), la diferencia entre los valores medios de ambos conceptos es significativa ($t(1528) = 33.96$, $p < .000$). Para todos los ítems, y en las puntuaciones globales de los valores, las puntuaciones son más elevadas en las chicas (Tabla 3).

Tabla 3. Valor de la lectura (medias)

ITEM	Total	Chicos	Chicas	t	p
Leer un rato todos los días	2.58	2.48	2.67	-3.69	.000
Cuidar los libros	3.58	3.50	3.67	-4.75	.000
La lectura me importa	3.06	2.91	3.20	-6.16	.000
Conocer y haber leído muchos libros	2.92	2.83	3.01	-3.92	.000
Leer para aprender	3.31	3.20	3.42	-5.01	.000
Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro	2.45	2.25	2.64	-6.94	.000
Compartir con mis amigos las lecturas	2.44	2.24	2.64	-6.51	.000
Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro	3.25	3.18	3.31	-2.75	.000
Tener libros en casa	3.58	3.54	3.62	-2.15	.000
VALOR DE LA LECTURA	3.03	2.91	3.14	-7.39	.000
Valor de la conducta lectora	2.65	2.53	2.77	-5.85	.000

Podemos comprobar que los ítems que reciben las puntuaciones más altas se corresponden con aspectos que pueden considerarse *externos* a la lectura (*tener libros en casa y cuidar los libros*) y con su valor instrumental (*leer para aprender y ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro*). En el extremo opuesto, el valor *intrínseco* de la lectura es lo menos valorado (*disfrutar parte de*

mi tiempo leyendo un libro y compartir con mis amigos las lecturas).

Si se analiza el valor de la lectura y de la conducta lectora según la tipología de lectores (Tabla 4), las diferencias de medias resultan significativas entre todos los grupos de estudio al 99%. Cuanto mayor es el comportamiento lector, más elevado es el valor que le conceden a la lectura y a la conducta de leer.

Tabla 4. Valores de lectura según tipología de lectores

	NL	LO	LF	F	p
Valor Lectura	2.56	2.96	3.19	144.09	.000
Valor Conducta Lectora	2.03	2.55	2.87	138.80	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

Respecto al gusto por la lectura, el 68% informa que le gusta bastante o mucho leer (63.4% chicos, 72.8% chicas). Esto se relaciona positivamente con el valor concedido a la conducta lectora ($r = .663$; $p < .000$). El gusto por la lectura es más elevado en los lectores

frecuentes ($M = 3.20$) y en los lectores ocasionales ($M = 2.78$), que en los escolares no lectores ($M = 2.13$). La diferencia entre los tres grupos es significativa al 99% ($F = 151.93$; $p < .000$).

El gusto por la lectura se ve también reflejado en el motivo que les lleva a leer

Tabla 5. Motivos de lectura (porcentajes) según tipología de lectores

	NL	LO	LF	Chi	p
Porque me gusta	32.4	49.2	64.5	108.94	.000
Para aprender	40.4	42.5	45.0	2.29	.318
Porque me obligan	22.0	8.7	4.8	92.72	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

(Tabla 5). Aunque todos los escolares reconocen que leen para aprender, los lectores frecuentes leen, básicamente, porque les gusta, mientras que los no lectores lo hacen porque les obligan.

Los niños perciben que a los adultos de su entorno les gusta leer (padre: 65.4%, madre: 82.8%, profesores: 96.3%, amigos: 53.6%, hermanos: 40.9%). Destaca por su imagen de mayor lector el profesorado, en segundo lugar se encuentran las madres por delante de los padres. Estos datos coinciden con los informes de lectura, que describen un mayor comportamiento lector en las mujeres. El gusto lector de los agentes sociales correlaciona con el gusto lector que informan

los niños. En este aspecto, el único que no alcanza significación es el gusto lector del profesor, pero hemos de considerar que con un porcentaje tan elevado de percepción del gusto lector de los maestros, a nivel matemático no es posible la relación (padre: $r = .162$, $p < .000$; madre: $r = .092$, $p < .000$; profesor: $r = .008$, $p < .735$; amigos: $r = .303$, $p < .000$; hermanos: $r = .138$, $p < .000$).

La socialización familiar influye significativamente en el desarrollo del valor de la conducta lectora y del gusto lector (Tabla 6). En todos los casos, los menores que se encuentran en un entorno socializador lector valoran más la conducta lectora y les gusta más leer.

Tabla 6. Socialización lectora parental, valor de la conducta lectora y gusto lectura (medias)

	Valor de la conducta lectora				Gusto lector			
	No	Sí	t	p	No	Sí	t	p
Ve leer a sus padres	2.48	2.81	-7.79	.000	2.75	3.07	-6.17	.000
Le regalan libros	2.37	2.92	-13.62	.000	2.58	3.23	-13.14	.000
Le recomiendan libros	2.40	2.78	-8.69	.000	2.64	3.06	-7.83	.000
Leen juntos	2.60	2.89	-5.14	.000	2.84	3.26	-6.87	.000
Comentan las lecturas	2.61	3.16	-7.07	.000	2.87	3.40	-5.39	.000

Vinculado con los datos anteriores, la influencia del comportamiento lector del entorno social familiar ha alcanzado significación en la conducta lectora infantil

para todas las variables de socialización lectora analizadas (Tabla 7). Son los lectores frecuentes los que en mayor medida se encuentran en un entorno familiar lector.

Tabla 7. Socialización lectora parental (porcentajes) según tipología de lectores

	NL	LO	LF	Chi	p
Ve leer a sus padres	15.4	14.3	70.3	28.88	.000
Le regalan libros	11.9	13.3	74.8	87.69	.000
Le recomiendan libros	16.6	15.0	68.4	26.54	.000
Leen juntos	10.2	13.9	75.9	22.70	.000
Comentan las lecturas	8.7	10.3	81.0	16.98	.000

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

La elección de las alternativas de ocio también resulta un aspecto diferencial entre los estudiantes según la tipología de lectores. La diferencia entre categorías lectoras aparece ya en las

primeras elecciones de las actividades de ocio. Todos eligen como alternativas principales salir con los amigos y hacer deporte, pero los lectores frecuentes eligen la lectura en un lugar preferente,

con respecto a otras actividades, mientras que los demás no lo hacen.

Analizadas conjuntamente las tres alternativas de ocio elegidas, queda reflejado el lugar que ocupa la lectura

en sus comportamientos para cada uno de los grupos. Como se producen diferencias en chicos y chicas respecto a la lectura, presentamos los resultados separados para los dos sexos (Tabla 8).

Tabla 8. Opciones de ocio

Chicos			Chicas		
NL	LO	LF	NL	LO	LF
Deporte	Deporte	Deporte	Amigos	Amigos	Amigos
Consola	Amigos	Consola	Deporte	Deporte	Leer
Amigos	Consola	Leer	Música	Leer	Deporte
Cine	Casa	Amigos	Cine	Música	Música
Televisión	Música	Cine	Casa	Casa	Casa
Casa	Leer	Casa	Televisión	Cine	Cine
Música	Cine	Televisión	Leer	Televisión	Consola
Internet	Televisión	Música	Consola	Internet	Televisión
Leer	Internet	Internet	Internet	Consola	Internet
Nada	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada

Nota: NL: No lector voluntario; LO: Lector ocasional; LF: Lector frecuente

Discusión

Los datos de los estudiantes de los últimos años de Educación Primaria de Castilla-La Mancha confirman un elevado índice de lectura, aunque en muchos casos se debe al factor de la lectura escolar obligatoria. El *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* del último trimestre del 2009 sitúa el porcentaje de lectores entre 10 y 13 años en un 92.9% (70.1% lector frecuente, 22.8% lector ocasional). Nosotros obtenemos un 98.7% de alumnos que ha leído al menos un libro al año y un 93.6% que lee algún libro en vacaciones. Consideramos que ambos índices son inadecuados para conocer la realidad de la conducta lectora voluntaria de los menores, ya que incluyen la lectura obligatoria escolar dentro de los índices de lectura voluntaria. Latorre (2007) encuentra el mismo fenómeno de obligación lectora en su estudio realizado con alumnos de 4º de la ESO.

Al eliminar los libros leídos de forma obligatoria, el porcentaje de lectores voluntarios se sitúa en un 80%, de los cuales el 64.4% son lectores frecuentes, que son los que leen más de cinco libros al año y en los que la

lectura se incluye dentro de su tiempo de ocio. Este valor se encuentra más cercano al porcentaje de lectores voluntarios que se mantiene en la siguiente franja de edad. La FGEE informa en el 2009 de un 67.5% de lectores entre 14 y 24 años. Es reseñable que este porcentaje de alumnos es similar al que obtiene éxito escolar. Un 15.6% de nuestros estudiantes constituyen la categoría de lectores ocasionales, que son los que leen 1 ó 2 libros durante el año, además de las lecturas obligatorias. En esta categoría de lectores ocasionales son similares los porcentajes de chicos y chicas (15.7% y 15.4% respectivamente). En la categoría de lectores frecuentes las chicas superan a los chicos (67.2% y 61.7%, respectivamente). La diferencia entre los datos que aportamos en nuestro estudio y los datos nacionales se encuentra en las categorías de no lectores y lectores ocasionales. El motivo puede ser que la FGEE no diferencia la lectura obligatoria de la lectura voluntaria, considerando no lector al que no lee nunca o casi nunca, aunque cierto número de menores solo leen las lecturas obligatorias de la escuela.

Los resultados confirman el elevado valor social que se le concede a la lectura en nuestra sociedad. Sin embargo, se produce un claro predominio del valor instrumental sobre el valor intrínseco de la lectura. La conducta lectora es menos valorada que la lectura en abstracto, en referencia al concepto social de la lectura. Los resultados del valor social de la lectura y de la conducta lectora efectiva reflejan claramente la contradicción cultural que vivimos en nuestra sociedad. Mientras que está altamente valorado el hecho de ser lector, no se dedica, en general, tiempo a leer. Esta situación queda claramente reflejada en la frase de Arnau, el joven que constituye el sujeto de estudio de Aliagas, Castellá y Cassany (2009), justificando su comportamiento no lector: "Aunque lea poco, yo sé que soy listo".

Las puntuaciones individuales de los ítems confirman el papel que ocupa la lectura dentro del contexto sociocultural de los niños. Así, observamos que resulta más importante cuidar los libros y tener libros en casa, que dedicar tiempo a la lectura. Del mismo modo, quedan reflejados los mensajes de las campañas de promoción a la lectura: leer para aprender y la lectura como ayuda en la construcción de un futuro mejor; pero no parece que se haya transmitido algo más allá de este mensaje. De alguna manera, la consideración de la lectura por su valor instrumental aleja al niño de leer como actividad placentera y la delega al tiempo que se dedica en el colegio y al estudio, lo que no facilita el desarrollo del hábito lector.

La relación que hemos encontrado entre el valor de la conducta lectora, el gusto lector y la tipología de lectores, confirma la relevancia de los factores intrínsecos como facilitadores del comportamiento lector. La lectura instrumental (leer para aprender) es similar en todos los escolares, lo que marca la diferencia es la motivación

intrínseca entre lectores y no lectores. No resulta fácil para los niños encajar la actividad voluntaria de leer en un contexto formal definido por la obligatoriedad del comportamiento lector. Sin duda, leer por obligación no lleva directamente al gusto por la lectura. La mayor desmotivación en relación con la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas. La lectura obligatoria, que se realiza en contra de la voluntad del lector, puede terminar provocando una reacción de rechazo hacia la lectura y más cuando los alumnos son evaluados por ello. El acercamiento a la lectura no suele producirse de forma espontánea y, por este motivo se debe construir un contexto que facilite el encuentro. Es imprescindible que el entorno donde se encuentra el niño valore el tiempo de lectura y, si es posible, deben darse modelos de comportamiento lector.

Los resultados de la socialización lectora confirman que los lectores, básicamente, se hacen en casa, con acompañantes lectores y con los padres como modelo. Aún así, el que los padres sean lectores no garantiza hijos lectores, pero es una buena cimentación en la construcción lectora. Los lectores frecuentes se encuentran, en unos porcentajes elevados, inmersos en contextos familiares lectores. Este hecho va a facilitar que se valore leer y que se descubra el gusto por la lectura. Los datos muestran que los no lectores y lectores ocasionales, a estas edades lo son porque no han descubierto el gusto por la lectura. Los lectores ocasionales tienen tan solo una afición esporádica y será la interacción que mantengan con la lectura y sus propios contextos lectores los que harán que se decanten hacia un lado u otro de la tipología de lectores. Este grupo debe constituir el centro de atención y uno de los objetivos prioritarios de la dedicación de los mediadores, para intentar conseguir ser verdaderos lectores voluntarios.

Como decíamos, es imposible llegar a ser un buen lector si no se lee y es difícil dedicar tiempo voluntario a la lectura en un contexto social en el que el tiempo de ocio se construye de espaldas a la lectura. Aunque en los primeros años de Primaria los niños se suelen volcar con la lectura, normalmente compartida, es en los últimos años de la niñez cuando las decisiones en relación con la lectura se hacen más personales y guardan estrecha relación con la distribución del tiempo libre.

Las primeras alternativas de ocio que eligen los niños son las mismas, independientemente de su categoría lectora. Los lectores también prefieren estar con los amigos y hacen las mismas actividades que los demás, pero incluyen la lectura en su tiempo libre. Si revisamos las actividades de ocio observamos que se articulan dos estilos de comportamiento que, por tratarse de menores, es posible que sean un reflejo del ocio familiar. En uno de ellos, las actividades de ocio se centran en la casa, mientras que en el otro se vinculan más con el exterior. En este último, las actividades del tiempo libre se desarrollan fuera de la casa y la opción del ocio es externa al hogar. El estar con los amigos aparece como categoría principal en todos los grupos, lo que resulta lógico si pensamos que los estudiantes están entrando en el periodo de adolescencia, en el que predomina el grupo de iguales sobre los demás grupos sociales. La última categoría en la distribución del ocio en todos los grupos de estudio es 'no hacer nada'. Mientras que los no lectores eligen leer solamente por delante de 'no hacer nada', en los lectores ocasionales la lectura se sitúa en un lugar intermedio, posiblemente lean menos de lo que dicen y la lectura se desea menos de lo que se hace, pero de alguna forma leer lleva emparejada una imagen social positiva. En las niñas la opción de leer ocupa posiciones más altas en sus alternativas de ocio que en los chicos.

Esto se refleja en unos porcentajes más elevados de comportamiento lector y de gusto por la lectura.

Resulta complicado para un niño realizar una tarea que los adultos de su entorno más próximo no realizan. En muchos casos, los padres tampoco valoran realmente el comportamiento lector, aunque consideren que la lectura es importante. Ahí es donde adquiere relevancia la escuela, como entorno constructor del hábito lector. Pero, con respecto a la lectura en la escuela, ni los profesores ni las escuelas pueden asumir toda la responsabilidad en la formación del hábito lector. Su obligación es trabajar las habilidades y estrategias que conducen a la competencia lectora y transmitir el gusto por la lectura, pero deben tener el apoyo de otros factores de socialización positivos. Seguramente, muchos lectores adultos lo son gracias a algún maestro o maestra que encontraron en su paso por la escuela, porque el papel de los maestros es incuestionable en la formación de los niños que, además, como hemos podido comprobar los perciben mayoritariamente como lectores y amantes de la lectura. De todas maneras, en la sociedad y en la escuela predomina una visión de carácter alfabetizador e instrumentalizador de la lectura. Se intenta inculcar la idea de la adquisición de un sistema simbólico, que les permita el acceso a la información y que les ayude a aprobar y aprender. Aunque esta visión es relevante, también debemos tratar de conseguir que los niños no solo le concedan un valor instrumental a la lectura, sino que le concedan también un valor lúdico. El objetivo es leer para disfrutar de la lectura como actividad intrínsecamente reforzadora, con una meta inmediata en la propia acción, con el objetivo de conseguir el hábito lector a medio plazo.

Aún así, no debemos olvidar, como señala Pennac (1993), que se debe respetar 'el derecho a no leer'. La lectura ha

de ser una decisión personal y nosotros debemos preocuparnos de ser capaces de acercar el libro al niño, para tratar de construir una relación placentera. Leer no es un deber es un derecho (Machado,

2002). Pero tenemos que pensar que para que un niño se implique en el desarrollo de su hábito lector es imprescindible que interprete la lectura en sí misma como un comportamiento relevante.

Referencias bibliográficas

ALIAGAS, C., CASTELLÁ, J. M. y CASSANY, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de un caso sobre un adolescente que no lee literatura". *Ocnos*, 5, 97-112.

BARDI, A., CALOGERO, R. M. y MULLEN, B. (2008). "A new archival approach to study of values and value-behavior relations: Validation of the value lexicon". *Journal of Applied Psychology*, 93, 483-497.

BILSKY, W. y SCHWARTZ, S. H. (1994). "Values and personality". *European Journal of Personality*, 8, 163-181.

BLONIGEN, D. M., CARLSON, M. D., HICKS, B. M., KRUEGER, R. F. y IACONO, W. G. (2008). "Stability and change in personality traits from late adolescent to early adulthood: A longitudinal twin study". *Journal of Personality*, 76, 229-266.

CALOGERO, R. M., BARDI, A. y SUTTON, R. M. (2009). "A need basis for values: Associations between the need for cognitive closure and value priorities". *Personality and Individual Differences*, 46, 154-159.

LATORRE, V. (2007). "Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO". *Ocnos*, 3, 55-76.

MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.

MCGRATH, I. E. (1988). *The Social Psychology of Time: New Perspective*. Newbury: Sage.

PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. (2000). "Culture and social psychology". *Psicothema*, 12 (Supl.), 6-15.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama

ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

SARAGLOU, V. y DUPUIS, J. (2006). "Being Buddhist in Western Europe: Cognitive needs, prosocial character, and values". *International Journal of the Psychology Religion*, 16, 163-179.

SCHWARTZ, S. H. (1992). "Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries". En M. ZANNA (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp 1-65). New York: Academic Press.

— (2005). "Basic human values: Their content and structure across countries". En A. TAMAYO y J. B. PORTO (Eds.), *Valores e comportamiento nas organizaciones* (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.

SCHWARTZ, S. H., SAGIV, L. y BOEHNKE, K. (2000). "Worries and values". *Journal of Personality*, 68, 309-346.

THORISDOTTIR, H., JOST, J. T., LEVIATAN, L. y SHROUT, P. E. (2007). "Psychological needs and values underlying left-right political orientation: Cross-national evidence from Eastern and Western Europe". *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 175-203.

YUBERO, S. (2009). "Valores sociales: educación y lectura". En S. YUBERO, J. A. CARIDE y E. LARRAÑAGA (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 93-112). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANEXO

A continuación te haremos unas cuantas preguntas 'sobre la lectura'. En cada una de ellas tienes que marcar con una X la respuesta con la que estés más de acuerdo o que mejor indique lo que tú piensas o haces. Es muy importante que digas lo que piensas de verdad.

19

Lee estas frases y dinos la importancia que tiene para ti cada una de las cosas que dicen:

Leer un rato todos los días.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Cuidar los libros.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

La lectura me importa.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Conocer y haber leído muchos libros.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Leer para aprender.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Compartir con mis amigos las lecturas.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Tener libros en casa.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

¿Te gusta leer?

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Cuánto crees que le gusta la lectura a:

Tu padre

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Tu madre

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Tu profesor/a

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Tus amigos/as

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Tu hermano/a

Nada Poco Regular Bastante Mucho

¿Ves leer a tus padres durante su tiempo libre?

Nunca Casi nunca Algunas veces Bastante Mucho

¿Cuántos libros has leído en este curso?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco Más de 5

¿Cuántos de esos libros te los han mandado leer en el colegio?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco Más de 5

¿Cuántos libros lees en vacaciones?

- Ninguno 1 ó 2 3 ó 4 Más de 5

Tus padres:

¿Te regalan libros?

- Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

¿Te recomiendan libros para leer?

- Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

¿Leéis juntos algún libro?

- Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

¿Comentáis libros de lectura?

- Ninguno Pocos Algunos Bastantes Muchos

¿Cuáles son los motivos principales por los que lees?

- Porque me gusta
 Para aprender
 Porque me obligan
 Para no aburrirme
 Para completar trabajos de clase

Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te gusta hacer en tu tiempo libre:

- Practicar algún deporte
 - Ir al cine
 - Estar en casa con mi familia
 - Salir con mis amigos/as
 - Ver la televisión
 - Escuchar música
 - Leer
 - No hacer nada
 - Navegar por Internet
 - Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo
1. _____
2. _____
3. _____