



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CONTEXTOS DE ATENCIÓN PREFERENTE DE LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE GRANADA: LAS TIC COMO HERRAMIENTAS INCENTIVADORAS

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Dirigida por:

María Pilar Cáceres Reche

José Antonio Marín Marín

Granada 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Magdalena Ramos Navas-Parejo
ISBN: 978-84-1117-431-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75941>



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL ALUMNADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN CONTEXTOS DE ATENCIÓN PREFERENTE DE LA
ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE GRANADA: LAS TIC COMO HERRAMIENTAS
INCENTIVADORAS**

Tesis doctoral por compendio de publicaciones realizada bajo la dirección de la Dra. María Pilar Cáceres Reche y del Dr. José Antonio Marín Marín, en el Departamento de Didáctica y Organización. Presentada por Magdalena Ramos Navas-Parejo para optar al grado de Doctor Internacional en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación financiado con fondos públicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España (Referencia: FPU 18/00676)

Agradecimientos

Esta tesis supone la materialización de un trabajo colaborativo, en el que han intervenido de manera directa e indirecta muchas personas muy cercanas e importantes para mí.

El hecho de sentir la necesidad y el deber de dar las gracias por tanto y a tantas personas, me hace ser muy consciente de la gran suerte que tengo de *caminar* por la vida rodeada de amor y cariño.

Quisiera dar las gracias en primer lugar a mi familia:

A mis hijas, por su paciencia. Gracias por ser el motor de mi vida y mi motivación para ser capaz de levantarme cada mañana con la fuerza necesaria para afrontar todos los retos que se presentan con ilusión. Por ser mis compañeras en el *viaje de la vida*, siendo capaces de adaptarse a todo tipo de circunstancias, por duras que sean, con su mejor sonrisa. Por ser mi mayor orgullo y lo más grande que he hecho en mi vida. Con toda seguridad no hubiera podido llegar hasta aquí sin ellas.

A mis padres, por su amor incondicional y su disposición para ayudarme y apoyarme en todos mis proyectos. Especialmente, en estos últimos años, su ayuda ha sido fundamental para avanzar en mi trabajo y en mi vida personal. Ellos son un pilar fundamental para mí y un gran ejemplo a seguir. A lo largo de mi vida han sabido transmitirme los valores que me han llevado a poder decir que SOY FELIZ, lo que considero que es el regalo más grande con el que se puede obsequiar a una persona, junto con el de haberme dado la vida. No me puedo sentir más orgullosa y afortunada.

A mis hermanos y hermanas que me han acompañado siempre en el camino de la vida, por estar disponibles en cualquier momento, apoyándome y ayudándome en todo lo que necesito, sin cansarse nunca, haciéndome sentir enormemente orgullosa y con la clara convicción de que no se puede tener más suerte en la vida. Por alegrarse de mis logros y sufrir con las dificultades que me he encontrado en la vida, más que yo misma.

Y al resto de mi familia; abuela, tíos, primos y sobrinos, y amigos, a los que tengo la suerte de no poder nombrar uno a uno por ser tantos y tener tanto que agradecerles.

A mis directores de tesis: la Dra. María Pilar Cáceres Reche, por su paciencia, ánimo y ayuda constante. Por ser un ejemplo como profesional y persona, del que he aprendido muchísimo. Y el Dr. José Antonio Marín Marín, por su gran disponibilidad y ayuda en mis dificultades, tanto profesionales como personales, y por haberse convertido en un gran amigo para mí.

Al Dr. Juan Manuel Trujillo Torres, Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, al Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena, investigador del grupo de investigación ÁREA HUM-672 de la Universidad de Granada, por haber confiado en mí y haberme brindado la oportunidad de pertenecer a este gran grupo humano. Por enseñarme a crecer trabajando unidos dentro de un equipo que avanza de la mano, agarrando fuerte a los miembros más débiles. Pues como decía Robert Baden-Powell (fundador del Movimiento Scout) “la unión hace la fuerza”



A todos mis compañeros y amigos del Grupo ÁREA, que me han ayudado siempre y con los que he crecido, pasando por todo tipo de circunstancias, que nos han hecho valorar el trabajo en equipo constante, madurar y aprender mucho profesional y humanamente. Especialmente a José María Romero (Chema), que nos ha ayudado a todos los becarios FPU muchísimo con su ayuda, orientación y formación, compartiendo su tiempo y conocimientos siempre que lo hemos necesitado y Gerardo, Natalia y Carmen de los que he recibido siempre todo su apoyo, ayuda y cariño.

Y, por supuesto, al Dr. Tomás Sola Martínez, por *abrirme las puertas* de su gran familia desde el primer día que lo conocí, por cuidarnos como un padre, que se preocupa por todos. Por ser la persona que nos ha transmitido esta filosofía de crecer dentro de un equipo humano. Y por, aun siendo tan grande, mostrarse humilde y cercano siempre.

Solo espero poder estar a la altura, para saber agradecer con mi trabajo y afecto todo el esfuerzo que han hecho por mí y el cariño que he recibido de todos ellos.

Una dificultad deja de serla, cuando os reís de ella y os ponéis mano a la obra
(Baden Powell)

Índice

RESUMEN:	7
ABSTRACT:	10
1. MARCO TEÓRICO	15
1.1. Las competencias lectoras en el alumnado de Educación Primaria	15
<i>1.1.1. Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora</i>	16
1.2. La adquisición del hábito de la lectura	17
<i>1.2.1. El hábito lector y el alumnado en riesgo de exclusión social</i>	18
<i>1.2.2. Factores de influencia en la adquisición del hábito de leer</i>	18
1.3. La animación a la lectura	20
<i>1.3.1. Estrategias de animación a la lectura</i>	20
<i>1.3.2. Las TIC como recurso de animación a la lectura</i>	21
<i>1.3.3. Ejemplos de buenas prácticas de animación a la lectura a través de TIC</i>	21
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	22
3. OBJETIVOS	23
4. METODOLOGÍA	25
4.1. <i>Diseño de investigación</i>	25
4.2. <i>Muestra</i>	26
4.3. <i>Instrumento</i>	26
4.4. <i>Procedimiento</i>	27
4.5. <i>Análisis de datos</i>	27
5. TRABAJOS PUBLICADOS E INDICIOS DE CALIDAD	28
5.1 <i>Primera Publicación</i>	29
5.2. <i>Segunda Publicación</i>	38
5.3. <i>Tercera publicación</i>	58
5.4 <i>Cuarta publicación</i>	66
5.5 <i>Quinta publicación</i>	76
5.6. <i>Sexta publicación</i>	102
5.7. <i>Séptima publicación</i>	120
6. CONCLUSIONES	140
6.1. <i>Análisis de la literatura científica con respecto al papel que representa el hábito de la lectura en la inclusión educativa. Valorando los factores de influencia en la consecución del mismo</i> ..	140
6.2. <i>Producción literaria que existe sobre las dificultades en la adquisición de las competencias lectoras del alumnado de Educación Primaria socialmente desfavorecido</i>	141
REFERENCIAS	36



6.3. <i>La animación a la lectura a través de medios motivadores para el alumnado de Educación Primaria. Las TIC como recurso incentivador</i>	142
6.4. <i>El desarrollo de las competencias lectoras del alumnado de Educación Primaria, a través de la práctica lectora incentivada con recursos TIC</i>	142
6.5. <i>Análisis de los estudios de investigación que versan sobre el uso de las TIC para animar al alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión a leer de manera habitual</i>	143
6.6. <i>Diseño y adaptación y validación de un cuestionario ad hoc, específico para valorar las preferencias y hábitos de lectura del alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión social</i>	145
6.7. <i>Análisis sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria de cuatro colegios de la zona norte de Granada socialmente desfavorecida</i>	145
6.8. <i>Conclusiones finales</i>	146
6.9. <i>Limitaciones</i>	147
6.10. <i>Futuras líneas de investigación</i>	147
6.11. <i>Comisión de Ética en Investigación</i>	148
7. CONCLUSIONS	148
7.1. <i>Analysis of the scientific literature on the role of the reading habit in educational inclusion. Assessing the factors influencing the achievement of this habit</i>	148
7.2. <i>Existing literary production on the difficulties in acquiring reading skills of socially disadvantaged Primary School pupils</i>	149
7.3. <i>Encouraging reading through motivational media for Primary School pupils. ICT as an incentive resource</i>	150
7.4. <i>The development of reading skills in Primary School pupils through reading practice encouraged with ICT resources</i>	150
7.5. <i>Analysis of research studies on the use of ICT to encourage Primary School pupils at risk of exclusion to read on a regular basis</i>	151
7.6. <i>Design and adaptation of an ad hoc questionnaire, specifically to assess the reading habits and preferences of primary school pupils at risk of social exclusion</i>	153
7.7. <i>Diagnosis of the reading habits and preferences of primary school pupils in four schools in the socially disadvantaged area to the north of Granada</i>	153
7.8. <i>Final conclusions</i>	154
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN PRIMARIA.....	155
9. REFERENCIAS.....	161
10. ANEXOS.....	168
10.1. <i>Rúbrica: validación por juicio de expertos</i>	168
10.2. <i>Cuestionario</i>	179
10.3. <i>Consentimiento informado</i>	180
10.4. <i>Hoja Informativa</i>	182



RESUMEN:

La presente tesis doctoral se encuadra dentro de la modalidad de Agrupación de Publicaciones, acorde con las Normas Regulatoras de las Enseñanzas Oficiales de Doctorado y del Título de Doctor por la Universidad de Granada. Se compone de las siguientes publicaciones:

Cáceres Reche, P., Ramos Navas-Parejo, M. y Romero Rodríguez, J.M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. En S. Alonso-García, J.M. Romero-Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez, J.M. Sola-Reche (Coords.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.516-526). Dykinson. ISBN 978-84-1324-492-1

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J. A., y Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información tecnológica*, 32(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300089>

Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1377-172-4

Ramos-Navas-Parejo, M., Campos-Soto, M.N., Romero-Rodríguez, J.M., López-Núñez, J.A. (2021). Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria. En I. Aznar-Díaz, M.P. Alonso-García, A.J. Moreno-Guerrero (Eds.) *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* (pp. 67-79). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-51-8

Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. D. P., Soler Costa, R., y Marín Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J.A., y Victoria-Maldonado, J. J. (2022). Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion. *Education Sciences*. (En prensa)

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M.P., Martínez-Domingo, J.A., y Berral-Ortiz, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *RIFOP*. (En prensa)

En este compendio de publicaciones se aborda la importancia de adquirir el hábito lector para el alumnado de Educación Primaria de manera firme y duradera, con el fin de asegurar el desarrollo de las competencias lectoras, fundamentales para el éxito académico y la educación integral de la persona. Si bien, este aspecto es clave para todo el alumnado en general, resulta

de vital importancia en el caso del estudiantado en riesgo de exclusión social, pues puede suponer la *puerta de acceso* hacia la inclusión educativa y la integración en la sociedad.

Para transmitir el interés por la lectura de forma voluntaria, autónoma y placentera, resulta necesario realizar intervenciones de animación a la lectura efectivas. Estas son las que despiertan la curiosidad por los libros, de forma motivadora, evitando las lecturas obligatorias. Aprovechando las ventajas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación, el interés que sienten los más jóvenes por ellas y lo acorde que se encuentran con la tendencia social actual, son muchos los autores que afirman que resultan idóneas para incentivar a los más pequeños a leer.

La primera publicación se basó en una revisión bibliográfica, con el fin de analizar el contenido de los estudios realizados y obtener información sobre el estado de la cuestión. En ella se confirma la importancia de adquirir el hábito lector para el adecuado rendimiento académico, la integración social y la educación integral de la persona. Teniendo en cuenta que debe hacerse cuanto antes, desde edades muy tempranas, y que es en el hogar donde se fragua el gusto y el hábito de leer. Adquirir esta costumbre es la mejor estrategia para conseguir reducir las desigualdades, favoreciendo la inclusión educativa y social. Los principales factores de influencia en la consecución de este hábito son la familia, la sociedad y la escuela. Por lo que el alumnado en riesgo de exclusión social, que proviene de familias desestructuradas, solo cuenta con la influencia positiva de las escuelas, encontrándose en gran desventaja educativa desde el primer día de escolarización. Se concluye destacando la relevancia de indagar en las actuaciones más adecuadas, que fomenten la lectura especialmente en el alumnado que pertenece a zonas desfavorecidas, con la finalidad de ofrecerles una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

La segunda publicación tuvo la finalidad de analizar la producción científica a través de un estudio bibliométrico sobre las competencias lectoras del alumnado de la etapa de Educación Primaria en desventaja educativa, en la base de datos SCOPUS, durante los últimos 30 años. Los resultados del estudio muestran que al principio de los años 90 se publicaron entre cero documentos en 1991 y siete en 1996. A partir del año 2005, se produce una subida exponencial, que continuó ascendiendo hasta llegar al máximo de 99 documentos (12,01%) publicados 2019. Se concluye afirmando que se tiende a investigar cada vez más sobre las competencias lectoras del alumnado, especialmente a partir de 2005, esta temática es objeto de interés de determinadas revistas especializadas, instituciones y autores.

La tercera publicación consistió en una revisión de la literatura científica sobre las TIC, utilizadas como recurso de animación a la lectura. En ella se indagó acerca de las nuevas formas de literatura de la era digital en la que nos encontramos inmersos. Se realiza una comparativa entre los dos formatos de lectura disponibles: el digital y el tradicional de papel. Se profundiza sobre las formas de animación a la lectura que ofrecen las TIC, haciendo hincapié en la necesidad de que los centros educativos se involucren activamente en el fomento de la lectura y mostrando una amplia relación de ejemplos de recursos TIC que se encuentran disponibles en internet para el uso docente. Se concluye afirmando que las formas de lectura han cambiado, adaptándose a la tendencia tecnológica que ha transformado a la sociedad, por lo que desde las

escuelas se debe animar a la lectura teniendo en cuenta este hecho. Además de dejar constancia de los numerosos recursos tecnológicos con los que los docentes pueden fomentar la lectura desde las aulas, de forma motivadora para el alumnado y, por tanto, efectiva.

A través de la cuarta publicación se ha profundizado en el estudio de las herramientas TIC más adecuadas para la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria, por medio de una revisión bibliográfica. Se confirma la necesidad de adquirir correctamente las competencias lectoras por ser la base que sostiene todo el aprendizaje y el resto de competencias curriculares. La comprensión lectora se define como la habilidad de mayor nivel dentro de las competencias lectoras, que no siempre llega a alcanzarse de forma adecuada, generando graves problemas en el aprendizaje de todas las áreas educativas, pudiendo llegar incluso a desembocar en fracaso escolar. Tras analizar los mecanismos que rigen su adquisición y mejora, se llega a la conclusión de que la mejor forma de desarrollarla es a través de la práctica lectora. Y la mejor forma de practicar es leyendo con asiduidad, teniendo este hábito de leer entre las costumbres voluntarias y placenteras del alumnado. Leer supone un gran esfuerzo, debido, precisamente, a la falta de competencias lectoras por desarrollar, se hacen necesarias las intervenciones de animación a la lectura, siempre desde la motivación con actividades que se encuentren dentro de los intereses del alumnado, como son las TIC, las cuales ofrecen un sinnúmero de posibilidades para la animación a la lectura.

Con la finalidad de profundizar en el análisis de estos recursos TIC que se emplean para animar a la lectura, se procedió a la publicación del quinto estudio de investigación. Que consistió en una revisión sistemática sobre el uso de recursos tecnológicos para el fomento de la lectura, indagando en la importancia que conceden a la población más vulnerable. A través del método de revisión sistemática de la literatura, se han analizado 19 artículos indexados en dos de las principales bases de datos científicas: Scopus y la Web of Science (WoS), obteniendo como resultado que la mayoría de los estudios se basan en las preferencias entre los formatos de lectura digital y tradicional y algo más de la mitad, se refieren a una población mayor de 18 años. De los estudios que ofrecen estrategias de animación a la lectura, se recogen algunos recursos TIC y metodologías que han resultado realmente efectivas para el fomento de la lectura. Confirmando la necesidad de seguir investigando para encontrar las estrategias más adecuadas, que sirvan para incentivar el hábito de leer, consiguiendo así, la inclusión educativa y social del alumnado más desfavorecido.

Tras una revisión exhaustiva de la literatura científica, se procedió al diseño del marco empírico de este trabajo. En base a la revisión bibliográfica realizada anteriormente, se constata la ausencia de instrumentos adecuados y adaptados para nuestro contexto de estudio. Es por ello, que la sexta publicación se centró en la adaptación y validación de un instrumento de corte cuantitativo "ad hoc" (cuestionario, tipo escala likert) apto analizar los hábitos y preferencias lectoras del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en riesgo de exclusión social. Para ello, se ha procedido a realizar una validación de contenido por juicio de expertos y diferentes pruebas estadísticas para la validez de constructo. Obteniendo como resultado una alta correlación entre las variables, un adecuado análisis factorial, una alta fiabilidad global del instrumento y, en general, un modelo adecuado para explicar

correctamente los datos de la estructura propuesta. Se concluye con la obtención de un cuestionario con 22 ítems divididos en cinco factores, válido y fiable con un índice de fiabilidad alto de 0,898, para analizar los hábitos y gustos lectores del alumnado desfavorecido y la influencia de la familia y los centros educativos en la tarea de fomentar de la lectura.

La séptima publicación se corresponde con los resultados aportados sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria escolarizado en cuatro colegios situados en una zona de atención preferente de la zona norte de la capital de Granada. Este estudio se realizó con el objetivo de analizar la animación a la lectura que se realiza con el alumnado de Educación Primaria de una zona socialmente deprimida de Granada. A través del empleo de una metodología de corte cuantitativo con carácter descriptivo y exploratorio, por medio del método de encuesta. Se obtuvo como resultado una importante falta de implicación por parte de la familia en los procesos de fomento de lectura, la receptividad positiva del alumnado hacia los libros y las actividades de animación lectora y la falta de uso de recursos TIC motivadores para incentivar la lectura en los centros educativos. Se concluye confirmando la necesidad urgente de intervenir en estos colegios, a través de actividades que se encuentren dentro de los intereses del alumnado y con la concienciación e implicación de los familiares

A partir de estos hallazgos, se ha procedido a diseñar una serie de actividades, en coordinación con el resto de agentes implicados, por su influencia para la adquisición del hábito lector del alumnado en riesgo de exclusión social de la zona norte de la capital de Granada (familias, docentes y bibliotecaria de la Biblioteca Municipal de Cartuja y Almanjáyay), con el fin de poder aplicarlas, incidiendo, de la forma más eficaz, en los hábitos lectores del alumnado.

Palabras clave: lectura; animación a la lectura; hábitos de lectura; entorno desfavorecido y TIC

ABSTRACT:

This doctoral thesis falls within the modality of Grouping of Publications, in accordance with the Regulatory Norms of the Official Doctoral Studies and the Doctorate Degree of the University of Granada. It consists of the following publications:

Cáceres Reche, P., Ramos Navas-Parejo, M. y Romero Rodríguez, J.M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. En S. Alonso-García, J.M. Romero-Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez, J.M. Sola-Reche (Coords.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.516-526). Dykinson. ISBN 978-84-1324-492-1

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J. A., y Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información tecnológica*, 32(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300089>

Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura En I. Aznar-Díaz, M.P.



Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1377-172-4

Ramos-Navas-Parejo, M., Campos-Soto, M.N., Romero-Rodríguez, J.M., López-Núñez, J.A. (2021). Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria. En I. Aznar-Díaz, M.P. Alonso-García, A.J. Moreno-Guerrero (Eds.) *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* (pp. 67-79). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-51-8

Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. D. P., Soler Costa, R., y Marín Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J.A., y Victoria-Maldonado, J. J. (2022). Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion. *Education Sciences*

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M.P., Martínez-Domingo, J.A., y Berral-Ortiz, B. (2022). Estudio sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *RIFOP*

This compendium of publications addresses the importance of acquiring the reading habit for Primary School pupils in a firm and lasting manner, in order to ensure the development of reading skills, which are fundamental for academic success and the integral education of the individual. Although this aspect is key for all pupils in general, it is of vital importance in the case of pupils at risk of social exclusion, as it can be the gateway to educational inclusion and integration into society.

In order to transmit an interest in reading in a voluntary, autonomous and pleasurable way, it is necessary to carry out effective interventions to encourage reading. These are those that awaken curiosity for books, in a motivating way, avoiding compulsory reading. Taking advantage of the benefits offered by Information and Communication Technologies (ICT) in education, the interest that young people feel in them and how in tune they are with current social trends, many authors claim that they are ideal for encouraging children to read.

The first publication was based on a literature review, in order to analyse the content of the studies carried out and to obtain information on the state of the art. It confirms the importance of acquiring the reading habit for adequate academic performance, social integration and the integral education of the individual. Bearing in mind that this should be done as soon as possible, from a very early age, and that it is at home where the taste and habit of reading is forged. Acquiring this habit is the best strategy for reducing inequalities, favouring educational and social inclusion. The main factors influencing the acquisition of this habit are the family, society and school. Therefore, students at risk of social exclusion, who come from dysfunctional families, only have the positive influence of schools, and are at a great educational disadvantage from the first day of schooling. We conclude by highlighting the relevance of investigating the

most appropriate actions to promote reading, especially among pupils from disadvantaged areas, in order to offer them a quality, equitable and inclusive education.

The second publication was used to carry out a bibliometric study, with the aim of analysing the scientific production indexed in one of the main databases (Scopus) on the reading skills of disadvantaged primary school pupils over the last 30 years. The results show that in the early 1990s, between zero documents were published in 1991 and seven in 1996. From 2005 onwards, there was an exponential increase, which continued to rise until reaching the maximum of 99 documents (12.01%) published in 2019. We conclude by stating that research on pupils' reading skills has tended to increase, especially since 2005, and that this subject has been the focus of interest for certain specialised journals, institutions and authors.

The third publication consisted of a review of the scientific literature on ICT used as a resource for encouraging reading. It explored the new forms of literature in the digital era in which we are immersed. A comparison is made between the two available reading formats; digital and traditional paper and an in-depth study is made of the forms of reading promotion offered by ICT, emphasising the need for educational centres to become actively involved in the promotion of reading and showing a wide range of examples of ICT resources that are available on the Internet for use by teachers. It concludes by stating that the ways of reading have changed, adapting to the technological trend that has transformed society, and that schools should therefore encourage reading, taking this fact into account. In addition to this, the numerous technological resources with which teachers can promote reading in the classroom, in a motivating and therefore effective way for students, are also mentioned.

In the fourth publication, the most appropriate ICT tools for encouraging Primary School pupils to read have been studied in depth by means of a bibliographical review. The need to acquire reading skills correctly is confirmed, as they are the basis for all learning and the rest of the curricular skills. Reading comprehension is defined as the highest level skill within reading skills, which is not always adequately achieved, generating serious problems in the learning of all educational areas, and may even lead to school failure. After analysing the mechanisms that govern its acquisition and improvement, the conclusion is reached that the best way to develop it is through reading practice. And the best way of practising it is by reading assiduously, having this habit of reading among the voluntary and pleasurable habits of the pupils. Given that, especially at the beginning, reading is a great effort, due precisely to the lack of reading skills to be developed, reading encouragement interventions are necessary, always based on motivation with activities that are within the pupils' interests, such as ICT, which offer endless possibilities for encouraging reading.

With the aim of further analysing these ICT resources used to encourage reading, the fifth research study was published. This consisted of a systematic review of the use of technological resources for the promotion of reading, investigating the importance given to the most vulnerable population. Using the systematic literature review method, 19 articles indexed in two of the main scientific databases, Scopus and Web of Science, were analysed, with the result that most of the studies were based on preferences between digital and traditional reading formats, and slightly more than half of them referred to a population over 18 years of age. Of

the studies that offer strategies to encourage reading, some ICT resources and methodologies that have proved to be really effective in promoting reading are collected. This confirms the need for further research to find the most appropriate strategies to encourage the habit of reading, thus achieving the educational and social inclusion of the most disadvantaged pupils.

After an exhaustive review of the scientific literature, we proceeded to the experimental part of this work. Since no validated questionnaire suitable for the context of this study was found, the sixth publication consisted of the adaptation and validation of a quantitative instrument (questionnaire) suitable for analysing the reading habits and preferences of pupils in the first cycle of Primary Education at risk of social exclusion. To this end, a mixed qualitative and quantitative methodology was used, with the technique of expert judgement for content validity and through different statistical tests for construct validity. As a result, we obtained a high correlation between the variables, an adequate factor analysis, a high overall reliability of the instrument and, in general, an adequate model to correctly explain the data of the proposed structure. We conclude by obtaining a 22-item questionnaire divided into five factors, which will be suitable for analysing the reading habits and tastes of disadvantaged pupils and the influence of the family and educational centres in the task of encouraging reading.

The seventh publication corresponds to the results provided on the reading habits and preferences of pupils in the first cycle of primary education in four schools located in a preferential attention area in the northern part of the capital of Granada. This study was carried out with the aim of analysing the reading promotion carried out with primary school pupils in a socially depressed area of Granada. Through the use of a quantitative methodology with a descriptive and exploratory nature, by means of the survey method. The results showed a significant lack of family involvement in reading promotion processes, the positive receptiveness of pupils towards books and reading activities and the lack of use of motivating ICT resources to encourage reading in schools. We conclude by confirming the urgent need to intervene in these schools, through activities that are within the interests of the pupils and with the awareness and involvement of their families.

Based on these findings, we proceeded to design a series of activities, in coordination with the other agents involved, due to their influence on the acquisition of the reading habits of pupils at risk of social exclusion in the northern area of the capital of Granada (families, teachers and librarian of the Municipal Library of Cartuja and Almanjáyar), in order to be able to apply them, influencing, in the most effective way, the reading habits of the pupils.

Keywords: reading; reading encouragement; reading habits; disadvantaged environment and ICT.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la calidad educativa se evalúa en base al nivel de inclusión de la diversidad de su alumnado. Nuestro sistema educativo pretende alcanzar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes sin excepción, de forma que todos ellos puedan obtener unos resultados académicos óptimos. Las aulas de hoy día se caracterizan por su diversidad, la cual, con frecuencia, produce diferencias educativas, que provocan que una parte del alumnado se encuentre en una situación más ventajosa con respecto a la otra (Ferroni et al., 2018).

Por este motivo, la tendencia en investigación e innovación educativa está focalizada en la mejora de la práctica docente, para dotarla de estrategias inclusivas encaminadas a atender de forma efectiva a la diversidad del alumnado. Por lo tanto, la educación se encuentra inmersa en un proceso dirigido a conseguir un modelo de escuela comprensiva, que garantice una enseñanza de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características, repercutiendo en la efectividad del aprendizaje general y obteniendo unos óptimos resultados en la consecución de los objetivos curriculares (García, 2015; Azorín y Sandoval, 2019).

La igualdad en educación se puede interpretar desde dos perspectivas; la que, simplemente, ofrece acceso a la escuela sin discriminación de ningún tipo y la que se centra en la calidad de la enseñanza y en la equidad, para dar respuesta a cada una de las necesidades educativas particulares (Cara-Díaz et al., 2015; Arnáiz-Sánchez et al., 2017). Esta última concepción es más amplia, pues considera que, para garantizar la educación para todos, no es suficiente con el acceso a una educación homogénea, que no atiende las particularidades de su alumnado. Esta pretende que todos ellos finalicen la educación básica adquiriendo unos aprendizajes mínimos fundamentales. Por tanto, el sistema educativo tiene la responsabilidad de crear oportunidades, que garanticen una educación equitativa y efectiva para todos (García-Rubio, 2017).

Sin embargo, para los centros educativos situados en zonas socialmente desfavorecidas, estos objetivos se encuentran fuera de su alcance. Aunque la escuela es el mayor agente socializador, las características familiares del alumnado, con frecuencia se convierten en grandes obstáculos para alcanzar el éxito académico (Fernández-Almenara et al., 2021).

Aunque se ha avanzado mucho en los últimos años en cuestiones de inclusión educativa, a través de nuevos modelos de atención a la diversidad y adaptaciones didácticas, todavía existen muchas carencias. Por este motivo, resulta urgente seguir profundizando en la búsqueda de soluciones afectivas acordes a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado para garantizar la educación de calidad, que por derecho, debe recibir la totalidad del alumnado (García, 2015).

Hoy día ser un lector competente es fundamental para la social, donde el dominio de la comprensión lectora y el procesamiento de la información resultan ser aspectos básicos en cualquier ámbito. La alfabetización funcional, entendida como la capacidad de comprender lo leído y utilizar los textos escritos en las actividades cotidianas, es el objetivo principal de la educación (Viramontes et al., 2019).

Por este motivo, resulta necesario incidir en la base fundamental en la que se sustentan todos los aprendizajes que se adquieren en la escuela. Pues sin la correcta adquisición de las competencias lectoras, no es posible avanzar dentro del sistema educativo, pudiendo desembocar en fracaso escolar (Elche et al., 2019).

La competencia lectora, se desarrolla principalmente a través de la práctica de la lectura, lo que pone de manifiesto el interés que se concede al fomento de la lectura desde la educación. Por este motivo, la literatura debe fomentarse desde los inicios educativos, para construir una fuerte base que derive en una motivación lectora, que perdure en las siguientes etapas y que desarrolle cuanto antes las habilidades lectoras (De Vicente-Yagüe-Jara y González-Romero, 2019).

Una consecuencia importante del bajo nivel de interés por leer es el fracaso lector, por el contrario, los lectores motivados leen con mayor frecuencia, son competentes en este ámbito, tienen la lectura entre sus actividades de ocio y la dotan de un gran valor. Navarro et al. (2018) reitera que estos últimos, motivados con la lectura, además de adquirir una buena comprensión lectora, resultan predictivos en las pruebas estandarizadas de lectura, obteniendo los mejores resultados.

La lectoescritura se desarrolla dentro del seno familiar, la escuela y la sociedad. En estos tres espacios se suceden las interacciones con los demás. Concretamente, en el contexto familiar es donde se produce el primer acercamiento con la lectura y el factor de influencia más importante que tiene el alumnado, desde allí se puede favorecer o no su correcto desarrollo (Capulín-Ballina, 2021).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Las competencias lectoras en el alumnado de Educación Primaria

Resulta fundamental que el alumnado adquiera las competencias lectoras, puesto que se consideran un pilar clave en la formación escolar (Sola et al., 2010; Triviño et al., 2013; Viramontes et al., 2019). En ellas se apoyan el resto de competencias curriculares, por lo que se consideran el aprendizaje fundamental y el objetivo principal de la Educación Primaria. Estas competencias posibilitan la asimilación de textos y enunciados de todas las áreas, como las matemáticas o las ciencias naturales (Ariza y Vargas, 2017; Elche et al., 2019).

El comité de expertos de los Estados Unidos (*National Reading Panel*) divide la enseñanza de la lectoescritura en cinco componentes esenciales que la conforman. Las cuales se pueden observar en la tabla 1 (Defior et al., 2015).

Tabla 1. *Componente y procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura*

Componentes	Procesos
Conciencia fonológica	-Procesos de identificación de letras y reconocimiento de palabras
Reglas de correspondencia grafema-fonema	
Fluidez lectora	-Procesos sintácticos
Vocabulario	-Procesos semánticos
Comprensión	-Procesos semánticos de orden superior

Fuente. Elaboración propia a partir de Defior et al. (2015) y Fernández-Almenara et al. (2021)

Lai et al. (2014) afirman que pueden aparecer dificultades en la adquisición de la fluidez lectora ocasionadas por factores socioculturales, emocionales e intelectuales, además de dificultades concretas de aprendizaje, como la dislexia. El dominio de este componente de la lectoescritura es clave para alcanzar niveles de orden superior, como la lectura comprensiva, que se define como el objetivo final de la lectura (Gómez-Zapata et al., 2011).

Para alcanzar una adecuada comprensión lectora, primero se deben dominar los otros cuatro componentes de lectura de orden inferior. Solo automatizando el reconocimiento de las palabras, la persona se puede centrar en la comprensión de un texto (Clarke, et al. 2010; Retelsdorf y Köller, 2014; Cain, 2016).

1.1.1. Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Calet et al. (2017) y Pilonieta et al. (2019) coinciden en afirmar que las estrategias para mejorar la comprensión lectora que se utilizan normalmente en las escuelas, se basan en tareas de evaluación, por lo que no aportan beneficios a la misma.

En un estudio llevado a cabo por los autores Ripoll y Aguado (2014), se analizaron las investigaciones realizadas para el desarrollo de la comprensión lectora, demostrando que están basadas fundamentalmente en tres aspectos: la decodificación, la enseñanza de estrategias de comprensión y la combinación de la comprensión lectora con otras estrategias, tales como: la motivación por leer y la mejora del lenguaje oral. De estos tres aspectos, el único que ha arrojado resultados significativos ha sido este último.

Cain (2016) y García-Ortega (2018) añaden a estos hallazgos la importancia de una estimulación temprana del vocabulario, lo que contribuye, más adelante, a la mejora de la comprensión lectora. Pues los buenos lectores cuentan con un vocabulario amplio e interconectado.

Por lo tanto, según García-Ortega (2018) se puede considerar que la manera más adecuada de mejorar la comprensión lectora es a partir del desarrollo de la comprensión oral junto con la experiencia lectora, a la que se accede a través de la motivación y el fomento de la lectura. En el acto de leer se consigue aumentar el vocabulario además de mejorar las competencias lectoras con la práctica. Serna et al. (2017) apoyan esta afirmación insistiendo en la importancia de fomentar el gusto por la lectura del alumnado, con la finalidad de que adquiera este hábito.

1.2.La adquisición del hábito de la lectura

Resulta importante aclarar que ser lector no es lo mismo que saber leer. Pues la persona que se considera lectora, además de tener adquiridas estas competencias, tiene el hábito de leer de forma asidua, voluntaria y por placer. La mayoría de las personas hoy día sabe leer y escribir, pero este hecho no implica que hagan uso de la lectura y la escritura por costumbre (Cerrillo y Yubero, 1996). Márquez-Jiménez (2017) define el término hábito como un comportamiento que se realiza con frecuencia. De este modo, el hábito de la lectura se entiende como práctica la lectura con asiduidad y por gusto.

Autores como De Vicente-Yagüe-Jara y González-Romero, (2019) y Mata, (2004) defienden que la lectura frecuente, integrada dentro de los hábitos de la persona, aporta innumerables beneficios, no solo a nivel académico, como se ha demostrado anteriormente, sino también a nivel personal, puesto que contribuye al enriquecimiento y a la madurez de la persona. Mata-Anaya (2016) resume sus beneficios más importantes en los siguientes:

- La lectura proporciona al alumnado una visión profunda de la vida, que le ayuda a gestionar las emociones, favoreciendo la maduración
- A través de la literatura se pueden obtener respuestas a problemas que surgen a lo largo del desarrollo de los estudiantes
- Favorece el autoconocimiento y el conocimiento del mundo en el que se encuentran inmersos
- Se puede comprender el funcionamiento de otras culturas y circunstancias diferentes a la propia
- Enriquece el pensamiento, puesto que pensamos a través de las palabras, de forma que necesitamos contar con un amplio vocabulario
- Facilita las relaciones sociales, a partir del desarrollo de la empatía
- Cultiva la inteligencia, estimula la imaginación, la expresión, la creatividad, la sensibilidad y la capacidad crítica

A la luz de todo lo expuesto, se puede resaltar la importancia que posee adquirir la competencia lectora y hacer uso de ella de forma asidua, no únicamente para el adecuado rendimiento académico del alumnado, sino para su vida personal y las oportunidades laborales futuras (Serna et al., 2017).

1.2.1. El hábito lector y el alumnado en riesgo de exclusión social

El gusto por la lectura se considera el logro académico más importante para el alumnado, ya que, dados sus beneficios, puede ser una forma de mejorar la educación y evitar la exclusión escolar (Azorín-Abellán, 2018).

El alumnado que proviene de un contexto desfavorecido posee disfunciones en la lectura y la escritura, que influyen directamente en el rendimiento escolar, le privan de sus beneficios y de la posibilidad de escapar de su situación de exclusión social (Conde-Lacárcel et al., 2019).

Mattatall (2017) afirma que si un menor en riesgo de exclusión social lograra adquirir el hábito de leer, mejorarían no solo las competencias lectoras, y con ellas el rendimiento académico, evitando el fracaso escolar, sino que también se aseguraría la permanencia dentro del sistema social. Obtendría un conocimiento general y la comprensión del mundo que le rodea, de forma que le permitiría situarse y adaptarse así dentro de la sociedad logrando su integración (García-Jiménez et al., 2018).

Por López y Ocampo (2018), entre otros autores, se sabe que esta tarea no resulta fácil, puesto que, salvo por la escuela, el resto de los factores de influencia en la adquisición del hábito de la lectura se encuentran en su contra.

1.2.2. Factores de influencia en la adquisición del hábito de leer

Son muchos los agentes que rodean al alumnado, ejerciendo su influencia en la relación que este mantiene con los libros a lo largo de su vida. En algunos casos, pueden servir de estímulo hacia la lectura y en otros los aleja de la misma y, por tanto, de estos beneficios fundamentales para su educación integral y para lo que es más relevante; la permanencia en el sistema educativo e integración social de ciertos colectivos desfavorecidos, tal y como se ha comentado anteriormente.

La sociedad

La sociedad actual valora positivamente la lectura, sin embargo, le otorga poco protagonismo. Se enfoca en otro tipo de actividades con las que los niños obtienen un beneficio inmediato y que no requieren esfuerzo para poder disfrutar de ellas (Larrañaga, 2019). En este sentido, la lectura entra en competencia con otras formas de entretenimiento infantil. Puesto que leer supone, especialmente al principio, un gran esfuerzo de concentración y práctica y poseer las competencias lectoras que dan acceso al disfrute de la literatura (Rienda, 2015). Bahamondes-Quezada y Núñez-Delgado (2018) manifiestan que el entorno no solo debe valorar la lectura, sino que también debe demostrar que el tiempo que se le dedica no es baldío, mereciendo la pena el esfuerzo. Y la mejor forma es sirviendo de ejemplo, favoreciendo y fomentando estos encuentros con los libros.

En muchas ocasiones se atribuye a las escuelas el interés general de los niños hacia la lectura, por presentarlas como obligatorias y no escoger los libros atendiendo a los intereses y gustos del alumnado (Serrano-Santesteban et al., 2018).

La familia

La familia es el principal agente de influencia en la vida de los más pequeños, puesto que estos tienden a imitar los hábitos de sus mayores (Izquierdo-Rus et al., 2019). Mayorga-Fernández y Madrid-Vivar (2014) consideran que el valor que la familia otorga a la lectura depende del hábito lector que posea. En otras palabras, los lectores, normalmente, son los que aprecian los beneficios de la lectura, ya que los conocen y los disfrutan. Siendo también los que más interés ponen en que sus hijos adquieran este hábito. Aunque no siempre se consiga, porque poseer una familia que tiene por costumbre leer, predispone hacia la lectura, pero no la asegura.

La influencia de la familia es la más constante y duradera. Comienza mucha antes de la escolarización. Desde el primer día de colegio se pueden apreciar desigualdades entre el alumnado que proviene de una familia lectora y el que no (Martínez-Díaz, y Torres-Soto, 2019). Los estudiantes que han crecido en un ambiente lector (les han leído cuentos, poesías, les han cantado nanas, han visitado bibliotecas, etc.) llegan a las aulas con grandes ventajas, tales como: que poseen una riqueza cultural grande, un amplio vocabulario, se encuentran motivados y predispuestos a leer (Aznar-Díaz et al., 2022).

Dezcallar, et al. (2014) y López y Ocampo (2018) afirman que existe una relación proporcional entre el nivel socioeconómico de las familias y el hábito lector de los hijos. El alumnado que proviene de familias con mayor nivel social, suele tener mayor éxito académico, es más fácil que adquiera el hábito lector y en general posee muchas más oportunidades que el que proviene de familias de clases sociales desfavorecidas. Los cuales se relacionan directamente con el fracaso escolar (Ferroni et al., 2018). Gil (2007) añade a esta afirmación que las actitudes que una familia muestra hacia la lectura, se pueden utilizar de indicador del nivel cultural que posee.

La escuela

La familia, por tanto, puede estimular o dificultar el proceso de adquisición del hábito lector. Por este motivo, Renta-Davids et al. (2019) defiende que los docentes deben trabajar coordinados con las familias en la tarea de fomentar la lectura del alumnado, para que este no encuentre contradicciones (Pedraza et al., 2017). Además, la influencia familiar tiene un peso mayor que la de la escuela (Dezcallar et al., 2014).

Resulta, por tanto, fundamental, establecer sinergias entre todos los agentes de la comunidad educativa, poniendo en marcha estrategias que faciliten la participación de todos y favoreciendo la comunicación (Fominaya-Martín y Rodríguez-Cecilia, 2017; Zamudio-Tobar, 2019).

Aunque la lectura se asocie a la escuela, tal y como se ha comentado anteriormente, se fragua en los hogares del alumnado. En el colegio se aprende a leer y se contribuye a que los estudiantes descubran el placer de la lectura. Este último aspecto adquiere una gran relevancia, cuando en las familias no se fomenta. Por ello, los docentes deben ser conscientes de la importancia de su contribución a la animación a la lectura de sus estudiantes (Larrañaga y Jiménez, 2019).

En la escuela se debe ofrecer la lectura sin imponer por obligación, como parte de los deberes del alumnado, puesto que esto la aleja de la actividad placentera y voluntaria en la que se debe

convertir. Por ello, se deben escoger los libros cuidadosamente, con el objetivo de despertar la curiosidad, esperando que su lectura sea gratificante (Munita, 2013).

1.3. La animación a la lectura

Queda evidente la importancia que posee la lectura en la vida de una persona, sin embargo, a la luz de lo comentado, no se encuentra dentro de las actividades favoritas del alumnado, en términos generales. La tarea docente de transmitir el hábito de leer resulta complicada, sobre todo cuando el resto de factores de influencia no colaboran en esta misión (Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019).

Por su parte, enseñar a leer es un proceso sistemático, relativamente sencillo, lo complicado es crear y afianzar el hábito de su práctica (Sánchez-García, 2018). Puesto que no se nace lector, se debe recurrir a la realización de intervenciones de animación a la lectura que sean efectivas. Para ello, resulta fundamental que estén bien diseñadas, coordinadas con el resto de agentes que pueden favorecer este hábito (docentes, familias y bibliotecarios) para aunar esfuerzos y evitar contradicciones, y que sean motivadoras para el alumnado (Álvarez y Pascual, 2013; Andrada y González, 2018).

La animación a la lectura se entiende como una estrategia de fomento de lectura, formada por un conjunto de actividades, diseñadas con el propósito de acercar la literatura a la población infantil y juvenil de forma divertida y participativa, de forma que se favorezca el gusto por leer. Estas intervenciones deben ser voluntarias y suponer una experiencias positivas, compartida, tolerante y comunicativa (Ortega-Quevedo et al., 2019).

La lectura se debe presentar al alumnado como un evento únicamente diseñado para su entretenimiento, para lo que resulta necesario utilizar estrategias y metodologías adecuadas. El reto es conseguir que el alumnado lea porque le guste, quiera hacerlo y sea capaz de mantener este hábito (Moreira-Suasti y Carrión-Mieles, 2021).

1.3.1. Estrategias de animación a la lectura

La biblioteca escolar es un valioso recurso que poseen los colegios para animar fomentar la lectura (Gómez-Hernández, 2016). A través de ella el alumnado puede acceder a los libros y recursos multimedia, proporcionándole una didáctica interdisciplinar (Calet et al., 2017).

Por otra parte, las primeras lecturas se deben escoger en función de su adecuación a la edad y a los intereses del alumnado, eligiendo las más atrayentes (Sánchez-García, 2018). El docente debe facilitar una amplia variedad de libros para que los estudiantes puedan escoger libremente (Kalan y Pregelj, 2018).

Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013) aseguran que para incorporar la lectura a la vida del alumnado, resulta fundamental que sean críticos y opinen sobre lo que los libros le han transmitido. La creación de un club de lectura también es una estrategia efectiva para formar lectores críticos, compartir los aprendizajes y conectar la literatura con la vida (Rivera-Fernández et al., 2019).

Morachimo (2018) y Manso (2015) añaden una lista de métodos adecuados para la animación a la lectura como son: talleres de cuentos, la creación de rincones de lectura, teatros, actividades lúdicas en la biblioteca, citas con autores, etc.

Autores como Collado-Rovira (2017) aconsejan aprovechar la atracción que los más jóvenes sienten por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) para despertar su interés por leer, a través de los formatos enriquecidos que ofrecen a la literatura infantil y juvenil.

1.3.2. Las TIC como recurso de animación a la lectura

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, ha supuesto un cambio innovador, que se encuentra al día con la tendencia social y con los intereses y hábitos del alumnado, que las tiene completamente integradas en su vida (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2015; Ortega-Tudela, , y Ortiz-Colón, 2018; Santoveña-Casal, 2019; Cáceres-Reche et al., 2020; Sadío-Ramos et al., 2020). Trujillo et al. (2018) defienden también que aprovechar las posibilidades que brindan las TIC ayuda de forma muy efectiva a lograr un paradigma educativo más personalizado, centrado en la actividad y en los intereses de los discentes, y, a su vez, favorecen la inclusión, contribuyendo a la calidad educativa que nuestro sistema educativo persigue.

En lugar de concebirlas como una amenaza para la lectura, se debe aprovechar el potencial motivador que tienen para acercar la literatura al estudiantado, haciendo uso de las posibilidades audiovisuales e interactivas que poseen, entre otros aspectos atractivos, que pueden ser idóneos para la animación a la lectura (Pérez-Vargas, 2015).

Las TIC disponen de un amplio repertorio de herramientas de edición y difusión de contenidos, que incentivan la lectura, facilitando la interacción entre el lector y el texto y, por consiguiente, enriqueciendo la experiencia lectora (Guadamuz-Villalobos, 2021).

Manso (2015) propone algunos ejemplos de recursos TIC aptos para la animación para la lectura como: el hipertexto, que consiste en un tipo de lectura multiseccional, los clubes de lectura virtuales, los blog y redes sociales que comparten estrategias y materiales muy interesantes a los que los docentes pueden recurrir, las Wikis, las posibilidades de intercambio de archivos, los cuentacuentos online, los video-cuentos, los podcasts de cuentos, etc.

En definitiva, se considera que animar a la lectura a través de los recursos TIC supone una estrategia de animación a la lectura muy efectiva, por estar dentro de la tendencia social y encontrarse dentro de las motivaciones del alumnado (Serna et al., 2017). Lo que se demuestra en los estudios de Cantón-Mayo y Prieto-Carnicero (2014), Duncan et al. (2016) y Francisco y Madrazo (2019) en los que se afirma que los estudiantes de Educación Primaria tienden a sustituir los formatos tradicionales de lectura por los dispositivos digitales.

1.3.3. Ejemplos de buenas prácticas de animación a la lectura a través de TIC

No existen muchos estudios en España que recojan ejemplos de buenas prácticas para animar a la lectura con el uso de las TIC en contextos socialmente desfavorecidos. Encontramos el proyecto llevado a cabo por Martínez y Morales (2014) en una zona deprimida de México,

llamado “Imaginantes”. El cual consiste en un programa que produce contenidos culturales en diferentes plataformas. Así, el alumnado puede leer en un formato enriquecido con imágenes y sonido, además de contar historias, empleando estrategias innovadoras vinculadas con la tecnología. Con la finalidad de acercar la literatura a los jóvenes más desfavorecidos desde los centros educativos.

Por su parte Andrada y González (2018) realizaron una exitosa intervención de animación a la lectura en un barrio deprimido de Barcelona, a través de metodologías lúdicas y motivadoras para el alumnado. Utilizando recursos innovadores e inclusivos durante cuatro años consecutivos, lograron que el 83% del alumnado que se consideraba nada o poco lector al comienzo del programa, se redujera en un 6% el primer año.

Ejemplos como estos llevan a pensar que el esfuerzo en la tarea de animar la lectura en contextos especialmente complicados, dadas sus características sociales, pueden dar sus frutos, con dedicación y constancia, siempre que se empleen los recursos y la metodología adecuada.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En las sociedades instruidas, saber leer y escribir supone la línea divisoria entre la integración o la exclusión. La lectura y la escritura siempre se han posicionado en el centro de la vida social, aunque hoy en día, con la llegada de las TIC, se haya variado el formato y el uso. Por este motivo, es fundamental promover cuanto antes la alfabetización, puesto que se trata de una tarea de justicia social. La importancia de la animación a la lectura es especialmente relevante en la población desfavorecida social, económica y culturalmente, puesto que en estos casos, la lectura se considera una experiencia emancipadora (Mata-Anaya, 2016).

Los últimos resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés) (2018) aportan indicadores muy significativos sobre la falta de lectura del alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión social. Como consecuencia de esta carencia, el proceso de aprendizaje de todas las áreas se ve gravemente afectado, llegando en muchos casos al fracaso escolar (Vázquez-Cano et al., 2020).

Por otra parte, las TIC pueden ser herramientas muy valiosas para la animación lectora dado el componente motivador que poseen para el alumnado. Siempre que se empleen con la metodología adecuada y en coordinación con las familias, puesto que estas ejercen una gran influencia en la adquisición del hábito lector (Pérez-Vargas et al., 2015).

Entre las actividades favoritas del alumnado de Educación Primaria en su tiempo de ocio no suele encontrarse la lectura (Ortega-Quevedo, 2019). Esta desmotivación por la misma presenta una serie de graves consecuencias cuando los familiares, lejos de promocionar los hábitos lectores a sus hijos, dificultan y no promueven su adquisición. Este es el caso del alumnado en riesgo de exclusión social de la zona norte de la ciudad de Granada, cuyas familias se caracterizan por su bajo nivel cultural, desestructuración, falta de integración social y recursos económicos.

Esta investigación supone un aporte significativo en la contribución a la inclusión educativa y social del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por encontrarse

en situación de vulnerabilidad socioeducativa, a través del análisis de los factores que influyen en el éxito y la permanencia en el sistema educativo de este colectivo.

El contexto de este trabajo se sitúa en la zona norte de la capital de Granada que engloba una serie de barriadas catalogadas como zonas de necesidad de transformación social por la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía (García, 2016). Por el hecho de presentar altas tasas de pobreza y exclusión social generadas por el desempleo de larga duración, el alto índice de población inmigrante y la práctica de actividades ilícitas propiciadas por su precaria situación económica.

El absentismo, el abandono y el fracaso escolar vienen causados por las propias características de la población, elevados índices de paro y de desestructuración familiar, notable diversidad de nacionalidades y alta concentración de alumnado en riesgo de exclusión (Conde-Lacárcel, 2019). Esto constituye una alta diversidad cultural en las aulas, lo que supone un reto añadido para el profesorado. Estas situaciones generan disfunciones en la práctica de la lectura y la escritura que afectan al rendimiento escolar del alumnado, a la privación de los beneficios que ofrece la lectura y a la posibilidad de salir de su situación de exclusión social

De acuerdo con las consideraciones anteriores, nuestro problema de investigación se centra en el estudio de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria, atendiendo a las metodologías, estrategias y recursos tecnológicos empleados como potencial motivador para la adquisición de un adecuado hábito lector, en centros educativos de atención preferente, de la zona norte de la ciudad de Granada.

3. OBJETIVOS

En esta investigación se plantea como objetivo general:

Analizar la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la ciudad de Granada catalogada como vulnerable, la incidencia de las familias, la implicación de las instituciones educativas y el uso de medios tecnológicos y de metodologías activas como estrategias incentivadoras para la adquisición de la lectura.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1ª Publicación:

Objetivo específico 1:

Analizar la producción científica sobre los ámbitos de la lectura y la educación inclusiva, existente en una de las bases de datos más relevantes (Scopus), en los últimos 30 años.

A partir de este objetivo general se pretende dar respuesta a una serie de preguntas de investigación:

1. ¿Cuál ha sido la evolución de las publicaciones sobre esta temática a través del tiempo en la base de datos Scopus?
2. ¿Existen autores y revistas especializadas en este ámbito de la educación?
3. ¿Qué disciplinas están relacionadas con la temática?



4. ¿Cuál es la tipología de documentos publicados?
5. ¿Qué países e instituciones están más involucrados con esta área educativa?
6. ¿Qué revistas destacan en la indexación estos artículos que tratan sobre la comprensión lectora atendiendo a la inclusión educativa?
7. ¿Cuáles son los idiomas de publicación más relevantes?
8. ¿Cuáles son los artículos más citados y los autores con mayor producción?
9. ¿Qué relación existe entre las distintas palabras clave de los artículos analizados?

2ª Publicación

Objetivo específico 2:

Conocer los factores que están implicados en la adquisición del hábito lector y la influencia que ejercen en el mismo

3ª Publicación

Objetivo específico 3:

Analizar las posibilidades educativas en pro del fomento de la lectura que las TIC pueden ofrecer a los docentes de Educación Primaria

Objetivo específico 4:

Determinar los formatos de lectura más adecuados para disfrutar de la literatura en la era digital

4ª Publicación

Objetivo específico 5:

Conocer las herramientas TIC, que combinadas con la metodología adecuada, pueden ayudar al docente en su labor de mejorar las competencias lectoras del alumnado.

Objetivos específico 6:

Determinar la forma más eficaz de mejorar la comprensión lectora

5ª Publicación

Objetivo específico 7:

Analizar los estudios que versan sobre las diversas formas de animación a la lectura a través de las TIC

Objetivo específico 8:

Comprobar si se dirigen a la población más vulnerable y necesitada de estímulos de animación a la lectura para salir de su situación de riesgo de exclusión social.

Las preguntas de investigación que junto con los objetivos guían la investigación son las siguientes:

1. ¿Cuántos estudios se han publicado en los últimos diez años sobre este tema?



2. ¿Qué tipo de didácticas se han realizado con TIC para el fomento de la lectura? ¿Y qué resultado se ha obtenido?
3. ¿En qué ámbitos del conocimiento se enmarcan los estudios sobre TIC para la animación a la lectura?
4. ¿Qué instituciones han desarrollado estos estudios sobre la utilización de las TIC para la animación lectora?
5. ¿Cuántos estudios están dirigidos especialmente a la adquisición del hábito lector del alumnado más vulnerable?
6. ¿En qué etapas educativas se emplean estas estrategias de animación a la lectura?

6ª Publicación

Objetivo específico 9:

Adaptar y validar un cuestionario sobre hábitos de lectura y preferencias lectoras, que sea adecuado para el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en riesgo de exclusión social

7ª Publicación

Objetivo específico 10:

Analizar la animación la lectura en el alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la capital de Granada.

Del objetivo específico 10 surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué le gusta y preferencias tiene el alumnado de Educación Primaria en relación a la lectura?
2. ¿Cuáles son sus hábitos de lectura?
3. ¿Qué grado de interés muestra la familia en el fomento de la lectura de sus hijos?
4. ¿Se utilizan los recursos TIC en el aula y en el hogar para la animación a la lectura?

-Y, finalmente, establecer una serie de propuestas de mejora, lineamientos y directrices de futuro para mejorar la realidad educativa de los centros situados en la zona norte de la capital de Granada.

4. METODOLOGÍA

En este epígrafe se aborda el aspecto metodológico que contiene el diseño de investigación utilizado, la selección de la muestra, los instrumentos aplicados para la recogida de datos, el procedimiento estadístico y el análisis de datos.

4.1. Diseño de investigación

La investigación responde a un método deductivo, a partir del cual desde unos antecedentes y base teórica firme, se fundamentan las intervenciones a realizar para cumplir con los objetivos planteados (Romero-Rodríguez, 2020). Este método se integra en una a metodología de corte

cuantitativo con carácter descriptivo y exploratorio. Se trata de un diseño no experimental realizado por el método de encuesta.

4.2.Muestra

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

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

La muestra se compone de un total de 160 participantes; 81 alumnos y 79 alumnas, del primer ciclo de Educación Primaria, escolarizados en los cuatro centros educativos anteriormente nombrados, que se encuentran ubicados en la zona norte de la capital de Granada, socialmente deprimida, y relativamente cerca de la biblioteca de esta área: la Biblioteca Municipal de Cartuja y Almanjáyar. Esta muestra permitirá dar respuesta a los objetivos planteados desde una perspectiva científica (Buendía, 1993).

4.3.Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de datos es el cuestionario cerrado *ad hoc*: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion) diseñado específicamente para cumplir con los objetivos de este estudio, siguiendo un proceso de adaptación y validación previos, para ajustarlo al contexto del estudio.

El diseño de este cuestionario siguió un proceso riguroso de validación, que se dividió en varias partes necesarias para crear este tipo de instrumentos de elaboración propia (Aznar-Díaz et al., 2021): 1) revisión de la literatura científica, 2) conformación de las dimensiones del cuestionario según los objetivos perseguidos, 3) realización de los ítems, 4) validez del contenido, por medio del juicio de expertos 5) validez de constructo, a través de pruebas estadísticas como el análisis factorial exploratorio (EFA) y el análisis factorial confirmatorio (CFA) y 6) análisis de fiabilidad, obteniendo como resultado un índice de fiabilidad alto (Alfa de Cronbach .898)

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

El diseño de este cuestionario siguió un proceso riguroso que se dividió en varias partes necesarias para crear este tipo de instrumentos *ad hoc* (Aznar-Díaz et al., 2021): 1) revisión de la literatura científica, 2) conformación de las dimensiones del cuestionario según los objetivos perseguidos, 3) realización de los ítems, 4) validez del contenido de forma cualitativa, por medio del juicio de expertos 5) validez de constructo y 6) análisis de fiabilidad. Estos últimos, llevados a cabo de forma cuantitativa a través de diferentes estadísticos.

4.4. Procedimiento

El estudio completo se realizó en distintas etapas. En una primera fase se llevó a cabo un estudio bibliométrico para analizar la tendencia en investigación sobre la temática de este trabajo. En una segunda etapa se procedió a una profunda y amplia revisión bibliográfica, tras la cual se analizaron diferentes estudios sobre prácticas con TIC para animar a la lectura, a través de una revisión sistemática. Llegado a este nivel del trabajo, se procedió a elaborar el instrumento de recogida de datos, diseñando un cuestionario *ad hoc* específico y adecuado para la población a la que va dirigida esta investigación.

En una última fase se procedió a realizar el estudio empírico, el cual se dividió a su vez en diferentes etapas: en primer lugar se seleccionaron los centros siguiendo los criterios establecidos previamente, acto seguido se presentó al Comité de Ética de la Universidad de Granada, para poder llevar a cabo este estudio. Una vez obtenida la conformidad, se informó y solicitó la autorización a las familias del alumnado participante.

La aplicación del cuestionario se desarrolló de forma individual y presencial, ya que por la edad de los participantes, se hizo necesario explicar la forma de contestar los diferentes ítems, para evitar confusiones. Una vez obtenidos los datos se incluyeron en la base de datos del programa SPSS 24 y AMOS 24, para proceder a los análisis estadísticos oportunos, que dieran respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

Se ha derivado, tras el análisis de los resultados y conclusiones generales, con la elaboración de una propuesta de intervenciones, que pudieran conformar un programa de animación a la lectura eficaz para el fomento del hábito lector del alumnado en riesgo de exclusión social. Lo que se corresponde con el objetivo final de este estudio.

4.5. Análisis de datos

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

5. TRABAJOS PUBLICADOS E INDICIOS DE CALIDAD

En esta sección se muestran las publicaciones que forman el compendio y los indicios de calidad de las revistas donde se han publicado:

1.- La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución.

Cáceres Reche, P., Ramos Navas-Parejo, M. y Romero Rodríguez, J.M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. En S. Alonso-García, J.M. Romero-Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez, J.M. Sola-Reche (Coords.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.516-526). Dykinson. ISBN 978-84-1324-492-1

2.- Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J. A., y Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información tecnológica*, 32(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300089>

3.- Las TIC como recurso para la animación a la lectura

Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1377-172-4

4.- Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria.

Ramos-Navas-Parejo, M., Campos-Soto, M.N., Romero-Rodríguez, J.M., López-Núñez, J.A. (2021). Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria. En I. Aznar-Díaz, M.P. Alonso-García, A.J. Moreno-Guerrero (Eds.) *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* (pp. 67-79). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-51-8

5.- El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década

Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. D. P., Soler Costa, R., y Marín Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>

6.- Validación de un cuestionario sobre preferencias lectoras y hábitos del alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión social

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J.A., y Victoria-Maldonado, J. J. (2022). Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion. *Education Sciences*. En prensa

7.- Estudio sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M.P., Martínez-Domingo, J.A., y Berral-Ortiz, B. (2022). Estudio sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *RIFOP* En prensa

5.1 Primera Publicación

La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución.

Este trabajo ha sido publicado como capítulo del libro de la editorial Dykinson, que lleva por título: *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*. (ISBN 978-84-1324-492-1). Esta editorial independiente está especializada en literatura para profesionales de ámbitos variados, como la Educación y la Psicología. Se encuentra entre las 6 mejores editoriales españolas, ocupando la posición 14 de 272 en Scholarly Publishers Indicators (SPI) “In Humanities and Social Sciences” de editoriales españolas con un indicador de prestigio (ICEE) de 20.763 en general (504 editoriales). Dentro del sector de la Educación, se encuentra en la posición 16 de 94 (156 editoriales) con un ICEE de 0.954. Cuartil Q1

Referencia bibliográfica:

Cáceres Reche, P., Ramos Navas-Parejo, M. y Romero Rodríguez, J.M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. En S. Alonso-García, J.M. Romero-Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez, J.M. Sola-Reche (Coords.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp.516-526). Dykinson. ISBN 978-84-1324-492-1

La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución

Pilar Cáceres Reche¹, Magdalena Ramos Navas-Parejo^{2*} y José María Romero Rodríguez³

Universidad de Granada

**magdalena@ugr.es*

Resumen

El hábito lector es fundamental para el rendimiento académico, la integración social y la educación global de la persona. Fomentarlo desde edades tempranas y fraguado en la familia, puede ser la mejor estrategia de inclusión educativa, ya que permite limar las desigualdades

comunicativas que se encuentran entre el alumnado que ha crecido estimulado en la lectura y el que no. Los principales factores de influencia en la consecución del hábito lector son la familia, la sociedad y la escuela. El alumnado en riesgo de exclusión social tiene los factores que favorecen la práctica de la lectura por placer en contra y por tanto se encuentran en desventaja educativa desde el primer día de escolarización. Por ese motivo, es clave indagar en actuaciones que lleven a la animación a la lectura especialmente en las zonas más desfavorecidas con el fin de obtener unos buenos resultados educativos en la totalidad del alumnado.

Palabras clave: motivación de lectura, hábitos de lectura, educación inclusiva, estudiantes en riesgo, desventaja educativa.

THE IMPORTANCE OF THE READING HABIT IN inclusive EDUCATION: FACTORS INFLUENCING ITS ACHIEVEMENT

Abstract

The reading habit is fundamental for the academic achievement, the social integration and the global education of the person. Encouraging it from an early age and developed in the family can be the best strategy for educational inclusion, since it allows us to reduce the communicative inequalities found between students who have grown up stimulated in reading and those who have not. The main factors influencing the acquisition of the reading habit are the family, society and the school. Students at risk of social exclusion have the factors that encourage the practice of reading for pleasure against and are therefore at an educational disadvantage from the first day of schooling. For this reason, it is essential to investigate actions that lead to the animation of reading especially in the most disadvantaged areas in order to obtain good educational results for all students.

Keywords: reading motivation, reading habits, inclusive education, at risk students, educational disadvantage

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la calidad de la educación se mide en base a la consecución de la inclusión de la totalidad del alumnado. Con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades que lleve a todos los estudiantes a adquirir unos resultados óptimos. El alumnado que conforma las aulas actuales se caracteriza por su diversidad. Estas desigualdades con frecuencia producen diferencias educativas, que llevan a que una parte del alumnado se encuentre en una situación ventajosa con respecto a otra (Ferroni, Mena & Diuk, 2018).

Analizando los beneficios que ofrece la lectura a los estudiantes en general en base a los buenos resultados educativos, el desarrollo personal y la integración social, podría considerarse una estrategia de equidad, especialmente, para el alumnado en riesgo de exclusión social (De Vicente-Yagüe-Jara & González-Romero, 2019).

Sin embargo, la lectura no se encuentra entre las actividades favoritas del alumnado en general y menos aún en el caso del que proviene de una familia desfavorecida socialmente. La tarea del docente de transmitir el hábito lector resulta muy complicada. Esta carencia se refleja en la falta de comprensión lectora que afecta a todos los ámbitos escolares, bajando su rendimiento de forma alarmante en muchos casos. Hoy en día la información está muy accesible, sin embargo los estudiantes encuentran dificultades a la hora de interpretarla y seleccionarla, haciendo que su utilización sea ineficaz. Consecuencia de la falta de habilidades lectoras, que a su vez deriva de no tener adquirido el hábito lector (Martínez-Díaz, & Torres-Soto, 2019).

Por este motivo, uno de los principales objetivos del currículum de Educación Primaria es que el alumnado adquiera la competencia lectora. Conocer los factores que están implicados en la adquisición del hábito lector y la influencia que ejercen en el mismo, es fundamental para que los docentes puedan hacer frente a este desafío que parece ir contra corriente con los hábitos de la sociedad actual.

2. EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOS FACTORES DE INFLUENCIA

Los factores que influyen en el fracaso escolar son los siguientes (Martínez, Rayón & Torrego, 2017):

- La relación de la familia con el centro educativo
- Las aspiraciones académicas de los padres
- La comunicación de los padres con sus hijos centrada en asuntos escolares
- Los hábitos lectores

Cuando, todos o algunos de estos elementos no favorecen al rendimiento educativo del alumnado, el riesgo de fracaso escolar se incrementa.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) corrobora esta influencia familiar afirmando que el nivel educativo de los padres (especialmente el de la madre) es un factor clave en el abandono escolar. Llegando a porcentajes de fracaso escolar del 41,5% en el caso del alumnado cuya madre solo tenga superada la etapa de Educación Primaria.

3. LA IMPORTANCIA DE LA ADQUISICIÓN DEL HÁBITO LECTOR

PISA define la competencia lectora como: “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad”. Y los hábitos lectores como: “el resultado de una combinación de actividades que tienen que ver con el compromiso lector, como son el gusto por leer, el tiempo dedicado a la lectura por placer, la lectura realizada en las escuelas y la diversidad de materiales y soportes de lectura utilizados” (OECD, 2010).

Según De Vicente-Yagüe-Jara y González-Romero, (2019) y Mata, (2004), entre otros muchos expertos en este tema, la lectura nos aporta un sinnúmero de beneficios, a nivel académico, y a nivel personal; contribuyendo al enriquecimiento y la madurez de la persona. Y, además de su valor

formativo, produce placer. También Martínez, (2019) coincide en afirmar que la lectura posee un valor esencial para la persona, ya que la enriquece de forma global.

Sus beneficios fundamentales son los siguientes (Mata-Anaya, 2016):

- La literatura proporciona a los niños y niñas una visión profunda de la vida que les ayuda a gestionar sus emociones y, por tanto, contribuye a su maduración.
- Es un medio para obtener respuestas a los problemas que las personas se encuentran a lo largo de su desarrollo.
- Ayuda a conocerse a sí mismo y al mundo que nos rodea. Incluso sirve para conocer otros mundos, culturas y un lenguaje diferente.
- Enriquece el pensamiento. Para pensar necesitamos palabras.
- Aumenta las posibilidades de expresión y creatividad además de la empatía. Por consiguiente, facilita las relaciones sociales.
- Cultiva la inteligencia, estimula la imaginación, la sensibilidad y favorece la capacidad crítica.
- Contribuye a aumentar la capacidad de comprensión lectora; aspecto fundamental para un buen rendimiento académico.

La transcendencia de adquirir la competencia lectora en el ámbito educativo es tal, que no sólo predispone al rendimiento académico del alumnado, sino que también condiciona la vida y las oportunidades laborales futuras, (Serna, Rodríguez & Etxaniz, 2017).

4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ANIMACIÓN A LA LECTURA; FUERA DEL CENTRO ESCOLAR

En la actualidad, en España el analfabetismo prácticamente ha desaparecido. Pero saber leer y escribir no implica hacer uso de la lectura y escritura. Como defienden Cerrillo y Yubero (1996) ser lector no es lo mismo, por tanto, que saber leer. La persona lectora, aparte de ser capaz de descifrar los códigos, tiene el hábito de la lectura que practica de forma asidua, voluntaria y por placer, y esto solo se consigue con la lectura frecuente.

4.1. La influencia de la familia en el hábito lector

La familia es un referente muy importante, especialmente para los más pequeños, ya que éstos imitan los hábitos de los mayores (Izquierdo-Rus, Sánchez-Martín, & López-Sánchez-Casas, 2019). Por eso, docentes y familiares deben trabajar coordinados en la animación a la lectura (Renta-Davids, Aubert, & Tierno-García, 2019). El alumnado no debería encontrar contradicciones; lo que aprenden en el colegio debería coincidir con lo que ven en casa. En el caso de los menores, les llega más lo que ven, que lo que se les recomienda de palabra. Por Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2014) también sabemos que la influencia familiar tiene un peso mayor que la influencia de la escuela. Es fundamental que los docentes estén en contacto con las familias y las informen para que trabajen en una misma línea, si

quieren obtener unos resultados óptimos en su empeño por conseguir que su alumnado disfrute y aprecie la lectura.

Mayorga-Fernández y Madrid-Vivar, (2014) afirman que el valor que se le da a la lectura varía según el hábito lector. Ambos están relacionados de forma directamente proporcional y se hallan muy unidos a los hábitos lectores de los padres. Por tanto, son los lectores los que, normalmente, aprecian los beneficios de esta práctica y los que facilitan que sus hijos la adquieran. Aunque no en todos los casos se consiga, porque tener unos padres lectores no siempre garantiza que los hijos también lo sean. Gil (2007) añade que las actitudes que muestra una familia hacia la lectura se consideran un indicador para conocer el nivel cultural que posee.

La familia, por tanto, puede estimular o dificultar los procesos educativos, en general. Esta influencia comienza mucho antes de la escolarización. Además, es la más constante y duradera. Desde el primer día de colegio ya existen desigualdades entre el alumnado que ha crecido en un ambiente lector; (les han cantado nanas, leído cuentos, poesías, han visitado bibliotecas, etc.) y los que no (Martínez-Díaz, & Torres-Soto, 2019). Yubero y Cerrillo (1996) confirman que el alumnado criado en un ambiente lector llega al colegio con grandes ventajas. Una de las más importantes es que su lenguaje coincide con el de la escuela. Por tanto, se abre una brecha de desigualdad entre el alumnado que viene de una familia lectora y posee una riqueza cultural grande y el que no.

Dezcallar, et al., (2014) y López y Ocampo, (2018) relacionan, de forma directamente proporcional, el nivel socioeconómico de una familia con la adquisición del hábito lector de sus hijos. Argumentan que la mayor habilidad lectora y su valor, lleva a tener más interés por aprender. Esto produce mejores resultados académicos y, por tanto, cabe esperar que consigan en el futuro un mayor estatus socioeconómico, además de un mayor desarrollo educacional.

De la misma forma, la falta de hábito lector se relaciona directamente con las clases sociales desfavorecidas y con el fracaso escolar (Ferroni, Mena, & Diuk, 2018). El alumnado que lee asiduamente adquiere las habilidades lectoras necesarias, como la comprensión lectora, fundamentales para obtener un buen rendimiento académico en cualquier materia (Elche, Sánchez-García & Yubero, 2019).

4.2. La influencia de la sociedad en el hábito lector

La sociedad actual, por un lado, valora positivamente la lectura, pero por otro, le da muy poco protagonismo. Se vuelca en otras actividades que resultan más atractivas para los pequeños porque les divierten desde un primer momento y requieren menos esfuerzo (Larrañaga, 2019). La lectura compite, por tanto, en desventaja con la tecnología de entretenimiento y la televisión. Dezcallar, et al., (2014) comparten esta misma opinión. Leer supone, sobre todo al principio, un gran esfuerzo; se necesitan concentración y práctica para adquirir la habilidad lectora (Rienda, 2015). El placer llega más tarde. La sociedad actual tiende a buscar la satisfacción de forma inmediata. En este sentido, son muchas las actividades de ocio que compiten con la lectura y le sacan ventaja.



Pese al elevado valor social que tiene la lectura, se le dedica muy poco tiempo y se está perdiendo cada vez más el interés por ella. Este problema con frecuencia se achaca a que el colegio presenta la lectura como una obligación, produciendo su rechazo, y a las inadecuadas elecciones de libros y lecturas, más que a las atractivas alternativas que encuentran a su paso, obstaculizando la práctica lectora (Serrano-Santiesteban, Leyva-Hernández, & Serrano-Santiesteban, 2018). El entorno tiene que valorar la lectura y manifestar que el tiempo que se le dedica no es baldío. Y la mejor forma es sirviendo de modelo (Bahamondes-Quezada, & Núñez-Delgado, 2018).

5. RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL

El gusto por la lectura es el factor más importante de logro académico del alumnado, más aún que el estatus socio económico. Ya que la lectura por placer es una forma idónea de mejorar la educación y evitar la exclusión social (Azorín-Abellán, 2018).

Si un menor en riesgo de exclusión social logra adquirir el hábito lector evitará, no sólo el fracaso escolar, con la mejora de las habilidades conectadas con la competencia lectora, sino que le permitiría seguir dentro del sistema social. Además, obtendría un conocimiento general y la comprensión de otras culturas que le permitirían situarse y adaptarse dentro del mundo en el que vive, logrando así su integración en la sociedad (Mattatall, 2017).

Pero es justo en estos casos, en que los niños pertenecen a una clase social desfavorecida, cuando resulta más complicado adquirir el hábito lector, porque todos los factores sociales y familiares que influyen en la consecución de este hábito están en contra, como se ha comprobado anteriormente (López & Ocampo, 2018).

6 FUNCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: SU PAPEL EN LA ADQUISICIÓN DEL HÁBITO LECTOR DEL ALUMNADO

Gil (2007) y Dezcallar, et al., (2014) defienden que la lectura es un medio para acceder a la cultura que se asocia a la escuela, aunque es en el seno familiar donde se fragua principalmente. Aunque el objetivo principal es enseñar a leer, la escuela debe contribuir también a descubrir el placer de leer.

6.1. La función del maestro

Para que un docente pueda transmitir la pasión por la lectura es fundamental que la sienta. En las aptitudes de un maestro, aparte de sus conocimientos y habilidades didácticas, el valor que le dé a la lectura será decisivo para transmitir su necesidad a su alumnado (Larrañaga & Jiménez, 2019).

Se debe ofrecer la lectura sin caer en el error de imponerla como una obligación, lo que la aleja del placer. Escogiendo con mucho cuidado los libros que puedan despertar la curiosidad, la imaginación y la fantasía, resultando así, experiencias gratificantes, que puedan llevar a pedir de forma voluntaria otros (Munita, 2013).

6.2 La función de la biblioteca escolar

El fracaso escolar está directamente vinculado con los problemas de lectura. (Calet, Gutiérrez-Palma & Defior, 2017), por lo que es fundamental que la escuela se centre en ella. Un instrumento muy valioso la fomentar la lectura que poseen los colegios es la biblioteca escolar. Toda la comunidad educativa debe comprometerse con la biblioteca. Según Gómez Hernández (2016) es la clave para que el alumnado construya su propio aprendizaje: facilitándole recursos multimedia, conectándolo con el exterior y proporcionándole una didáctica interdisciplinar.

Cerrillo y Yubero (1996) resaltan la importancia de elegir las primeras lecturas en función del nivel de desarrollo en el que se encuentre el alumnado, para adaptarlas a su periodo de desarrollo psicológico y sus motivaciones. Será preciso buscar el género, el tipo de ilustraciones, un mayor o menor nivel de descripción, etc., eligiendo las más adecuadas para que les atraigan desde un principio y no las abandonen (Sánchez-García, 2018). Por suerte, hoy en día, existe un amplio repertorio de obras de Literatura Infantil y Juvenil para todos los gustos y sensibilidades. El docente debe poner a disposición de su alumnado una gran variedad de libros para que se sienta libre de escogerlos según sus gustos y preferencias (Kalan & Pregelj, 2018).

Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013) añaden que es fundamental que los estudiantes además de leer, sean críticos y opinen sobre lo que les ha aportado el libro, en lo que están de acuerdo y en lo que no, etc. Ésta es una forma de incorporar la lectura a la vida. Crear un club de lectura escolar es una estrategia educativa muy efectiva, seleccionando siempre las lecturas más adecuadas. Sirve para formar lectores críticos, compartir lecturas y conectar la literatura con la vida (Rivera-Fernández, Sánchez-Cardona & Navarro-Colón, 2019).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Analizando la literatura consultada se llega a la conclusión de que las familias y el contexto social influyen mucho en los hábitos y, sobre todo, en el valor que se le da a la lectura, favoreciendo o impidiendo la adquisición del hábito lector. Por lo que resulta fundamental informar a la familia del alumnado sobre la importancia de la lectura y solicitar su colaboración en cualquier programa de fomento de lectura que se lleve a cabo desde los centros educativos (Renta-Davids, Aubert, & Tierno-García, 2019).

El sistema educativo actual se encuentra dentro de un proceso que va dirigido hacia la creación una escuela inclusiva que lleve a una situación de equidad; en la que la totalidad del alumnado se vea beneficiado de una educación de calidad, independientemente de sus características personales, culturales y sociales (Ferroni, Mena & Diuk, 2018)..

Atendiendo a los beneficios que la lectura ofrece, la animación a la lectura podría considerarse una estrategia fundamental para reducir las desventajas educativas entre el alumnado. En el caso de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social los factores que influyen en la consecución del hábito lector son desfavorables (López & Ocampo, 2018). Por lo que resulta fundamental realizar intervenciones de animación a la lectura en estos contextos desfavorecidos, con la coordinación de todos los agentes implicados en la adquisición de la lectura y teniendo en cuenta que para garantizar la eficacia, esta animación debe iniciarse en el

ámbito familiar y complementarse en los centros escolares a través de prácticas lectoras agradables, con el apoyo de los docentes y bibliotecas.

Por todo lo analizado, se deduce la importancia de dirigir los esfuerzos en investigación e innovación educativa directamente a la base que sostiene en gran medida la equidad entre el alumnado proveniente de distintos contextos familiares y sociales y el éxito educativo: la lectura, convertida en una actividad de ocio habitual en la vida del alumnado.

REFERENCIAS

- Azorín-Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Bahamondes-Quezada, G., & Núñez-Delgado, P. (2018). Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela "El lazarillo de Tormes" en el aula chilena. *Tejuelo*, 27(26), 55-80. doi: 10.17398/1988-8430.27.55
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of Fluency Training on Reading Competence in Primary Children: The Role of Prosody. *Learning & Instruction*, 52, 59-68.
- Cerrillo, P., & Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento Hábitos lectores y animación a la lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- De Vicente-Yagüe-Jara, M.I., & González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladelles, R. Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116
- Elche, M.; Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237, doi: 10.5944/educXX1.21548
- Ferroni, M., Mena, M., & Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 110-127.
- Gil, J. (2007). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.



- Gómez-Hernández, J. A. (2016). El proceso de organización de la biblioteca escolar. Del modelo a la aplicación. Murcia: Universidad de Murcia
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., & López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157 – 179.
- Kalan, M. S., & Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje y textos*, (48), 33-43. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10428>
- Larrañaga, M. E. (2019). El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 163-164. doi: 10.7179/PSRI_2019.33.12
- Larrañaga, M. E., & Jiménez, S. Y. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- López, C., & Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Martínez-Díaz, M. M., & Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revista fuente>
- Martínez, E. H. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6).
- Martínez, M.L., Rayón, L., & Torrego, J.C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón*, 69 (2), 59-18. doi: 10.13042/bordon.2017.44617
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la Luna*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mata-Anaya, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, (34), 48-51.
- Mattatall, C.A. (2017). Uso de estrategias de aprendizaje asistido por pares para niños, estudiantes aborígenes y poblaciones en riesgo. *Lectura y Escritura Trimestral*, 33(2), 155-170. doi: 10.1080 / 10573569.2016.1142914
- Mayorga Fernández, M. J., & Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. doi: 10.13128/RIEF-14798
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Recuperado de:



<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:efa745d7-27ec-4814-9e90-11e01957c39d/seie-2019.pdf>

- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Ocampo-González, A., & Calero, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- OECD. (2010) Effective Learners, Proficient Readers. En PISA 2009 Result: Learning to learn: student Engagement, strategies and practices, 3, 25-52. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1.87/9789264083943-en>
- Renta-Davids, A. I., Aubert, A., & Tierno-García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Rienda, J. (2015). Claves de la Composición Escrita. En J. Mata, M-P. Núñez, & J. Rienda (Coords. y Eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Rivera-Fernández, Y., Sánchez-Cardona, D., & Navarro-Colón, L. I. (2019). El club de lectura me ha hecho feliz: Una investigación acción. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 2(2), 1-16. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/17008>
- Sánchez-García, S. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12, 183-189. doi: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>
- Serrano-Santiesteban, A., Leyva-Hernández, E. R., & Serrano-Santiesteban, A. R. (2018). Los hábitos lectores desde la función orientadora del maestro. *LUZ*, 18(1), 93-102.
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 18-49. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205

5.2. Segunda Publicación

Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica

Este artículo ha sido publicado en la *Revista Información tecnológica (CIT)*. (ISSN 07180764,07168756) Se trata de una revista internacional que acepta trabajos del ámbito de la ciencia, la ingeniería y la tecnología, con la condición de que sean producto de trabajos de investigación y que tengan un impacto relevante en el desarrollo de los países de Iberoamérica.

Desde su primer número el año 1990, la revista ha ido consolidándose en el ambiente iberoamericano y es reconocida hoy en día como un medio de publicación válido para artículos derivados de proyectos que reciben apoyo gubernamental o de instituciones internacionales. La revista se encuentra en 12 índices internacionales.

Se encuentra en el cuartil Q2 2020, SJR 0,22

Esta revista está indexada en las bases de datos: Scielo, CIT, Chemical Abstract. Engineering Village Compendex, Dialnet y Latindex,

Referencia bibliográfica:

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J. A., y Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información Tecnológica*, 32(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300089>

Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica

Magdalena Ramos-Navas-Parejo, M. Pilar Cáceres-Reche, José A. Marín-Marín y Carmen Rodríguez-Jiménez Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Univ. de Granada, Campus Universitario Cartuja s/n 180071 Granada, España. (Correo-e: magdalena@ugr.es; caceres@ugr.es; jmarin@ugr.es; carmenrj@ugr.es)

Recibido Oct. 26, 2020; Aceptado Dic. 28, 2020; Versión final Feb. 3, 2021, Publicado Jun. 2021

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la producción científica sobre las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en los últimos 30 años. La adquisición de las competencias lectoras es fundamental en educación. Sin embargo, no todo el alumnado llega a adquirirlas. Se examinaron 824 referencias indexadas en Scopus entre los años 1990 y 2020. Los resultados muestran que al principio de los años noventa se publicaron entre 0 (0%) documentos en 1991 y 7 documentos (0,85%) en 1996. A partir del año 2005, se produce una subida exponencial, que sigue una línea ascendente hasta llegar al máximo de 99 documentos (12,01%) publicados en 2019. Se concluye que se tiende a investigar cada vez más sobre las competencias lectoras del alumnado, especialmente a partir del año 2005, y que esta temática es objeto de interés de determinadas revistas, instituciones y autores.

Palabras clave: logro académico; comprensión lectora; desventaja educativa; integración social

The reading skills of primary school students at risk of social exclusion: analysis of scientific production

Abstract The primary objective of this study is to examine the rate of scientific publications over the last 30 years on the topic of reading skills of primary school students. The acquisition of reading skills is fundamental in education. However, not all students acquire these skills. In total, 824 scientific articles were retrieved from Scopus that were published between the years 1990 and 2020. The results showed that, in the 90s, scientific publications on student reading skills ranged between zero (0%) in 1991 and seven publications (0.75%) in 1996. From the year 2005, there was an exponential growth in publications until reaching a maximum of 99 (12.1%) publications in 2019. It is concluded that there is a tendency to conduct more and more research on reading skills of primary school students, especially from the year 2005 and onwards, and that this is a subject of interest for specific journals, institutions, and authors.

Keywords: reading comprehension; academic achievement; educational disadvantage; social integration

INTRODUCCIÓN

La tendencia actual en investigación e innovación educativa va dirigida hacia la mejora de la práctica docente para dotarla de estrategias educativas que la lleven a atender a todo tipo de alumnado (González, 2016). Se tiende a una escuela comprensiva para garantizar una enseñanza de calidad a la totalidad del alumnado, que repercuta en el incremento del aprendizaje general y obtenga resultados óptimos en la consecución de los objetivos curriculares (Jiménez-García y Martínez-Ortega, 2017; Karlidag-Dennis et al., 2020).

Sin embargo, en colegios situados en zonas desfavorecidas, estos objetivos están aún lejos de ser alcanzados. Aunque la escuela resulta ser el mayor agente socializador, las características familiares del alumnado de Educación Primaria en estos contextos suelen ser grandes obstáculos para la obtención de unos resultados educativos óptimos. Pese a que, como afirman Jiménez-García y Martínez-Ortega (2017) se han creado nuevos modelos de programas de atención a la diversidad y adaptaciones en las metodologías educativas, existen muchas carencias y urge encontrar soluciones efectivas a los problemas derivados de la diversidad cultural en las aulas, para alcanzar una educación equitativa de calidad.

La importancia de adquirir las competencias lectoescritoras ha sido referida por Triviño et al. (2013), Taghinezhad y Riasati (2020) y Hong et al. (2020), que las consideran uno de los procesos fundamentales en la formación escolar. Estos autores afirman que tales competencias ocupan un lugar destacado entre los aprendizajes escolares que están relacionados con ellas y la potencialidad del desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas. Las competencias lectoescritoras son la base del resto de las competencias curriculares, tan importantes en

educación, ya que la comprensión de enunciados de problemas matemáticos, por ejemplo, precisa de un nivel elevado de comprensión lectora. Alcanzar un buen nivel de competencia lectora, por tanto, puede ser un antídoto contra el fracaso escolar.

Los escolares pueden encontrar dificultades para conseguir una fluidez de lectura óptima debido a factores socioculturales, emocionales e intelectuales, o a dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia. Y su consecución es fundamental, ya que la fluidez es el primer paso para adquirir una lectura comprensiva, fundamental para el éxito académico, (Cain, 2016; Lai et al., 2014; Rodríguez, 2017).

Por este motivo, es un objetivo prioritario de la educación obligatoria y una habilidad académica básica, junto con la escritura y el cálculo. La comprensión lectora, por tanto, se considera un proceso de orden superior y es el objetivo final de la lectura (Neumann et al., 2020), siendo el resultado de adquirir la capacidad de reconocer palabras escritas (decodificación visual) más la capacidad de comprensión del lenguaje oral (decodificación auditiva). Si alguno de estos dos aspectos es deficiente, la comprensión lectora también lo es. Esta es la conclusión a la que llegaron también Clarke et al. (2010) (figura 1).

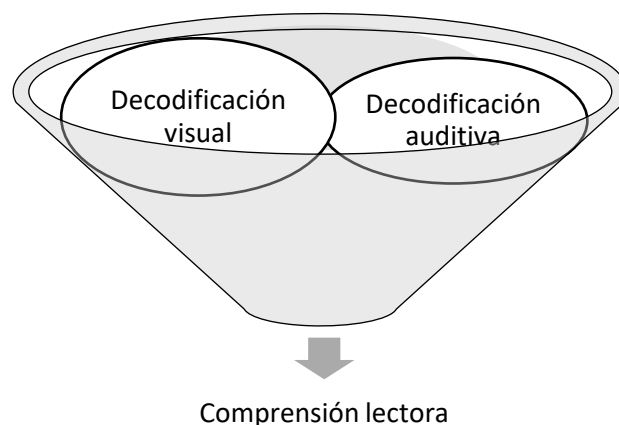


Fig. 1: Esquema de los componentes de la comprensión lectora según los autores Clarke et al. (2010).

Retelsdorf y Köller, (2014) y Clarke et al. (2010) han estudiado los mecanismos de adquisición de la comprensión lectora y las dificultades para la obtención de la misma, con la finalidad de mejorarla. Sin embargo, las estrategias de mejora propuestas se reducen exclusivamente a tareas de evaluación (Calet et al., 2017). Según Ripoll y Aguado (2014) la forma más efectiva para mejorar la comprensión lectora es a través de la experiencia lectora (a la que se llega desde la motivación), el aumento del vocabulario y la mejora de la comprensión oral. Afirmación que comparten Jerrim, y Moss (2019) y Cain (2016) entre otros. Serna et al. (2017) insisten, también, en la importancia de la motivación lectora en niños y niñas de Educación Primaria que les lleve a la adquisición del hábito de la lectura de forma significativa; que es el que se realiza por placer y no por obligación. Proponen, junto con numerosos autores como Igwesi et al. (2012), Li et al. (2018), SeculGiust y Viñas (2015), fomentar la lectura y escritura desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aprovechando la atracción de los niños y niñas del siglo XXI por ellas, y teniendo en cuenta que hay que seguir las tendencias sociales

y que las actuaciones que se han realizado hasta ahora no han obtenido, en líneas generales, resultados satisfactorios (Prasanna-Kumara, 2019).

Valdés (2013) defiende que si un menor en riesgo de exclusión social lograra adquirir el hábito lector evitaría no sólo el fracaso escolar, con la mejora de las habilidades lectoescritoras, sino que ello le permitiría seguir dentro del sistema social. Este autor considera que el alumnado que más ayuda necesita para adquirir el hábito lector es el perteneciente a una clase social desfavorecida. Y reitera que es justo en estos casos cuando más importante resulta esta adquisición que le abriría las puertas al sistema educativo, ayudando a la equidad educativa que nuestro sistema educativo ansía, y a la integración social. Fue a principios de 1990 cuando los documentalistas comenzaron a interesarse por realizar análisis bibliométricos (Miranda, 1990). A través de estos métodos estadísticos se pueden obtener parámetros con los cuales conocer el proceso de la comunicación escrita, así como la naturaleza y el curso del desarrollo de una disciplina. Autores como Rodríguez y Gallego (2019) también comparten la idea de que los análisis bibliométricos proporcionan una información relevante sobre el estado actual de un área de conocimiento, la productividad de las distintas universidades y la evolución de las revistas en ese mismo ámbito, entre otras cuestiones de interés.

Resultan, por tanto, que son fundamentales aquellos estudios de investigación en este ámbito que lleven a la innovación educativa, para realizar intervenciones bien diseñadas y coordinadas, en el ámbito de la motivación lectora en las escuelas, especialmente de contextos desfavorecidos, y así conseguir la mejora de una educación que incluya a todos y evite la exclusión social. En ello deberían implicarse y formarse también maestros, bibliotecarios y familiares para evitar contradicciones (Álvarez y Pascual 2013). Teniendo en cuenta estas consideraciones y su importancia en el ámbito educativo y social, en este trabajo se ha realizado un estudio bibliométrico con el objetivo de analizar la producción científica sobre los ámbitos de la lectura y la educación inclusiva, existente en una de las bases de datos más relevantes (Scopus), en los últimos 30 años.

Con este trabajo se pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿cuál ha sido la evolución de las publicaciones sobre esta temática a través del tiempo en la base de datos Scopus?, ¿existen autores y revistas especializadas en este ámbito de la educación?, ¿qué disciplinas están relacionadas con la temática?, ¿cuál es la tipología de documentos publicados?, ¿qué países e instituciones están más involucrados con esta área educativa?, ¿qué revistas destacan en la indexación estos artículos que tratan sobre la comprensión lectora atendiendo a la inclusión educativa?, ¿cuáles son los idiomas de publicación más relevantes?, ¿cuáles son los artículos más citados y los autores con mayor producción?, ¿qué relación existe entre las distintas palabras clave de los artículos analizados?

METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado para la realización de este análisis bibliométrico está basada en la propia de este tipo de estudios, en los cuales se cuantifican los documentos sobre el ámbito concreto a investigar publicados en diversas bases de datos. En este caso se ha analizado la producción sobre la adquisición de las competencias lectoras en situaciones desfavorables, de

la prestigiosa base de datos Scopus. Se trata de un estudio de tipo descriptivo, de carácter transversal-retrospectivo. Tras seleccionar los descriptores más apropiados para definir el objeto de estudio e indexarlos en el tesoro de Eric, para verificar que coinciden con las palabras clave más utilizadas en el lenguaje científico, se realizaron las ecuaciones de búsqueda. Los descriptores utilizados fueron: Reading comprehension (Comprensión lectora), Reading habits (Hábitos de lectura), Academic Achievement (Logro académico), Educational disadvantage (Desventaja educativa), Social integration (Integración social), Educational needs (Necesidades educativas), Special need students (Estudiantes con necesidades especiales). Se realizaron diferentes combinaciones en el buscador de Scopus, buscando un número representativo de documentos, que permita la ejecución de este trabajo y que defina el objetivo del estudio. En este sentido, se seleccionaron las palabras clave Reading comprehension y Educational needs. Estas se conectaron utilizando el operador booleano and, dentro de la opción all fields. La obtención de los datos y su análisis han tenido lugar durante el mes de agosto de 2020. De esta forma, se han analizado distintos indicadores bibliométricos, atendiendo a los antecedentes de otros similares (Aznar et al., 2018; Campos-Soto et al., 2020): 1) Indicadores de producción: como la productividad diacrónica y personal, las cuales han cotejado las leyes de Price y de Lotka; 2) Indicadores de dispersión: con los que se ha verificado la ley de Bradford y 3) Indicadores de impacto: el área de publicación, tipología de los documentos, país de publicación, afiliación de los autores, revistas de indexación, idioma de publicación, artículos más citados y autores con más producción. Además, se han analizado las conexiones que existen entre las palabras claves de los artículos estudiados en este trabajo, los cuales versan sobre la lectura y su relación con las necesidades educativas. Se ha podido confeccionar un mapa de redes con la utilización del software VOSviewer. A través de la exportación desde Scopus de todas las palabras clave en inglés, esta aplicación puede relacionar todas ellas y representarlas en una figura gráfica que ayuda de forma muy visual a comprender estas conexiones entre descriptores, lo que aporta información sobre los campos de la investigación en los que están los artículos insertados, entre otros datos de interés. Para la confección de la muestra final (n = 824) se tuvieron en consideración los diferentes criterios de inclusión, reflejados en la tabla 1, los cuales se han decidido en función de los objetivos y preguntas de investigación. La muestra es equivalente a la población, puesto que han sido analizados todos los documentos.

Tabla 1: Criterios de inclusión en función de las variables

Variables	Criterios de inclusión
-Año de publicación	-Los años comprendidos entre 1990 y 2020, (aunque el año 2020 está incompleto, queda incluido hasta el mes agosto).
-Tipología de los documentos	-Para analizar los indicadores de dispersión, la productividad personal y realizar el mapa de redes, solo se tuvieron en cuenta los artículos científicos. Para el resto del estudio se han utilizado todos los documentos
-Áreas de publicación	-Se han contemplado a partir de 10 documentos



-País	-Se han seleccionado los que tienen publicados a partir de 14 documentos (desde el 1,70%)
-Afilación	-Las que tienen a partir de 9 documentos (desde el 1%)
-Revistas	-Las que tienen a partir de 8 documentos publicados
-Idiomas	-Se han contemplado todos
-Referencias	-Se han analizado las 5 más citadas
-Autores	-Los que han publicado a partir de 5 documentos
-Mapa bibliométrico	-Se ha realizado con las palabras clave de los artículos indexados en Scopus

Los datos se han extraído de la base de datos Scopus, los cuales se han organizado utilizando las hojas de cálculo de Excel y se han analizado a través del programa estadístico SPSS 25, con el que se han obtenido porcentajes de aparición y regresión lineal de variables, representados en gráficos de dispersión con la finalidad de comparar valores y hallar las líneas de tendencia. Se han utilizado estadísticos como: porcentajes, coeficiente de correlación de Pearson y coeficiente de regresión.

RESULTADOS

Para poder implementar este estudio con una cantidad de documentos suficiente para llevarlo a cabo y lo más próximo a la temática que se pretende analizar, se escogió la combinación *Reading comprehension y Educational needs*. De esta forma, se acota esta competencia lectora a su relación con las dificultades educativas en términos generales. Los resultados de la búsqueda se obtuvieron de la combinación de estos descriptores en la base de datos Scopus, a través de la selección de la opción “todos los campos” y el conector “y” para aumentar el rigor de la búsqueda. Lo que obtuvo como resultado un total de 831 referencias, que al aplicar los criterios de inclusión y exclusión se vio reducido a 824 documentos.

Indicadores de producción

Dentro de los indicadores de producción se han analizado la producción diacrónica y la productividad personal de las referencias halladas en Scopus sobre la temática estudiada.

Producción diacrónica

Tras analizar las 824 referencias indexadas en la base de datos Scopus, que se obtienen con la combinación de los descriptores seleccionados, acotando la búsqueda a los años comprendidos entre 1990 y 2020 y utilizando como variable “el año de publicación”, podemos observar el aumento en los últimos 30 años de la producción científica que trata la comprensión lectora desde las necesidades educativas. Observando estos resultados se comprueba como al principio de los años noventa se publican entre 0 (0%) documentos en 1991 y 7 documentos (0,85%) en 1996, subiendo la producción progresivamente con el paso de los años (Figura 2). A partir del año 2005, se produce una subida exponencial, que sigue una línea ascendente hasta llegar al

máximo de 99 documentos (12,01%) publicados en 2019. Teniendo en cuenta que el año 2020 se encuentra en curso y que hasta el mes de agosto ya cuenta con 84 documentos (10,19%), resulta sencillo prever que al finalizar seguirá la tendencia ascendente que marca la gráfica.

Si se atiende a la ley de Price, se puede comprobar el cumplimiento de la premisa que afirma que la producción científica se duplica cada 10-15 años (Price, 1986). En este caso, la proporción es incluso mayor; de 1 documento publicado en 1990 (0,12%) a los diez años se pasa a 7 (0,85%), que corresponde al año 2000, 41 (4,98%) en 2010 y 84 (10,19%) en el año inacabado 2020. Al sumar las referencias halladas en la primera década analizada, se obtienen 29 en total (3,52%), en la segunda ascienden a 110 (13,35%) y en la tercera década se han publicado 665 documentos que suponen el 80,70% del total de las referencias estudiadas. Incluso estas últimas cifras se verán aumentadas al finalizar el año 2020. Estos datos obtenidos dan clara cuenta del incremento exponencial de las publicaciones que se han realizado en los últimos 30 años en Scopus sobre el tema que se analiza en este estudio bibliométrico, confirmando la ley de Price. El descenso de este año en curso se explica por el hecho de que aún no ha terminado, por tanto, solo consta de 7 meses completos, a diferencia del resto de los que se analizan los 12 meses íntegros.

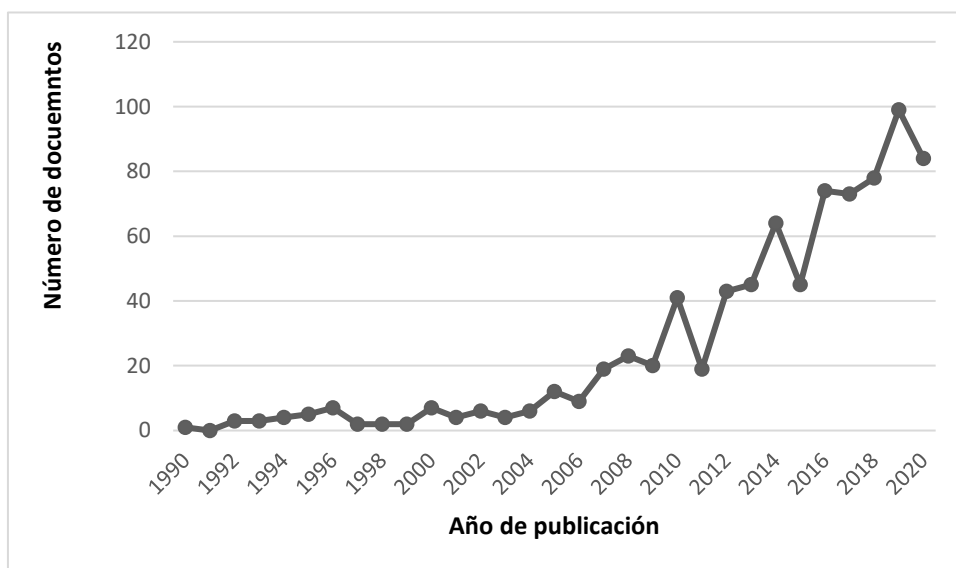


Fig. 2:

Productividad diacrónica desde 1990 hasta el año 2020

Productividad personal

Con respecto a la productividad personal, se comprueba que se cumple la ley de Lotka, que afirma que el grueso de los artículos publicados sobre un determinado tema coincide con un número muy reducido de autores que se encuentran especializados en esa área de conocimiento. Como se observa en la figura 3, la correlación entre el menor número de autores y el mayor número de artículos de Scopus es positiva. Así se aprecia en un extremo, que 2 autores han publicado 11 artículos y en el extremo opuesto más de 230 autores han publicado uno. Al examinar la relación lineal entre las variables, se obtiene un coeficiente de correlación de

Pearson $r = -0,6705$, lo que indica que existe una dependencia media-alta entre las variables y que poseen una correlación negativa, ya que se afectan de forma inversamente proporcional. Con respecto al coeficiente de determinación o de correlación múltiple el resultado obtenido es $R^2 = 0,9219$, lo que indica que tiene muy buen ajuste.

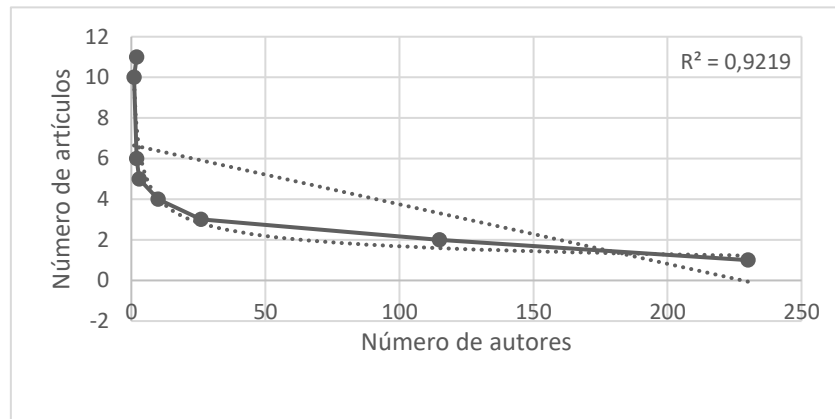


Fig. 3: Correlación entre número de autores y el número de artículos Scopus

Indicadores de dispersión

El análisis de los indicadores de dispersión revela que se cumple la premisa que define la ley de Bradford o ley de dispersión de la literatura científica de Bradford, la cual analiza la relación cuantitativa entre las revistas científicas y los artículos indexados en las mismas sobre una temática concreta, afirmando que un pequeño número de revistas especializadas contienen el mayor número de artículos. De forma que si se organizan en un diagrama de dispersión donde existe un núcleo con un número de artículos similar al resto de las zonas, el número de fuentes donde se encuentran indexados en las áreas de mayor concentración es menor. Esta cifra va aumentando conforme se entra en bandas de mayor dispersión, más alejadas del núcleo (Miranda, 1990). Para determinar estas zonas se han seleccionado en Scopus, dentro de tipo de documento, los artículos de revistas exclusivamente. Después, se ha filtrado por tipo de fuente, obteniendo el nombre de cada revista y el número de artículos que contiene cada una. El número de documentos se ha dividido entre 5 para delimitar las zonas. Y por último se ha averiguado el número de revistas que contiene cada zona. El total es de 322 revistas y 601 artículos (Fig. 4), distribuidos en 5 zonas con una media de 120 artículos, aproximadamente, en cada una, donde se puede observar que el núcleo lo conforman solamente 12 revistas, conteniendo una cantidad similar de documentos que el resto de áreas que tienen 98 o incluso 128 revistas, en las zonas más alejadas del núcleo. El análisis de regresión lineal muestra una media-alta correlación negativa existente entre el número de revistas y los artículos acumulados (Fig. 5). Tiene un coeficiente de correlación de Pearson $r = -0,6863$. Y un coeficiente de determinación o correlación múltiple $R^2 = 0,9275$, lo que indica un ajuste muy bueno.

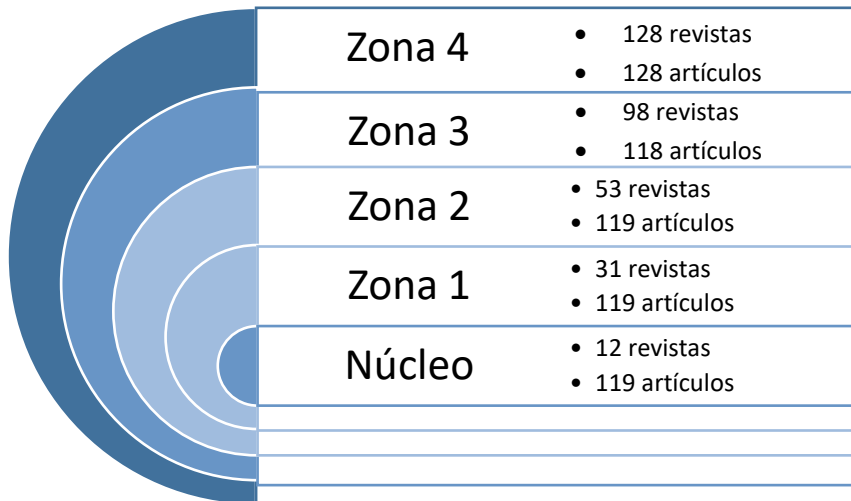


Fig. 4: Área de dispersión de Bradford de las revistas científicas que tratan la comprensión lectora atendiendo a las necesidades educativas

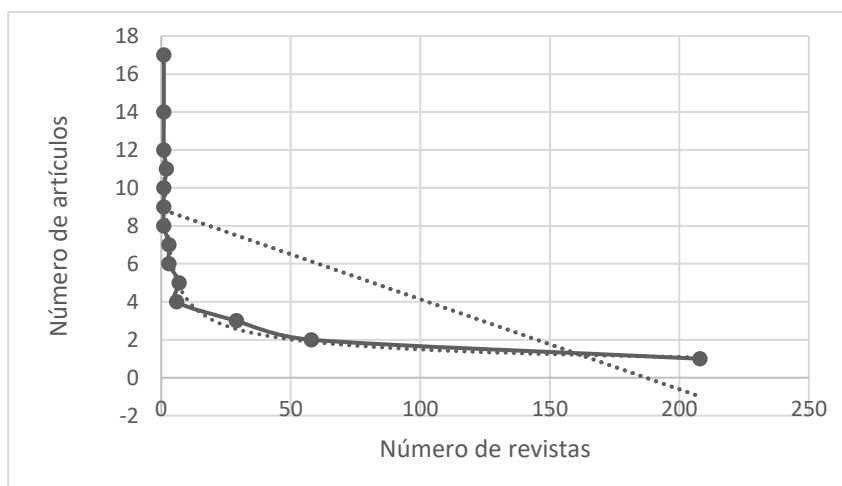


Fig. 5: Análisis de regresión lineal entre el número de revistas y el número de artículos

Indicadores de impacto

Con la intención de conocer la influencia que tienen los estudios que relacionan las competencias lectoras con el alumnado en riesgo de exclusión social, se han analizado diferentes indicadores de impacto como son: el área de publicación, tipo de documentos, país de publicación, afiliación, revistas de mayor impacto, idioma de publicación y artículos más citados.

Área de publicación

Las distintas referencias se encuentran indexadas en diferentes áreas de publicación, incluso algunas se pueden encontrar en varias categorías. De forma global se puede observar que la mayoría de la producción científica sobre este tema se encuentra en el área de las Ciencias

Sociales (70,02%) seguido del área de la Psicología (42,35%) y de la Medicina (12,38%). Datos que se representan en la tabla 2, que recoge las áreas de publicación que contienen a partir de 10 documentos de las 22 áreas en las que se encuentran repartidas las 824 referencias analizadas. Cabe destacar que los porcentajes se han realizado sobre el total de documentos en cada área de publicación, pero puesto que algunos documentos pueden encontrarse dentro de varias categorías la suma de los porcentajes no coincide con el 100% de los artículos.

Tabla 2: Número de documentos en función del área de publicación en la base de datos Scopus

Área de Publicación	Nº de documentos	Porcentaje total
-Ciencias sociales	577	70,02%
-Psicología	349	42,35%
-Medicina	102	12,38%
-Artes y Humanidades	88	10,68%
-Profesiones de la Salud	78	9,47%
-Ciencias de la Computación	48	5,82%
-Neurociencia	28	3,40%
-Ingeniería	16	1,94%
-Matemáticas	10	1,21%

Tipo de documento

Al analizar los distintos tipos de documentos (Tabla 3) se comprueba que la mayoría son artículos científicos (72,94%), seguido, a mucha distancia, de libros (9,10%), revisiones, capítulos de libro, documentos de sesión, notas y editoriales. Se puede afirmar, por tanto, que el formato preferente para publicar estudios de investigación sobre la comprensión lectora asociada a las necesidades educativas es el artículo de divulgación científica.

Tabla 3: Número de documentos en función de la tipología de los documentos hallados en Scopus

Tipo documento	Nº de documentos	Porcentaje
Artículo	601	72,94%
Libro	75	9,10%
Revisión	60	7,28%



Capítulo de libro	59	7,16%
Documento de Sesión	21	2,55%
Nota	4	0,48%
Editorial	2	0,24%
Indefinido	2	0,24%

País de publicación

Los países con mayor producción científica sobre la comprensión lectora atendiendo a las necesidades educativas son Estados Unidos (28,28%) y Reino Unido (22,69%), como se puede apreciar en la tabla 4, en la que se representan los países que tienen a partir de 14 documentos publicados sobre la temática que compete a este trabajo en los últimos 30 años. De esta forma se puede observar el panorama internacional, localizando geográficamente las instituciones que más investigan sobre esta área. Se han extraído 14 países que contienen 711 documentos de los 824 analizados, lo que equivale a un 86,29% del total.

Tabla 4: Número de documentos indexados en función del país de publicación en la base de datos Scopus

Países	Nº de documentos	Porcentaje
Estados Unidos	233	28,28%
Reino Unido	187	22,69%
Australia	51	6,19%
Canadá	39	4,73%
Alemania	35	4,25%
España	27	3,28%
Suecia	23	2,79%
Finlandia	21	2,55%
Países Bajos	20	2,43%
Nueva Zelanda	19	2,31%
Brasil	14	1,70%
Grecia	14	1,70%
Irlanda	14	1,70%

Italia	14	1,70%
--------	----	-------

Afiliación

La siguiente variable a analizar es la institución a las que están afiliados los autores de los documentos encontrados en la base de datos Scopus. Como cabe esperar, puesto que el 50,97% de todos los documentos publicados se encuentran repartidos entre Estados Unidos y el Reino Unido, las principales instituciones pertenecen a estos dos países. En la tabla 5 se han recogido las afiliaciones de los autores que contienen a partir de 9 documentos (1,09%) estableciendo este corte a partir del 1% del total. El número de referencias repartidas entre las 12 instituciones con más de 9 afiliaciones son 148, un 17,96% del total (824).

El mayor número de citas (2153) y de impacto (113,32) lo recoge la Universidad de Durham en el Reino Unido, seguido de la Universidad de Bristol, perteneciente al mismo país, con 987 citas y un impacto de 98,70. Las principales universidades a las que están afiliados los autores, que se recogen en la tabla 5, pertenecen a Estados Unidos y el Reino Unido, excepto la Universidad de Jyvaskyla, que se encuentra en Finlandia, país destacado por sus altos resultados en las pruebas PISA y la Universidad de Canterbury, perteneciente a Nueva Zelanda.

Tabla 5: Número de documentos en función de la afiliación encontrados en la base de datos de Scopus

Afiliación	Nº de documentos	%	Citas	Índice de impacto
UCL Institute of Education	25	3,03	820	32,80
Durham University	19	2,31	2153	113,32
University of Texas at Austin	14	1,70	249	17,79
University College London	13	1,58	164	12,61
Vanderbilt University	10	1,21	265	26,50
University of Canterbury	10	1,21	138	13,80
University of Bristol	10	1,21	987	98,70
University of Oxford	10	1,21	167	16,70
University of Jyvaskyla	10	1,21	251	25,10
Florida State University	9	1,09	194	21,55

University of York	9	1,09	220	24,44
University of London	9	1,09	228	25,33

Revistas

Las revistas que recogen más de un 0,9% de los documentos analizados son las 10 que se pueden observar en la tabla 6, que contienen 112 referencias suponiendo el 13,59% del total. Se puede apreciar que la fuente que contiene mayor número de citas (263) es la revista “Dyslexia”. Sin embargo, el mayor impacto (25,75) recae en la revista “Educational and Child Psychology”. La revista que recoge mayor número de documentos es “Journal of Research in Special Educational Needs” en la cual se encuentran 17 de los 824 documentos estudiados, suponiendo un 2,06% del total.

Tabla 6: Número de documentos en las principales revistas de Scopus y WoS

Revistas	Nº de documentos	%	Nº citas	Índice de impacto
Journal of Research in Special Educational Needs	17	2,06	177	10,41
Dyslexia	14	1,70	263	18,79
Frontiers in Psychology	14	1,70	50	3,57
Research in Developmental Disabilities	12	1,46	119	9,92
Journal of Learning Disabilities	11	1,33	261	23,73
Reading and Writing	11	1,33	227	20,64
Learning and Individual Differences	9	1,09	132	14,67
Educational and Child Psychology	8	0,97	206	25,75
Educational Psychology in Practice	8	0,97	82	10,25
International Journal of Inclusive Education	8	0,97	56	7,00

Idioma de publicación

Otra variable que se ha analizado en esta investigación bibliométrica es la lengua en la que se han escrito y publicado los distintos documentos (Tabla 7). El inglés es el idioma predominante abarcando un 96,12% del total de los documentos analizados. No sorprende si se tienen en cuenta los principales países de procedencia de los documentos (Estados Unidos y Reino Unido) y que el inglés es el idioma más utilizado en el ámbito de la investigación. Le sigue a mucha distancia el español (1,33%) y el alemán (0,97%).

Tabla 7: Número de documentos en función del idioma de publicación

Idioma	Nº de documentos	%
Inglés	792	96,12
Español	11	1,33
Alemán	8	0,97
Portugués	6	0,73
Francés	3	0,36
Italiano	3	0,36
Húngaro	2	0,24
Turco	2	0,24
Africaans	1	0,12
Ruso	1	0,12
Serbio	1	0,12
Esloveno	1	0,12

Referencias más citadas

Se han analizado los documentos más citados en las dos bases de datos. En la tabla 8 se pueden apreciar las 5 referencias con mayor número de citas de Scopus, las cuales se publicaron entre los años 2000 y el 2008.

Tabla 8: Documentos más citados de Scopus

Autores	Año	Título	Localización	Nº de citas

Hattie, J.	2008	Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement	Libro: University of Auckland, New Zealand	3292
Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Knight, C., Stegmann, Z.	2004	Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age	Applied Cognitive Psychology	461
Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Willis, C., Adams, A.M.	2006	Working memory in children with reading disabilities	Journal of Experimental Child Psychology	426
Murphy, P.K., Alexander, P.A.	2000	A motivated exploration of motivation terminology	Contemporary Educational Psychology	399
Zimmerman, F.J., Christakis, D.A.	2005	Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data	Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine	258

Autores con mayor producción

Los autores que han escrito más documentos sobre la comprensión lectora asociada a las necesidades educativas indexados en Scopus, se encuentran representados en la tabla 9, donde se han recogido los autores con más de 5 investigaciones sobre la temática. Como se puede comprobar Alloway y Gathercole son los autores que más han producido, con 11 documentos (1,33%), seguido de Everatt con 10 (1,21%). Gathercole es el autor más citado, con 1.562 citas y el que tiene mayor impacto (142). También se puede observar que es autor de dos de los cinco artículos más citados en Scopus sobre esta temática estudiada. Uno de estos artículos lo comparte con Alloway.

Tabla 9: Autores con mayor número de documentos

Autor	Nº documentos	%	Citas	Índice de impacto
Alloway, T.P.	11	1,33	1050	95,45
Gathercole, S.E	11	1,33	1562	142,00
Everatt, J.	10	1,21	274	27,40



Dockrell, J.E.	6	0,73	330	55,00
Elbeheri, G.	6	0,73	67	11,17
Lindsay, G.	5	0,61	226	45,20
Mahfoudhi, A.	5	0,61	51	10,20
Woolley, G.	5	0,78	13	2,60

Mapa bibliométrico

La figura 6 representa el mapa de redes de los principales descriptores utilizados por los documentos analizados y las relaciones entre ellos. Los colores distinguen cuatro temáticas diferentes en las que se engloban las palabras clave. Se puede observar que los conceptos poseen diferentes tamaños, los cuales representan la frecuencia de aparición y las conexiones con otros descriptores. En el clústers de color azul los conceptos de mayor tamaño son: human (humano), male (masculino) y adolescent (adolescente). Estos descriptores, como se puede comprobar, distan de la temática estudiada. En el clúster de color amarillo los descriptores no son muy relevantes y hacen mención a las áreas de las disciplinas y capacidades psicológicas. El grupo de color verde está muy relacionado con la educación y las necesidades educativas e inclusivas conectadas con la lingüística, destacando conceptos como: education (educación), learning (aprendizaje), teaching (enseñanza) y literacy (alfabetismo). Por su parte el clúster de color rojo hace referencia a diferentes aspectos de la psicología relacionada con el aprendizaje infantil, pudiendo observar que los conceptos más sobresalientes son: child (niño), children (niños), dyslexia (dislexia), working memory (memoria de trabajo), short term memory (memoria a corto plazo) y phonetics (fonética).

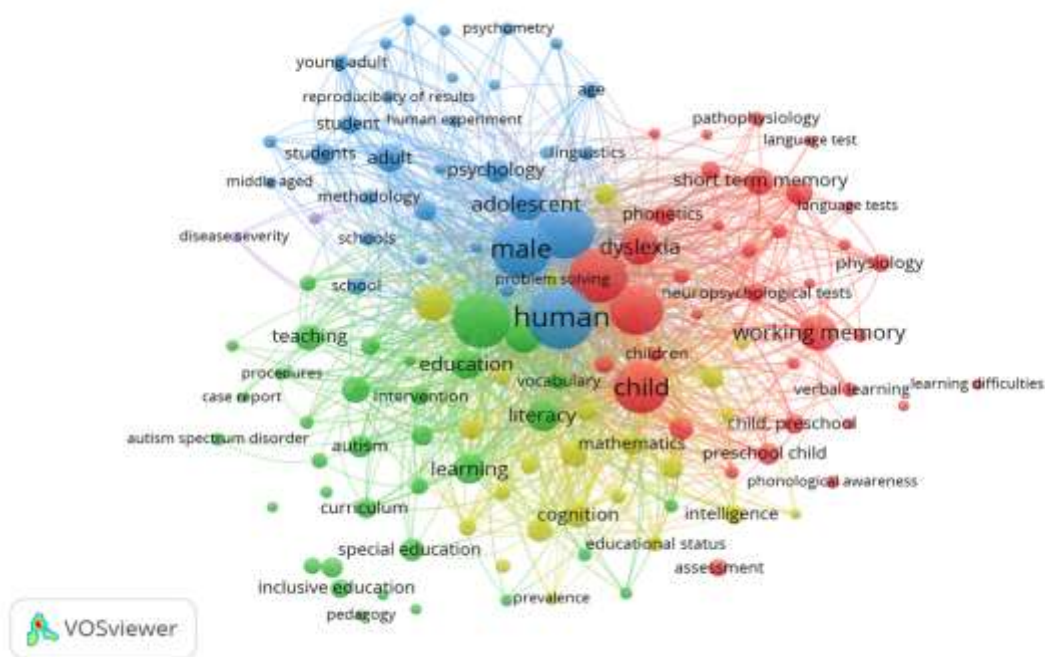


Fig.6: Mapa de redes entre las palabras clave de los artículos publicados sobre la comprensión lectora atendiendo a las necesidades educativas

El mapa (Fig.6) se ha obtenido a través del programa Vosviewer. Este software genera un mapa de forma visual de las palabras clave de las distintas aportaciones científicas automáticamente, Resaltando las que más veces aparecen y su relación con los estudios a los que están conectadas. La nube de palabras y el mapa de redes son gráficos parecidos. La diferencia reside en que el primero no establece interrelaciones entre términos, solamente indica el número de veces que aparecen.

CONCLUSIONES

Tras estudiar los resultados derivados de esta investigación, su discusión, la constatación con los resultados de otros autores y el detallado análisis presentado, se extraen las siguientes conclusiones principales: 1) es muy reciente la producción científica sobre las dificultades de adquisición de las competencias lectoras en situaciones de desventaja educativa, ya que aun siendo un problema educativo que ha existido siempre, es desde hace unos 15 años cuando comienza a haber un volumen de producción significativo; 2) se trata de un tema de interés que se encuentra en auge, demostrando la ley de Prince; 3) con el cumplimiento de la ley de Lotka y la ley de Bradford se confirma que la mayor parte de la producción se concentra en un número reducido de autores y revistas, demostrando que existe una especialización de esta temática por parte de autores concretos que publican frecuentemente sobre esta temática, destacando al autor Alloway y Gathercole; 4) también se demuestra la especialización de determinadas revistas que recogen una gran cantidad de artículos que siguen esta misma línea. Destacando la revista Journal Of Research In Special Educational Needs, la revista Dyslexia y Journal Of Learning Disabilities; 5) se trata de un tema que atañe a varias disciplinas del conocimiento, destacando

el área de las ciencias sociales y la psicología. Ambas áreas se encuentran entrelazadas y unidas por aspectos referentes a la educación y su mejora desde la equidad. Atendiendo al mapa bibliométrico, se ha podido visualizar la relación que existe entre los distintos conceptos clave que rodean a las competencias lingüísticas, como los factores educativos y psicológicos, las dificultades de aprendizaje y la inclusión educativa; 6) en lo que respecta al tipo de documento, se ha comprobado que destaca el artículo de investigación con un 72,94% de la producción analizada; 7) los países donde más documentos se publican sobre este tema, con un 50.97% del total los documentos, son Estados Unidos y Reino Unido. Por este motivo no resulta extraño que las instituciones más destacadas, a las que están afiliados los autores, pertenezcan a estos mismos países y que sea el inglés el idioma preferente abarcando el 96,12% de toda la producción literaria que se ha analizado. Son en estas universidades e institutos de investigación donde más interés se muestra por mejorar las competencias lingüísticas fundamentales para la educación, atendiendo a las dificultades de aprendizaje y la diversidad.

AGRADECIMIENTOS Estudio financiado a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a cargo del proyecto de investigación: “Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras “(ref. FPU18/00676)

REFERENCIAS

Álvarez, C. y Pascual, J., Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la educación primaria, *Ocnos*, 10, 27-53 (2013)

Aznar, I., Romero, J.M., Rodríguez-García, A.M. y Rodríguez, C., Descubriendo el entorno desde nuevos enfoques: la realidad aumentada como tecnología emergente en educación, En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. SánchezRodríguez (Edit.), *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA Editorial (2018)

Cain, K., Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16 (2016).

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S., Effects of fluency training on reading competence in primary children: the role of prosody, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>, *Learning & Instruction*, 52, 59-68 (2017)

Campos Soto, M.N., Ramos-Navas-Parejo, M. y Moreno Guerrero, A.J. Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus, <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04>, *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 47-60 (2020)

Clarke, P.J., Snowling, M.J., Truelove, E., y Hulme, C., Ameliorating children’s reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial, <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>, *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116 (2010)

Defior, S., Gutiérrez-Palma N. y Serrano, F., *Dificultades específicas de aprendizaje*, Síntesis, Madrid, España (2015)

Gallego, J.L. y Rodríguez, A., Líneas de investigación sobre educación especial en España: un estudio bibliométrico (2006-2010), *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 219-233 (2015)

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C., Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar, <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24 (2016)

Hong, H.Y., Ma, L., Lin, P.Y., Yuan-Hsuan Lee, K., Advancing third graders' reading comprehension through collaborative knowledge building: a comparative study in Taiwan, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103962>, *Computers and Education*, 157,103962 (2020)

Igwesi, U., Chimah, J.N., y Nwachukwu, V.N. The use of ICTs and audiovisual resources in developing children's reading habits in Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, (1), 825 (2012) Instituto Nacional de Evaluación Educativa, PIRLS, <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluacionesinternacionales/pirls/pirls-2016.html>, (2016)

Jerrim, J., y Moss, G., The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study, <https://doi.org/10.1002/berj.3498>, *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200 (2019)

Jiménez-García, M., y Martínez-Ortega, M.Á. (2017). El uso de una aplicación móvil en la enseñanza de la lectura, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000100015>, *Información Tecnológica*, 28(1), 151-160 (2017)

Karlidag-Dennis, E., Hazenberg, R., y Dinh, A.T., Is education for all? the experiences of ethnic minority students and teachers in north-western Vietnam engaging with social entrepreneurship, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102224>, *International Journal of Educational Development*, 77,102224 (2020)

Lai, S.A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P.J., y Kuhn, M.R., The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.789785>, *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138 (2014)

Li, X., Mok, S.W., Cheng, Y.Y.J., y Chu, S.K.W., An examination of a gamified e-quiz system in fostering students' reading habit, interest and ability, <https://doi.org/10.1002/pras.2018.14505501032>, *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 55(1), 290-299 (2018)

Miranda, A., *Bibliometría. Bibliotecas*, 8(1), 1-11 (1990)

Neumann, H., Leu, S., McDonough, K. y Crawford, B., Improving students' source integration skills: does a focus on reading comprehension and vocabulary development work?, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100909>, *Journal of English for Academic Purposes*, 48,100909 (2020)

Prasanna-Kumara, B.M., Evaluation of ICT impact on reading habits of students in Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru, *Library Philosophy and Practice*, 2973, 1-7 (2019).

Price, D.J.S., *Little Science, big science and beyond*. Nueva York, NY, Columbia University Press (1986).

Retelsdorf, J., y Köller, O., Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.007>, *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83 (2014)

Ripoll, J., y Aguado, G., La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis, <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>, *Revista de Psicodidáctica*, 19, 27-44 (2014)

Rodríguez-Fuentes, A., Evaluación de dificultades lectoras escolares, En *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*, Comares, Granada, España (2017)

Rodríguez, A., y Gallego, J.L., Análisis bibliométrico sobre educación especial. Profesorado, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.52458>, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 307-327 (2019)

Secul-Giusti, C., y Viñas, M., Fomento de la lectura a través de las redes sociales, *Letras*, 2, 29-36 (2015)

Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X., Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria, http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205, *Ocnos*, 16(1), 18-49 (2017)

Taghinezhad, A., y Riasati, M.J., The interplay of critical thinking explicit instruction, academic writing performance, critical thinking ability, and critical thinking dispositions: an experimental study, *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (13), 143-165 (2020)

Triviño, L.S., Sola, T. y Rivas, M.A., Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria, *Educere*, 17(58), 455-464 (2013) Valdés, M., ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora?, https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04, *Ocnos*, 10, 71-89 (2013)

5.3 Tercera publicación

Las TIC como recurso para la animación a la lectura

Este trabajo se ha publicado como capítulo del libro *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* de la editorial Dykinson (ISBN: 978-84-1377-172-4). Como se ha comentado anteriormente; Dykinson es una editorial independiente especializada diferentes ámbitos, entre los que se encuentra Educación y Psicología.

Se encuentra entre las 6 mejores editoriales españolas. Ocupa la posición 14 de 272 en el Scholarly Publishers Indicators (SPI) “In Humanities and Social Sciences” de editoriales españolas. Posee un indicador de prestigio (ICEE) de 20.763 en general (504 editoriales). En el

sector de la Educación ocupa la posición 16 de 94 (156 editoriales) con un ICEE de 0.954. Cuartil Q1.

Referencia bibliográfica:

Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Madrid: Dykinson ISBN: 978-84-1377-172-4

Las TIC como recurso para la animación a la lectura

Juan Manuel Trujillo Torres, Carmen Rodríguez Jiménez, Magdalena Ramos Navas-Parejo* y Juan José Victoria Maldonado

Universidad de Granada

**magdalena @ugr.es*

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del leguaje y la alfabetización son esenciales para alcanzar el éxito académico. Estos conocimientos se comienzan a asimilar antes de la escolarización, dentro del seno familiar. De hecho, las primeras experiencias de alfabetización son fundamentales para las habilidades lingüísticas, ya que predisponen para la correcta adquisición de las competencias lectoras. Acciones como que los padres lean libros a sus hijos desde muy pequeños y que existan materiales de lectura en el hogar adecuados a su desarrollo y gustos, se relacionan directamente con el aumento del vocabulario, el desarrollo de la alfabetización y de las habilidades tanto narrativas, como lectoras y cognitivas. Con todos estos ingredientes, además de fomentar el gusto por la literatura, se asegura el éxito académico del menor (Luo et al., 2020). Por este motivo, resulta clave realizar intervenciones de animación a la lectura, además de concienciar a las familias de la importancia de fomentar el hábito lector.

Por otra parte, en los últimos años los medios digitales han revolucionado la sociedad en todas sus dimensiones. La vida cotidiana se rige por una conexión permanente que se ha vuelto imprescindible, especialmente para los más jóvenes, que han crecido dentro de esta cultura digital. Esta presencia generalizada de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha modificado de manera significativa el desarrollo de las competencias sociales, culturales y educativas. Los más pequeños se sienten muy atraídos por ellas. Hecho que lejos de considerarlo como una competencia para el libro de papel, se puede aprovechar para contribuir a la animación a la lectura si se utiliza con la metodología adecuada (Farinosi et al., 2016)

2. LA LITERATURA EN LA ERA DIGITAL

Se podría pensar que esta nueva corriente que rige a la era actual, caracterizada por la globalización y la implementación digital, ha desbancado a la literatura, dejándola obsoleta o como un ideal humanista. Sin embargo, fomentar los hábitos lectores significa:

- Mejorar los estándares de alfabetización
- Ayudar a conocerse a sí mismo y el mundo en general
- Tener una conciencia crítica para saber juzgar la cantidad de información que nos llega en esta era también caracterizada por la rapidez y facilidad de comunicación
- Desarrollar la creatividad y la imaginación entre otros muchos aspectos
- Además de ofrecer placer y aprendizaje.

Por lo tanto, el hábito de la lectura implica mucho más que la adquisición de las competencias lingüísticas y es fundamental fomentarlo para adaptarse con éxito a la sociedad de hoy día (Ljungdahl, 2013).

Actualmente, simplemente utilizando descriptores de búsqueda, los lectores tienen acceso a una gran cantidad de información sobre cualquier ámbito de su interés. De este modo, a través de las TIC, se obtiene rápidamente la información deseada, se examina y se puede analizar críticamente. También el uso de las bibliotecas ha cambiado, pudiendo reservar libros online, con más eficacia y un ahorro de tiempo considerable y ofreciendo una gran variedad de recursos electrónicos como revistas electrónicas, ubicadas en bases de datos y libros electrónicos (Kumara, 2019). De forma que el avance tecnológico ha cambiado la forma de acceso a lectura y la lectura en sí.

2.1. Lectura en papel versus formato digital

En los últimos 15 años el diseño de los libros digitales ha evolucionado considerablemente. Estos libros electrónicos comenzaron como libros de cuentos en CD-ROM, hasta llegar a día de hoy a disponer de modernas aplicaciones que añaden sonidos, animaciones o incluso imágenes tridimensionales con la utilización de la realidad aumentada y virtual. Sin embargo, Bus et al. (2015) y Takacs et al. (2015) advierten de la importancia de alinear las características multimedia con el argumento principal de la historia, para evitar distraer a los lectores de la lectura en sí, impidiéndoles disfrutar de sus beneficios. Estas características deben servir para involucrar al lector en el proceso de la lectura y así, favorecer su gusto por ella incrementando la motivación por leer.

Por tanto, algunos libros electrónicos son simples extensiones de los libros impresos ubicados en un formato digital, mientras que otros cuentan con elementos adicionales que enriquecen el entorno del lector, a través de aplicaciones multimedia.

Autores como Soroya y Ameen, (2020) afirman que los jóvenes utilizan más el material electrónico para leer que el impreso. La facilidad en el acceso y la disponibilidad de la forma digital es el principal motivo de este resultado. De forma que es un hecho que el entorno digital

tiene un impacto significativo en el comportamiento hacia la lectura de los menores. Lo que han de tener en cuenta las familias y educadores en su labor de animar a la lectura.

2.2. Las formas de lectura de la era digital

Locher y Pfof (2020) defienden la relación entre la mejora de las habilidades lectoras con el tiempo dedicado a la lectura, por lo que el hábito lector a largo plazo hace lectores competentes, entrando en un círculo vicioso, ya que los lectores competentes tienden a leer más y cuanto más tiempo se dedica a la lectura, más se desarrollan las competencias lectoras. Sin embargo, hoy día preocupa la falta de interés por los libros entre los jóvenes, atribuyendo esta desmotivación a la atracción que sienten por los medios digitales (Rou y Yunus, 2020).

Adi-Kasuma y Ai-Lin-Tan (2019) afirman que los jóvenes si leen, pero de una forma diferente a la tradicional, puesto que realizan actividades de lectura a través de Facebook y prefieren leer contenidos creativos como cuentos y poemas a través de este medio, mejorando del mismo modo sus hábitos de lectura y por tanto las competencias lectoras. Del mismo modo, los clubs de lectura tienden a ser online, de forma que a través de internet los jóvenes intercambian las opiniones sobre sus lecturas y se recomiendan novelas (Schreuder y Savitz, 2020).

3. ANIMAR A LA LECTURA A TRAVÉS DE RECURSOS TIC

La inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha supuesto un avance muy importante como recurso innovador y motivador para el alumnado (Prestes de Oliveira, 2019; Cáceres-Reche et al., 2020; Tumino y Bournissen, 2020). Las TIC, lejos de ser percibidas como una amenaza para la lectura, pueden ser aprovechadas como potencial motivador para acercar la lectura a los más jóvenes recurriendo a las posibilidades audiovisuales e interactivas que ofrecen, entre otros elementos estimulantes, siempre que se empleen con la metodología adecuada y en coordinación con las familias (Pérez-Vargas et al. 2015), resultando herramientas muy valiosas para la adquisición del hábito lector (Secul-Giust y Viñas, 2015; Collado-Rovira, 2017).

Numerosos autores, como Leal (2018), Morachino (2018) y Manso (2015), también defienden la importancia de la animación a la lectura a través de medios estimulantes, por lo que no comparten métodos relacionados con tareas escolares, resúmenes y textos obligatorios fuera de su interés.

Torralla (2018) considera también que los recursos TIC pueden ser grandes aliados para el fomento de la lectura. Afirman que los llamados “nativos digitales” leen con frecuencia, puesto que internet les ofrece grandes posibilidades de lectura, a través de la facilidad de interacción entre los lectores que brinda la lectura social o 2.0 y de los relatos digitales, videolits y booktráiler, los cuales resultan muy atrayentes y efectivos para la animación a la lectura de los jóvenes.

Singh (2019) hace hincapié en que las TIC entran dentro del lenguaje y la forma cultural en la que se mueven los jóvenes, por lo que son idóneas para la animación a la lectura en estos casos. Destaca el hecho de que permiten la creación de espacios comunes de aprendizaje informal en bibliotecas adaptadas al entorno digital.

Las TIC también son muy útiles para difundir libros en zonas deprimidas de manera gratuita. Claro ejemplo de ello fue el proyecto Gutenberg de Illinois, que se realizó en los años 70 y se basó en hacer llegar libros al mayor público posible de forma gratuita. Más de 40 años más tarde el Proyecto Gutenberg sigue siendo muy relevante en cuestiones de animación a la lectura, puesto que se ha convertido una de las bibliotecas en línea más importantes, proporcionando el acceso a más de 40.000 libros traducidos a en docenas de idiomas diferentes en todo el mundo. La popularidad que adquirió internet en los 90, se impulsó su crecimiento e internacionalización. Y con la llegada de los dispositivos móviles se facilitó la lectura de los libros digitales incrementando aún más su uso y popularidad (Sehn y Fragoso, 2015).

3.1. Animar a la lectura desde los centros educativos

Manso, (2015) propone convertir la lectura en una actividad social para ganarse el interés del alumnado, contando con la tecnología. Algunos ejemplos son: el hipertexto: lectura multisequencial y multilineal, clubs de lectura virtuales, blog, redes sociales, wikis, intercambios de archivos, cuenta cuentos online, vídeo-cuentos, podcasts de cuentos, etc.

Estas actividades ya se pueden encontrar por internet y pueden ser asumibles por el centro educativo en cualquier contexto. Como por ejemplo: Folec, portal para el fomento de la lectura, Lecturalia, aNobii, Book country, Entrelectores, Goodreads, Quelibroleo.com, Club de Lectura Virtual, Biblioteca de Barcelona Ciberclub de Lectura, Club de Lectura El grito, Biblioteca Pública de Albacete, Book Buzz: Virtual Book Club, Online Book Club, San José Public Library, Online Book Club, Haliburton County Public Library's, Online Book Club: Daily Book Samples, Bibliotecas Públicas EE.UU.

Secul y Viñas, (2015), por su parte, ofrecen un listado de herramientas para la motivación a la lectura a las que los docentes pueden acceder a través de internet:

- *IBBY* (International Board on Books for Young People), organización internacional que convoca el Premio Internacional IBBY-Asahi de promoción de la Lectura y el premio Hans Christian Andersen. (<http://www.ibby.org>).
- *La International Reading Association*, Institución Internacional de Fomento de la Lectura, ofrece gran cantidad de documentos e informaciones de utilidad y una invitación permanente a enriquecer la práctica personal mediante el contacto con su enorme comunidad virtual. Utiliza el formato podcast, que permite escuchar archivos de audio sobre la enseñanza de la lectoescritura en formato mp3. (<http://www.reading.org>).
- El proyecto *Reading is Fundamental*, tiene en su web acceso a numerosos recursos: consejos sobre qué libros recomendar, orientaciones sobre cómo fomentar la lectura en cada edad, referencia a organizaciones, etc. (<http://www.rif.org>).
- *El Banco del Libro*, sección venezolana de IBBY, cuenta con una web desde la que podemos acceder a sus actividades y sus recomendaciones de materiales de lectura en español destinados a niños y jóvenes (<http://www.bancodellibro.org.ve/portal/>).



- *Fundalectura*, Fundación para el Fomento de la Lectura (sección colombiana del IBBY), recibió el Premio IBBY-ASAHI 1995. Ofrece múltiples actividades, formación, libros recomendados (con listas de “altamente recomendados”), asesoría a bibliotecas, programas específicos como www.leerenfamilia.com, lecturas en línea... (<http://www.fundalectura.org>).
- *La Fundación Germán Sánchez Ruipérez* ha desarrollado el portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura), que ofrece un completo escaparate de recomendaciones de libros y orienta a los usuarios según su edad e intereses (<http://www.sol-e.com/>).
- *El CEPLI* posee una web que informa sobre actividades y sobre su prestigiosa formación. También ofrece diversas propuestas de animación a la lectura (<http://www.uclm.es/cepli/>).
- *La plataforma Educared* cuenta con un portal sobre el uso pedagógico de Internet. Su sección Leer y vivir ofrece selecciones temáticas de literatura infantil y juvenil, novedades editoriales divididas por tramos de edad, materiales propios de lectura en línea. (http://www.educared.net/mespana_recursos/home_12_71_esp_1__.html).
- *El sitio web del Instituto Cervantes*, el Centro Virtual Cervantes, proporciona abundantes y muy valiosos recursos sobre lectura, cuyo ejemplo más práctico puede ser “Lecturas Paso a Paso”: (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>).
- *La web de Galix* (Asociación Galega Do Libro Infantil E Xuvenil) contiene información sobre las actividades que organiza o en las que participa, así como documentos y noticias sobre el mundo del libro infantil y juvenil (<http://www.oepli.org/galix/index.htm>).
- Desde la Universidad de Vigo, *ANILIJ* (Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) promueve el conocimiento y estudio de la literatura infantil y juvenil (<http://www.uvigo.es/anilij>).
- La entrada *Lectores* incluye varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. Al acceder a Lectores, la web nos sitúa directamente en el Club de lectura, que contiene dos espacios distintos: uno donde leer (“Sala de lectura”) y otro donde compartir experiencias y opiniones sobre la lectura (“Foro del Club de la lectura”).

Esto es un claro ejemplo de la gran cantidad de recursos TIC que se encuentran disponibles en internet para la animación a la lectura a los que se puede acceder de manera sencilla y gratuita.

4. CONCLUSIONES

A la luz de la revisión bibliográfica consultada, se llega a la conclusión de que resulta fundamental realizar actividades de animación a la lectura con el fin de favorecer la adquisición del hábito lector del alumnado, para su educación integral y para la adecuada adaptación a la sociedad digital en la que se encuentra.

Las formas de lectura han cambiado adaptándose a la tendencia tecnológica que ha transformado la comunicación y los formatos tradicionales de lectura. Estos hechos hay que tenerlos en cuenta



en la labor de fomentar el hábito lector entre los más jóvenes, para estar en sintonía con sus gustos y cultura digital.

Las TIC también ofrecen un sinfín de posibilidades para la animación a la lectura. Existen numerosos recursos tecnológicos gratuitos y disponibles para motivar a los jóvenes con el mundo de la lectura. Por lo que los docentes deben estar formados y al día con los nuevos métodos digitales de animación lectora.

REFERENCIAS

- Adi-Kasuma, S. A & Ai Lin Tan, D. (2019). Actividades de lectura de ESL en Facebook entre estudiantes universitarios de Malasia. *Revista Pertanika de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1).
- Bus, A. G., Takacs, Z. K. & Kegel, C. A. T. (2015). Asequibilidad y limitaciones de los libros de cuentos electrónicos para la alfabetización emergente de los niños pequeños. *Revisión del desarrollo*, 35, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Cáceres-Reche, M. P., García-Gómez, G., Ramos-Navas-Parejo, M. & Carmona-García, M. (2020). La Inclusión Educativa y TIC: Retos para la Educación del Siglo XXI. En F.J. Hinojo-Lucena, J.M. Trujillo-Torres, J. M^a. Sola-Reche y S. Alonso-García (Eds.), *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. (pp. 52-72) Madrid: Dykinson.
- Collado-Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- Kucirkova, N. (2020). Toward Reciprocity and Agency in Students Digital Reading. *Reading Teacher*, 73(6), 825-831. <https://doi.org/10.1002/trtr.1893>
- Kumara, B. P. (2019). Evaluación del impacto de las TIC en los hábitos de lectura de los estudiantes en Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Filosofía y práctica bibliotecaria*, 1-7.
- Ljungdahl, L. (2013). Literature: Benefits in an age of globalisation. *International Journal of Literacies*, 19(2), 53-62. <https://doi.org/10.18848/23270136/CGP/v19i02/48774>
- Locher, F. & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>



- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S. & Mendelsohn, A.L. (2020). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/rrq.263>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F. & Álvarez-Gómez, C. Y. (2015) *Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío*. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Prestes de Oliveira, J. (2019). TIC y literatura infantil: desafíos de la práctica pedagógica en la era digital. *Texto libre: lenguaje y tecnología*, 12(2), 116-134, <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.116-134> .
- Rou, L.Y. & Yunus, M. M. (2020). The Use of Seesaw in Increasing Pupils' Reading Interest. *Uni*). Millennials' Reading Behavior in the Digital Age: A Case Study of Pakistani University Students *versal Journal of Educational Research*, 8(6), 2391-2396. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080623>.
- Schreuder, M.C. & Savitz, R. S. (2020). Exploring Adolescent Motivation to Read with an Online YA Book Club. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 260-275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752860>
- Secul-Giusti, C. & Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, 2, 29-36. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf
- Sehn, T. C. M. & Fragoso, S. (2015). The synergy between eBooks and printed books in Brazil. *Online Information Review*.
- Singh, P. K. (2019). Establishing library learning commons in Universities of India: A case study of BHU library system. *Library Philosophy and Practice*, 2477.
- Soroya, S.H. & Ameen, K. (2020). *Journal of Library Administration*, 60(5), 559-577. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563>
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Beneficios y trampas de las funciones multimedia e interactivas en los libros de cuentos con tecnología mejorada: un metanálisis. *Revisión de la investigación educativa*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Tumino, M. C. & Bournissen, J. M. (2020). Integración de las TIC en el aula e impacto en los estudiantes: elaboración y validación de escalas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 62-73.

5.4 Cuarta publicación

Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria.

Este trabajo se ha publicado como capítulo del libro *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* de la editorial Octaedro (ISBN: 978-84-18348-51-8).

La editorial Octaedro está especializada en el área de Educación. Su foco se encuentra en el desarrollo profesional de los docentes y en la formación del alumnado de las distintas etapas educativas. Esta editorial ocupa la posición 48 de 272 en el Scholarly Publishers Indicators (SPI) “In Humanities and Social Sciences” de editoriales españolas. Posee un indicador de prestigio (ICEE) de 5.280 en general (504 editoriales). En el sector de la Educación ocupa la posición 12 de 94 (156 editoriales) con un ICEE de 1.448. Primer cuartil (Q1) en Scholarly Publishers Indicators.

Referencia bibliográfica:

Ramos-Navas-Parejo, M., Campos-Soto, M.N., Romero-Rodríguez, J.M., López-Núñez, J.A. (2021). Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria. En I. Aznar-Díaz, M.P. Alonso-García, A.J. Moreno-Guerrero (Eds.) *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa* (pp. 67-79). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-51-8

Las TIC como herramientas para la animación a la lectura en el alumnado de Educación primaria

Magdalena Ramos Navas-Parejo, María Natalia Campos-Soto, José María Romero Rodríguez
y Juan Antonio López Núñez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad caracterizada por estar rodeada de información, donde la producción de conocimiento aumenta de forma exponencial. Por este motivo, es necesario saber procesar estas grandes cantidades de información, de forma rápida y efectiva. Y la única herramienta capaz de hacerlo de forma eficiente es la lectura (Molina-Roldan, Pérez-Segura y Molina-Roldán, 2018). Combinada con las competencias necesarias para renovar los conocimientos de forma autónoma (Medellín-Mendoza y Gómez-Bustamante, 2018).

Si se lee de forma eficiente, se escribirá de forma eficiente también y, con estos dos aspectos fundamentales, el aprendizaje que se obtiene será eficiente, ya que la lectura es el instrumento principal que poseen los estudiantes para aprender.

Leer es un mecanismo muy complejo basado en decodificar un sistema de señales y símbolos abstractos. La adquisición del nivel más alto de competencia lectora (la comprensión lectora)

es la meta de la lectura, fundamental para el éxito académico y profesional. Dado que no siempre el alumnado llega a alcanzarlo, obstaculizando su aprendizaje y terminando en el peor de los casos en fracaso escolar, resulta fundamental realizar actuaciones efectivas para mejorar la comprensión lectora.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas muy motivadoras para el alumnado, las cuales ofrecen una gran cantidad de posibilidades para la animación a la lectura, que resulta ser una de las formas más eficaces de mejorar la comprensión lectora. Por este motivo, es muy importante conocer estos instrumentos que, con la metodología adecuada, pueden ser grandes aliados del docente en su labor de mejorar las competencias lectoras del alumnado.

2. LAS COMPETENCIAS LECTORAS; BASE DEL APRENDIZAJE

La importancia de adquirir las competencias lectoras reside en que forman uno de los procesos fundamentales en la formación escolar (Triviño, Sola y Rivas, 2013 y Sola, Hinojo y Cáceres, 2010). Estos autores afirman que ocupan un lugar destacado entre los aprendizajes escolares que están relacionados con ellas y la potencialidad del desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas. Puesto que son la base del resto de las competencias curriculares, tan importantes en educación, como la comprensión de enunciados de problemas matemáticos, por ejemplo, que precisan de un nivel elevado de comprensión lectora. La lectura y escritura efectivas pueden ser consideradas como un antídoto contra el fracaso escolar (Andrada y González, 2018; Romero y Cruz 2019).

El comité de expertos de los Estados Unidos (*National Reading Panel*) identifica cinco componentes esenciales en la enseñanza de la lectoescritura (Defior, Gutiérrez y Serrano, 2015):

1. Conciencia fonológica
2. Reglas de correspondencia grafema-fonema: estos dos puntos se corresponden con los procesos de identificación de letras y reconocimiento de palabras
3. Fluidez lectora: en el que se encuentran implicados los procesos sintácticos
4. Vocabulario: atañe a los procesos semánticos
5. Comprensión: se corresponde con los procesos semánticos de orden superior

Los escolares pueden encontrar dificultades para alcanzar una fluidez de lectura óptima debido a factores socioculturales, emocionales e intelectuales, o a dificultades de aprendizaje como la dislexia. Y su consecución es fundamental, ya que la fluidez es el primer paso para adquirir una lectura comprensiva, fundamental para el éxito académico, (Lai, George, Schwanenflugel y Kuhn, 2014). Por este motivo, es un objetivo prioritario de la educación obligatoria. La comprensión lectora, por tanto, se considera un proceso de orden superior y es el objetivo final de la lectura, (Gómez, Serrano y Defior, 2011).

2.1. La mejora de la comprensión lectora

Para alcanzar la comprensión lectora se tiene que conseguir una decodificación correcta, que lleve a la automatización del reconocimiento de las palabras para poder poner el énfasis en la comprensión (Cain, 2016). La comprensión lectora es el resultado de adquirir la capacidad de reconocer palabras escritas más la capacidad de comprensión del lenguaje oral. Si alguno de estos dos aspectos es deficiente, la comprensión lectora también lo es. Esta es la conclusión a la que llegaron también los autores Clarke, Snowling, Truelove y Hulme, (2010).

Retelsdorf y Köller (2014) y Clarke, et al. (2010) han estudiado los mecanismos de adquisición de la comprensión lectora y las dificultades en la obtención de la misma, con la finalidad de mejorarla. Sin embargo, las estrategias de mejora propuestas se reducen exclusivamente a tareas de evaluación, (Calet, Gutiérrez y Defior 2017; Morachimo, 2018).

Según Ripoll y Aguado (2014) los estudios que existen para la mejora de la comprensión lectora se basan en tres aspectos:

- La decodificación
- La enseñanza de estrategias de comprensión
- La combinación comprensión más otras estrategias. Destacando la motivación por la lectura y la mejora de la comprensión del lenguaje oral

En la Tabla 1 se recogen las estrategias que se pueden enseñar al alumnado para mejorar la comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura de un texto, atendiendo al segundo aspecto anteriormente mencionado.

Tabla1. *Estrategias para mejorar la comprensión lectora*

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
-Definir propósito	-Comprobar las predicciones	-Resumir
-Activar conocimientos previos	-Formular y responder preguntas	-Renarración oral
-Predecir la temática del texto	-Aclarar el texto	-Utilizar organizadores gráficos
-Conocer el nombre del autor	-Releer	-Generar y responder preguntas
	-Buscar vocabulario	-Evaluarse
	-Identificar ideas principales	-Dibujar

Fuente: elaboración propia a partir de Morachimo, (2018), Canet, Andrés, Introzzi y Richard's, (2005)

De estos tres aspectos estudiados; los que se han basado en la decodificación no han obtenido efectos, los basados en la enseñanza de estrategias de comprensión han conseguido efectos



moderados y los que mayor efecto han alcanzado han sido los basados en la combinación de la mejora de la comprensión a través de estrategias como la motivación lectora y la mejora del lenguaje oral (Ripoll y Aguado, 2014).

También resulta destacable la estimulación temprana del vocabulario, en beneficio de la mejora de la comprensión lectora. Afirmación que comparten, Mata (2004) y Cain (2016) entre otros. Todos ellos coinciden en que los lectores hábiles poseen un vocabulario rico, amplio e interconectado que incrementa la comprensión lectora.

Se puede concluir que la forma más efectiva de mejorar la comprensión lectora es a través de la experiencia lectora, a la que se llega desde la motivación y el aumento del vocabulario, favorecido también con la práctica lectora, además de la mejora de la comprensión oral, (García-Ortega, 2018).

2.2. La animación a la lectura

Animación a la lectura se define como el acto didáctico por medio del cual el alumnado adquiere una actitud positiva hacia la lectura, con el fin de que integre el hábito de leer entre sus actividades cotidianas (Alcalá-Caldera y Rasero-Machacón, 2004).

Además de contribuir de forma fundamental al éxito académico, adquirir el hábito de leer aporta muchas ventajas. Alcalá-Caldera y Rasero-Machacón, (2004), enumeran las siguientes:

- Desarrolla la educación intelectual y la imaginación
- Es un poderoso aliado para aumentar la creatividad
- Fomenta la adquisición de actitudes críticas
- Favorece el desarrollo y perfeccionamiento de la expresión oral
- Es una fuente magnífica de enriquecimiento del vocabulario
- Nos permite reflexionar insistentemente sobre una idea
- Permite el acceso a casi todo tipo de información
- Nos descubre nuevos mundos
- Y sobre todo nos permite integrarnos en la sociedad lectora en la que nos hallamos

Atendiendo a estos beneficios que aporta la lectura y teniendo en cuenta que, sobre todo al principio, leer es un acto complejo que requiere tener adquiridas las competencias lectoras y un alto nivel concentración, resulta fundamental realizar actividades de animación a la lectura.

Paredes-Labra, (2005) considera que hay que tener en cuenta una serie de cuestiones con respecto a la adquisición del hábito de la lectura:

- La relación con la lectura es un largo proceso que cada alumno sigue de forma individual.
- La influencia de la familia y de los primeros maestros son factores determinantes en la actitud hacia la lectura.

-La tarea de animación a la lectura exige una minuciosa planificación: selección adecuada de textos y actividades antes, durante y después de la lectura.

-Conviene conocer la experiencia lectora del alumnado.

-La tarea de leer no se puede aislar de la actividad de escribir: animar a leer es, también, animar a escribir.

Ariza y Vargas (2017) añaden que los maestros deben presentar la lectura como un acto apasionante y no caer en el error de relacionarla con las tareas obligatorias y pesadas.

Valdés (2013) por su parte, considera que el alumnado que más ayuda necesita para adquirir el hábito lector, es el perteneciente a una clase social desfavorecida, ya que le abriría las puertas al sistema educativo, ayudando a la equidad educativa que nuestro sistema educativo ansía, y a la integración social. El informe PIRLS (PIRLS, 2016) destaca una diferencia de 33 puntos en el rendimiento de la competencia lectora, entre el alumnado cuyos padres leen y los que no, favoreciendo a los primeros.

Resulta, por tanto, fundamental realizar intervenciones bien diseñadas y coordinadas, en cuestiones de motivación lectora, que lleven a mejorar la educación para todos y eviten la exclusión social. En ello deberían implicarse maestros, bibliotecarios y familiares para evitar contradicciones (Álvarez y Pascual, 2013).

2.3. La motivación lectora a través de actividades de animación

Morachimo, (2018) y Manso (2015) consideran que los métodos más efectivos de animación a la lectura son los siguientes:

- Talleres de cuentos
- Rincones de lectura
- Teatros
- Actividades en la biblioteca
- Acercamiento autores
- Contactos entre lectores

Siguiendo con los mismos autores, todos comparten la idea de que estas actuaciones llevadas a cabo de forma aislada por los docentes sin la complicidad y la participación de las familias del alumnado, pierden su efectividad de forma considerable.

Por tanto, en todas las actividades de animación a la lectura que se realicen se debe contar con el apoyo de los padres para que el alumnado no encuentre contradicciones y, en cambio, se impliquen en ellas para facilitar la consecución del hábito lector de sus hijos.

2.3.1. El uso de las TIC para la animación a la lectura

Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017), insisten en la importancia de la motivación lectora en niños y niñas que les lleve a la adquisición del hábito de la lectura de forma significativa; que es el que se realiza por placer y no por obligación. Proponen, junto con numerosos autores Martínez (2011), Manso (2012) y Secul-Giust, y Viñas, (2015) fomentar la lectura y escritura desde las nuevas tecnologías aprovechando la atracción de los niños y niñas del siglo XXI por ellas, y teniendo en cuenta que hay que aprovechar las tendencias sociales y que las actuaciones que se han realizado hasta ahora, no han obtenido en líneas generales, resultados satisfactorios (Lozano 2010).

Manso, (2015), considera fundamental también, que la animación a la lectura se encuentre al día con las TIC y la actividad social en la que actualmente se encuentra inmerso el alumnado. Propone convertir la lectura en una actividad social, que cuenta con la tecnología, para ganarse así el interés de los pequeños. Estos son algunos ejemplos propuestos:

- Hipertexto: Lectura multisequencial y multilineal
- Clubs de lectura virtuales
- Blog, redes sociales
- Wikis
- Intercambios de archivos
- Cuenta cuentos online
- Vídeo-cuentos
- Podcasts de cuentos, etc.

Estas actividades ya se pueden encontrar por internet y pueden ser asumibles por el centro educativo en cualquier contexto. Como por ejemplo: Folec, portal para el fomento de la lectura, Lecturalia, aNobii, Book country, Entrelectores, Goodreads, Quelibroleo.com, Club de Lectura Virtual, Biblioteca de Barcelona Ciberclub de Lectura, Club de Lectura El grito, Biblioteca Pública de Albacete, Book Buzz: Virtual Book Club, Online Book Club, San José Public Library, Online Book Club, Haliburton County Public Library's, Online Book Club: Daily Book Samples, Bibliotecas Públicas EE.UU, (Manso, 2015).

Medellín-Mendoza y Gómez-Bustamante (2018) también defienden que los ambientes tecnológicos favorecen el aprendizaje lector por la amplia y atrayente gama de posibilidades que ofrecen para los discentes (audiovisuales, virtuales e interactivas).

La incorporación de las TIC en la animación lectora permite el ajuste a las características, intereses y necesidades del alumnado, contribuyendo a la atención de la diversidad del aula de forma muy efectiva.

Yubero y Larrañaga (2010) y Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia y Gotzens (2014) se han referido a las TIC, dentro del tiempo de ocio del alumnado, como unas competidoras de los

libros, atendiendo al tiempo que pasa con ellas y a la satisfacción inmediata que le producen, en contraposición al nivel de concentración que requiere la lectura y que resulta un acto placentero a medio o largo plazo.

2.3.2. La literatura digital

La literatura digital en algunos casos puede ser un formato muy motivador. Pero debemos tener en cuenta que si el alumnado se encuentra en situación de pobreza, debemos facilitar el acceso a la lectura por otros medios, como los préstamos de la biblioteca escolar y pública. (Triguero, 2011).

La literatura digital aporta a la lectura una serie de ventajas:

- Es más barata de producir y fácil de almacenar que el papel.
- Permite un acceso más rápido y eficiente al contenido.
- Facilita la integración de diversos medios (texto/imagen/sonido/vídeo).
- Es especialmente apropiada para la enseñanza a distancia y otros tipos de colaboración académica.
- Permite la integración en redes más amplias de documentos y la reutilización en diferentes contextos.

2.3.3. Herramientas para los docentes disponibles en internet para la animación lectora

Secul-Giusti y Viñas, (2015) ofrecen un listado de herramientas para la motivación a la lectura a las que los docentes pueden acceder a través de internet:

- **IBBY** (International Board on Books for Young People), organización internacional que convoca el Premio Internacional IBBY-Asahi de promoción de la Lectura y el premio Hans Christian Andersen. (<http://www.ibby.org>).
- **La International Reading Association**, Institución Internacional de Fomento de la Lectura, ofrece gran cantidad de documentos e informaciones de utilidad y una invitación permanente a enriquecer la práctica personal mediante el contacto con su enorme comunidad virtual. Utiliza el formato podcast, que permite escuchar archivos de audio sobre la enseñanza de la lectoescritura en formato mp3. (<http://www.reading.org>).
- El proyecto **Reading is Fundamental**, tiene en su web acceso a numerosos recursos: consejos sobre qué libros recomendar, orientaciones sobre cómo fomentar la lectura en cada edad y referencia a organizaciones (<http://www.rif.org>).
- **El Banco del Libro**, sección venezolana de IBBY, cuenta con una web desde la que podemos acceder a sus actividades y sus recomendaciones de materiales de lectura en español destinados a niños y jóvenes (<http://www.bancodellibro.org.ve/portal/>).
- **Fundalectura**, Fundación para el Fomento de la Lectura (sección colombiana del IBBY), recibió el Premio IBBY-ASAHI 1995. Ofrece múltiples actividades, formación, libros

recomendados (con listas de “altamente recomendados”), asesoría a bibliotecas, programas específicos como www.leerenfamilia.com, lecturas en línea... (<http://www.fundalectura.org>).

- **La Fundación Germán Sánchez Ruipérez** ha desarrollado el portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura), que ofrece un completo escaparate de recomendaciones de libros y orienta a los usuarios según su edad e intereses (<http://www.sol-e.com/>).
- **El CEPLI** posee una web que informa sobre actividades y ofrece diversas propuestas de animación a la lectura (<http://www.uclm.es/cepli/>).
- **La plataforma Educared** cuenta con un portal sobre el uso pedagógico de Internet. Su sección Leer y vivir ofrece selecciones temáticas de literatura infantil y juvenil, novedades editoriales divididas por tramos de edad, materiales propios de lectura en línea. (http://www.educared.net/mespana_recursos/home_12_71_esp_1__.html).
- **El sitio web del Instituto Cervantes**, el Centro Virtual Cervantes, proporciona abundantes y muy valiosos recursos sobre lectura, cuyo ejemplo más práctico puede ser “Lecturas Paso a Paso”: (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>).
- **La web de Galix** (Asociación Galega Do Libro Infantil E Xuvenil) contiene información sobre las actividades que organiza o en las que participa, así como documentos y noticias sobre el mundo del libro infantil y juvenil (<http://www.oepli.org/galix/index.htm>).
- Desde la Universidad de Vigo, **ANILIJ** (Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) promueve el conocimiento y estudio de la literatura infantil y juvenil (<http://www.uvigo.es/anilij>).
- La entrada **Lectores** incluye varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. Al acceder a Lectores, la web nos sitúa directamente en el Club de lectura, que contiene dos espacios distintos: uno donde leer (“Sala de lectura”) y otro donde compartir experiencias y opiniones sobre la lectura (“Foro del Club de la lectura”).

3. REFLEXIONES FINALES

Resulta evidente la necesidad de adquirir las competencias lectoras de forma eficiente para el éxito académico del alumnado y la integración en la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos. Una de las formas más efectivas de mejorar la comprensión lectora, que es el nivel más alto de competencia lectora que se debe alcanzar, es a través de las experiencias lectoras. Por esta razón, es fundamental realizar actividades de animación a la lectura que lleven a motivar al alumnado a leer de forma voluntaria y por placer, consiguiendo que integren la lectura dentro de sus hábitos.

Aunque en un primer momento pudiera parecer que habituarse a leer y las TIC se hallan en bandos diferentes (Yubero y Larrañaga, 2010; Dezcallar, et al., 2014) con la metodología

adecuada y utilizando las TIC para este fin, ambos elementos se pueden retroalimentar y contribuir a reforzarse mutuamente, como se ha mostrado en este trabajo.

Por tanto, resulta indudable la atracción que el alumnado siente hacia las tecnologías y numerosos los formatos y posibilidades que aportan a la lectura para hacerla más atractiva y cercana a sus intereses, tal y como defienden Secul-Giusti y Viñas (2015), Triguero (2011), Medellín-Mendoza y Gómez-Bustamante (2018), Manso (2015) y Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017), entre otros muchos autores.

El docente cuenta también con una gran cantidad de recursos en internet a su disposición, que pueden ser muy útiles en su labor de animar al alumnado a la lectura.

REFERENCIAS

- Alcalá-Caldera, J., y Rasero-Machacón, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 395-416. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/1740>
- Andrada, C. L., y González, A. O. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Álvarez, C., y Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, (10), 27-53. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.02
- Ariza, C. y Vargas, L. (2017). La indagación, pretexto para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 67-77.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., y Defior, S. (2017). Effects of Fluency Training on Reading Competence in Primary Children: The Role of Prosody. *Learning & Instruction*, 52, 59-68.
- Canet, L., Andrés, L.M., Introzzi, I., y Richard's, M. (2005) Asociaciones entre rendimiento en comprensión de textos y estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (1), 1-15
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.



- Defior, S., Gutiérrez-Palma, N., y Serrano, F. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.
- García-Ortega, V. (2018). El Aprendizaje de la Lectoescritura en Castellano en Contextos de Riesgo. Un estudio transversal en la sociedad Boliviana. (Tesis doctoral) inédita. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid
- Gómez-Zapata, E., Serrano, F., y Defior, S. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Revista Escritos de Psicología*, 4 (2), 20-28. doi: 10.5231/psy.writ.2011-1007.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). PIRLS (2016). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.html>
- Lai, S. A., George-Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J., y Kuhn, M. R. (2014). The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Lozano, R. (2010). Fomento de la lectura en la biblioteca pública 2.0: una apuesta por la innovación y el riesgo. *Anuario ThinkEPI*, 4, 87-90
- Manso, R. A. (2015) ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>.
- Martínez, S. (2011). Las TIC como herramienta de apoyo en las actividades de animación a la lectura. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (67), 1-8.
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la Luna*. Barcelona: Editorial Graó
- Medellín-Mendoza, M. L., y Gómez-Bustamante, J. A. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e innovación*, 6(1), 12-21.
- Molina-Roldan, R. M., Pérez-Segura, F., y Molina-Roldán, A. M. (2018). Mejora de los procesos de lectura a través del Programa MATEL. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(1), 137-153. doi: <http://dx.doi.org/10.2>
- Morachimo, J.L. (2018). Elevar los niveles de logro de la comprensión lectora de la IE N° 54221 de Talavera, a través del uso adecuado de estrategias metodológicas en los procesos didácticos. Recuperado de: <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/387>
- Paredes-Labra, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Sociedad lectora y educación, número extraordinario 2005*, 255-279.



- Retelsdorf, J., y Köller, O. (2014). Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.007>
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Romero, C. I., y Cruz, E. (2019). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, (23), 443-456. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10283
- Secul-Giusti, C., y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, (2), 29-36.
- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 18-49. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Sola, T., Hinojo, F. J., y Cáceres, M. P. (2010). Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4 º nivel de Educación Primaria. *Revista española de pedagogía*, 68(249), 333-358.
- Triviño, L. S., Sola, T., y Rivas, M. A. (2013). Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educere*, 17(58), 455-464.
- Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, (10), 71-89. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.

5.5 Quinta publicación

El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década

Este artículo se encuentra publicado en la Revista *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* (ISSN: 1983-3652). *Linguagem e Tecnologia* es una revista cuatrimestral, revisada por pares, de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil) desde 2008. Su objetivo es fomentar la producción académica en el campo interdisciplinario entre Lenguajes y Tecnologías, permitiendo a los investigadores difundir sus investigaciones y contribuir al debate en el área.

Posee un cuartil Q2, SJR 2020 0,16.



Está indexada en bases de datos como: Scopus, Latindex, DOAJ, Livre, Miar, Mirabel, Redib, Erihplus

Referencia Bibliográfica:

Ramos Navas-Parejo, M., Cáceres Reche, M. D. P., Soler Costa, R., y Marín Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>

**EL USO DE LAS TIC PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN CONTEXTOS
VULNERABLES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EN LA ÚLTIMA DÉCADA**

**THE USE OF ICT FOR READING ANIMATION IN VULNERABLE CONTEXTS: A
SYSTEMATIC REVIEW IN DE LAST DECADE**

**O USO DAS TIC PARA INCENTIVO À LEITURA EM CONTEXTOS
VULNERÁVEIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA NA ÚLTIMA DÉCADA**

Magdalena Ramos-Navas-Parejo
Universidad de Granada, Espanha
magdalena@ugr.es

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

Rebeca Soler-Costa
Universidad de Zaragoza, Espanha
rsoler@unizar.es

José Antonio Marín-Marín
Universidad de Granada, Espanha
jmarin@ugr.es

RESUMEN: La lectura es clave para el éxito académico y personal. Para adquirir este hábito es necesario realizar intervenciones de animación a la lectura, ya que, sobre todo al principio, supone un gran esfuerzo. Resulta especialmente relevante en el caso del alumnado vulnerable, porque el hecho de adquirir este hábito contribuye a evitar el fracaso escolar y abre la puerta hacia la integración social. Sin embargo, transmitir el gusto por la lectura no es una tarea sencilla para los docentes. Dada la tendencia social que existe hacia las TIC y su valor motivacional, muchos autores las consideran grandes recursos para la animación a la lectura. Por este motivo, se planteó el objetivo de analizar las estrategias TIC para la animación a la lectura y qué importancia conceden a la población vulnerable. A través del método de revisión sistemática de la literatura se han analizado 19 artículos indexados en Scopus y la WoS, obteniendo como resultado que la mayoría estudian las preferencias entre los formatos digital y tradicional de lectura y, algo más de la mitad, se dirigen a mayores de 18 años. De los estudios que ofrecen estrategias de animación a la lectura, se recogen algunos recursos TIC y

metodologías que han servido con éxito para el fomento de la lectura. Por lo que resulta fundamental seguir investigando las formas de animación a la lectura más efectivas para incentivar el hábito de leer y conseguir la inclusión educativa y social del alumnado desfavorecido.

PALABRAS CLAVE: animación a la lectura; hábitos de lectura; TIC; estudiantes en riesgo; revisión sistemática.

ABSTRACT: Reading is key to academic and personal success. To acquire this habit it is necessary to make interventions of animation to the reading, since, especially in the beginning, it supposes an effort. It is especially relevant in the case of vulnerable students, because the fact acquiring this habit helps to avoid school failure and opens the door to social integration. However, transmitting a taste for reading is not an easy task for teachers. Given the social trend toward ICT and their motivational value, many authors consider them to be great resources for encouraging reading. For this reason, the objective was to analyze ICT strategies for encouraging reading and the importance that they give to vulnerable populations. Through the method of systematic review of the literature, 19 articles indexed in Scopus and the WoS have been analyzed, obtaining as a result that most of them study the preferences between digital and traditional reading formats and a little more than half of them are addressed to people over 18 years old. Of the studies that offer strategies for encouraging reading, some ICT resources and methodologies that have been successfully used to promote reading are included. Therefore, it is essential to continue researching the most effective the most effective ways of encouraging reading and achieve the educational and social inclusion of disadvantaged students.

KEYWORDS: reading encouragement; reading habits; ICT; at risk student; systematic review.

RESUMO: Ler é a chave para o sucesso acadêmico e pessoal. Para adquirir esse hábito, é necessário realizar intervenções de incentivo à leitura, pois, principalmente no início, envolve um grande esforço. É especialmente relevante no caso de alunos vulneráveis, pois o fato de adquirir esse hábito ajuda a evitar o fracasso escolar e abre portas para a integração social. Porém, transmitir o gosto pela leitura não é tarefa fácil para o professor. Dada a tendência social para as TIC e seu valor motivacional, muitos autores as consideram um ótimo recurso para incentivar a leitura. Por este motivo, estabeleceu-se o objetivo de analisar as estratégias de TIC para estimular a leitura e a importância que atribuem à população vulnerável. Por meio do método de revisão sistemática da literatura, foram analisados 19 artigos indexados no Scopus e Web of Science, obtendo-se como resultado que a maioria estuda as preferências entre os formatos de leitura digital e tradicional e, pouco mais da metade, são direcionados para mais de 18 anos. Dos estudos que oferecem estratégias de incentivo à leitura, são coletados alguns recursos e metodologias de TIC que têm tido sucesso na promoção da leitura. Portanto, é imprescindível continuar investigando as formas mais eficazes de estimular a leitura para estimular o hábito da leitura e alcançar a inclusão educacional e social de alunos carentes.

PALAVRAS-CHAVE: Incentivo à leitura. Hábitos de leitura. TIC. Alunos em risco. Revisão sistemática.

Introducción

Leer beneficia el desarrollo de la persona en el plano social, personal, laboral y académico, ya que posibilita el acceso a la información y al conocimiento acumulado a lo largo de la historia. En este sentido, Mata-Anaya (2016) enfatiza el hecho de que amplía la libertad de la persona. Si nos ceñimos al ámbito educativo, la lectura enriquece el vocabulario, mejora la expresión oral y escrita, la corrección ortográfica, estimula la imaginación y la creatividad (VARELA-GARROTE; POSE-PORTO; FRAGUELA-VALE, 2019). Por esto, es primordial encontrar una forma efectiva de promover el hábito lector a la vista de las bajas tasas de lectura entre la población estudiada y los bajos resultados de las pruebas de comprensión lectora (LLUCH; SÁNCHEZ-GARCÍA, 2017).

Saber leer no implica ser lector. La persona que se considera lectora, aparte de ser capaz de descifrar los códigos de un texto, disfruta con la lectura, por eso, es una actividad que realiza con frecuencia de forma voluntaria (SERNA; RODRÍGUEZ; ETXANIZ, 2017). Por consiguiente, el objetivo fundamental de la Educación Primaria no se limita a enseñar a leer, sino que debe fomentar el hábito de la lectura para formar lectores competentes, que sean capaces de leer con precisión, rapidez y aprovechamiento, interactuando con los textos y disfrutando con esta práctica (ORTEGA-QUEVEDO et al., 2019).

Viramontes et al. (2019, p. 67) definen el concepto de lectura como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, con la finalidad de lograr los objetivos lectores, aumentar los conocimientos y potencialidades y contribuir a la integración social”. La lectura también se considera una modalidad de comunicación entre el escritor y el lector (ENKVIST, 2019). El valor pedagógico de esta va más allá de lo puramente académico, puesto que también desarrolla la sensibilidad, ofrece estrategias en situaciones complicadas, abre la mentalidad hacia lugares y culturas diferentes y ayuda a la reflexión sobre el mundo y sobre uno mismo. De esta manera, las narraciones amplían las expectativas de vida y fortalecen la personalidad, ofreciendo posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. Y, en concreto, en el caso de familias inmigrantes o en riesgo de exclusión social, la lectura resulta esencial para la integración social (CALVO, 2019).

Sin embargo, leer supone, sobre todo al principio, un gran esfuerzo. Se necesitan grandes dosis de concentración y práctica asidua para adquirir la habilidad lectora (DE VICENTE-YAGÜE-JARA; GONZÁLEZ-ROMERO, 2019). Puesto que el niño no nace lector, y es poco probable que lo llegue a ser de forma espontánea, será necesario proporcionarle los medios para que lo sea, ayudándole a crear y valorar este hábito desde el entusiasmo y la motivación por descubrir el maravilloso mundo de los libros.

Un hábito se define como un comportamiento o costumbre que se realiza de forma regular. Por tanto, el hábito lector supone adquirir la práctica de leer con frecuencia y por gusto (MÁRQUEZ-JIMÉNEZ, 2017).

Desde esta perspectiva, surge la animación a la lectura entendida como una estrategia de fomento de la lectura, compuesta por una serie de actividades dirigidas a acercar los libros a la población infantil y juvenil de forma lúdica y participativa, potenciando así el gusto por leer. En cualquier caso, esta acción debe ser voluntaria, experiencial, compartida, tolerante y comunicativa (ORTEGA-QUEVEDO et al., 2019).

Aunque el valor de la lectura va más allá de las aulas, es en ellas donde se puede hacer de la lectura una experiencia satisfactoria que remarque su auténtico significado y no, por el contrario, una experiencia frustrante relacionada con tediosas tareas escolares (GARCÍA-ORTEGA, 2018). En muchos casos, las causas del desinterés del alumnado por la lectura se atribuyen a su desidia y falta de sensibilidad, sin ahondar en la efectividad de los programas y metodologías empleadas en las escuelas. Tampoco se tienen en cuenta los factores sociales, culturales y familiares que influyen en la consecución de este hábito. Es por esto que resulta fundamental que los docentes estén en contacto con las familias y trabajen en la misma dirección, informándoles de los beneficios que los hábitos lectores aportan a sus hijos y las implicaciones para su futuro personal y profesional (MATA-ANAYA, 2016). En este sentido, las familias suponen el principal factor de influencia en la adquisición del hábito lector (IZQUIERDO-RUS; SÁNCHEZ-MARTÍN; LÓPEZ-SÁNCHEZ-CASAS, 2019).

Así, desde el primer día de escolarización, ya existen desigualdades entre el alumnado que ha crecido en un ambiente lector (le han cantado nanas, leído cuentos, poesías, ha visitado bibliotecas, etc.) y el que no (GARCÍA, 2015). El alumnado inmerso en un ambiente lector se incorpora al colegio con grandes ventajas, ya que posee una riqueza cultural que le abre todos los caminos y maneja un vocabulario rico, amplio e interconectado que favorece el desarrollo de la comprensión de su realidad. Por este motivo, las intervenciones de animación a la lectura se deben realizar cuanto antes (MARTÍNEZ-DÍAZ Y SOTO, 2019). Por su parte, la falta de hábito lector se relaciona directamente con las clases sociales desfavorecidas y con el fracaso escolar. Por ello, resulta aún más necesario realizar estudios sobre la animación a la lectura dirigidos al alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social para valorar las estrategias y metodologías más eficaces y aplicarlas en estos contextos (GARCÍA-JIMÉNEZ; GUZMÁN-SIMÓN; MORENO-MORILLA, 2018; PILONIETA et al., 2019). En esta misma línea, dentro del informe PISA (2018) (Programme for International Student Assessment), también se refleja esta influencia del contexto familiar en el éxito educativo del alumnado de todos los países, evidenciándose en más del 22% de las divergencias de los resultados y el 13% de media, concretamente en lectura (VÁZQUEZ-CANO et al., 2020). La situación del alumnado que proviene de contextos desfavorecidos genera disfunciones en la práctica de la lectura y la escritura que afectan al rendimiento escolar, a la privación de los beneficios que ofrece la lectura y a la posibilidad de salir de su situación de exclusión social (CONDE-LACARCEL, 2019; LÓPEZ-ANDRADA; OCAMPO-GONZÁLEZ, 2018).

En las sociedades instruidas, saber leer y escribir supone la línea divisoria entre la integración o la exclusión. La lectura y la escritura siempre se han posicionado en el centro de la vida social, aunque hoy en día, con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se haya variado el formato y el uso. Por este motivo, es fundamental promover cuanto

antes la alfabetización puesto que se trata de una tarea de justicia social (HENAO; LONDOÑO, 2018). Y resulta especialmente relevante en la población desfavorecida social, económica y culturalmente, puesto que, en estos casos, la lectura se considera una experiencia emancipadora (MATA-ANAYA, 2016).

Por otra parte, la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos, ha supuesto un avance muy importante como recurso innovador y atrayente para el alumnado (CÁCERES-RECHE et al., 2020). Las TIC, lejos de ser percibidas como una amenaza para la lectura, pueden ser aprovechadas como potencial motivador para acercar la lectura al alumnado recurriendo a las posibilidades audiovisuales e interactivas que ofrecen, entre otros elementos estimulantes, siempre que se empleen con la metodología adecuada y en coordinación con las familias (PÉREZ-VARGAS, 2015). Por tanto, pueden ser herramientas muy valiosas para la adquisición del hábito lector (MANSO, 2012; SECUL; GIUST; VIÑAS, 2015; COLLADO-ROVIRA, 2017).

En base a las aportaciones teóricas recogidas, en la presente investigación se pretende analizar los estudios que versan sobre las diversas formas de animación a la lectura a través de las TIC y comprobar si se dirigen a la población más vulnerable y necesitada de estímulos de animación a la lectura para salir de su situación de riesgo de exclusión social. Las preguntas que junto con estos objetivos guían la investigación son las siguientes:

RQ1: ¿Cuántos estudios se han publicado en los últimos diez años sobre este tema?

RQ2: ¿Qué tipo de didácticas se han realizado con TIC para el fomento de la lectura? ¿Y qué resultado se ha obtenido?

RQ3: ¿En qué ámbitos del conocimiento se enmarcan los estudios sobre TIC para la animación a la lectura?

RQ4: ¿Qué instituciones han desarrollado estos estudios sobre la utilización de las TIC para la animación lectora?

RQ5: ¿Cuántos estudios están dirigidos especialmente a la adquisición del hábito lector del alumnado más vulnerable?

RQ6: ¿En qué etapas educativas se emplean estas estrategias de animación a la lectura?

2 Método

Para alcanzar los objetivos propuestos y poder dar respuesta a las preguntas de investigación, se ha utilizado el método de revisión sistemática de la literatura (GARCÍA-PEÑALVO, 2019), amparado por los criterios de calidad que se establecen en la declaración PRISMA (MOHER et al., 2009).

Este proceso de revisión se ha realizado en dos etapas: una primera de planificación y otra de acción (ROMERO-RODRÍGUEZ; RAMÍREZ-MONTOYA; AZNAR-DÍAZ; HINOJO-LUCENA, 2020). Durante la etapa de planificación se definieron los objetivos y preguntas de investigación, se decidieron los criterios de inclusión y exclusión en función de la intención perseguida en este estudio, se eligieron los descriptores más apropiados y las bases de datos

donde se realizarían las búsquedas. Posteriormente, en la etapa de acción se procedió al sondeo de la literatura, al refinamiento de los resultados obtenidos, a la extracción de la información relevante y su representación.

Los criterios de inclusión y exclusión, que se exponen en la tabla 1, se han decidido en función de los objetivos y preguntas de investigación y atendiendo a las recomendaciones de la declaración PRISMA (MOHER, et al., 2009).

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión (IN)	Criterios de exclusión (EX)
IN1: Artículos de revista	EX1: Otros tipos de documentos que no han sido revisados por pares
IN2: Artículos de los últimos 10 años (desde 2011)	EX2: Artículos anteriores a 2011
IN3: Estudios sobre hábitos de lectura que utilizan las TIC para la animación lectora.	EX3: Estudios que no utilizan las TIC o las nombran, no como estrategia de animación lectura, sino como alternativa a los libros y por tanto competencia

2.1 Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se realizó en dos importantes bases de datos: Web of Science (WoS) y Scopus, atendiendo a la calidad de los artículos indexados en ellas y su amplio alcance. Tras seleccionar los descriptores que mejor definen el objeto de este estudio e indexarlos en el tesoro de Eric, para comprobar que coinciden con las palabras clave más utilizadas en el lenguaje científico, se procedió a realizar diferentes ecuaciones de búsqueda (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Estrategia de búsqueda en la base de datos Web of Science

Base de Datos	Descriptores de búsqueda
WoS	-“Reading habits” (Título del artículo, resumen y palabras clave) AND
	-“ICT” (Título del artículo, resumen y palabras clave) OR
	-“Reading motivation” (Todos los campos) OR
	-“At risk student” (Todos los campos)
Tipo de documento:	-Artículo
Periodo de tiempo:	-Diez últimos años

Tabla 3. Estrategia de búsqueda en la base de datos Scopus

Base de Datos	Descriptores de búsqueda
Scopus	-“Reading habits” (Tema) AND
	-“ICT” (Tema) OR
	-“Reading motivation” (Tema) AND
	-“At risk student” (Tema)
-Tipo de documento	-Artículo
-Periodo de tiempo	-Diez últimos años

2.2 Recolección y análisis de datos

Para la recopilación de datos se siguió el protocolo PRISMA, dividiendo el proceso de discriminación en cuatro etapas (figura 1): una primera de identificación, que contenía todos los artículos que se encuentran en las bases de datos analizadas al aplicar la ecuación de búsqueda de las dos tablas anteriores (tabla 2 y 3), una segunda etapa de selección, donde se eliminaron las referencias duplicadas y las que coincidían con los criterios de exclusión (EX1 y EX2) expuestos en la tabla 1, una tercera fase llamada de idoneidad, en la cual se analizan los documentos para extraer los que responden a los objetivos y preguntas de investigación y los que cumplen con los criterios de inclusión (IN3), desechando el resto (EX3) y finalmente, en la etapa de inclusión se recogen los artículos que componen la muestra para esta investigación. Esta búsqueda se realizó a principios de julio de 2020 incluyendo todos los artículos indexados en las bases de datos de WoS y Scopus de todos los territorios, en los 10 últimos años.

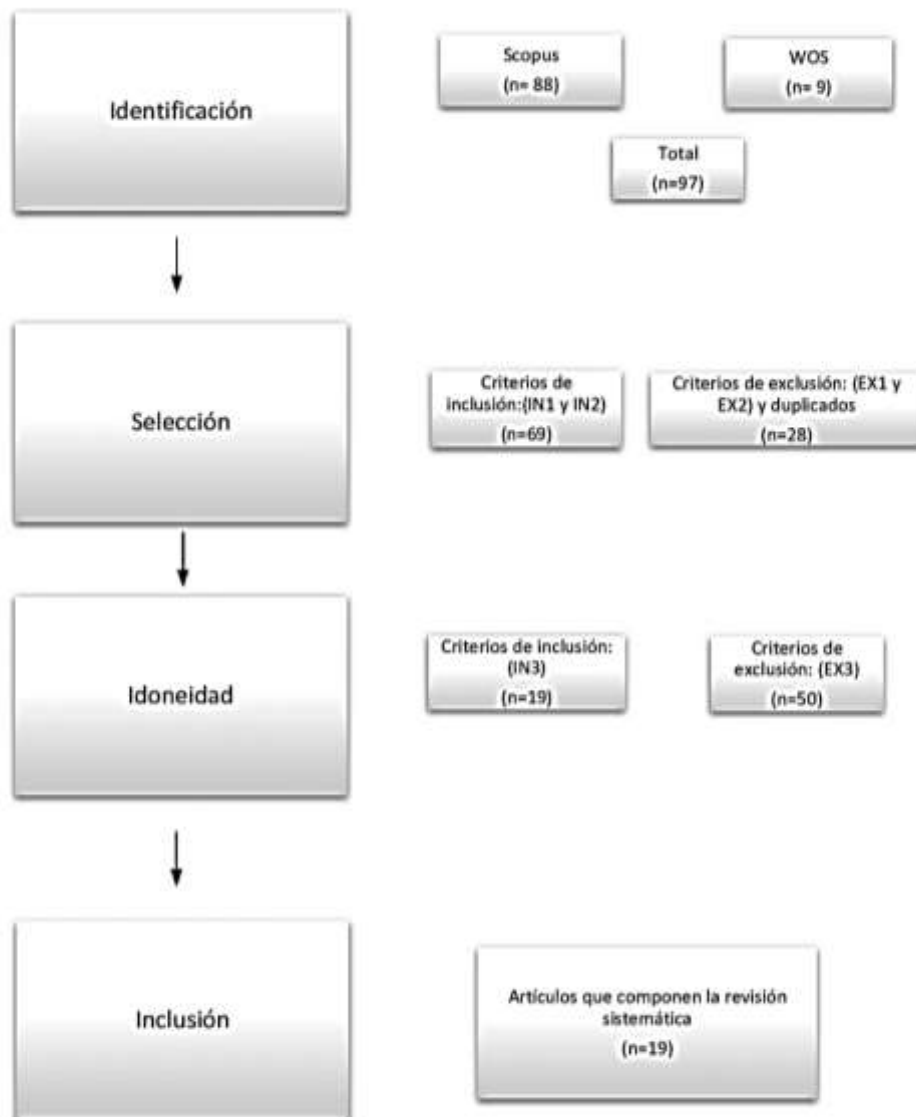


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente de realización propia

Para el procesamiento de datos se utilizó el software estadístico SPSS en su versión 25, con el que se recopilaron y analizaron los mismos. Las tablas y gráficos presentados para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se han editado a través del software Microsoft Word.

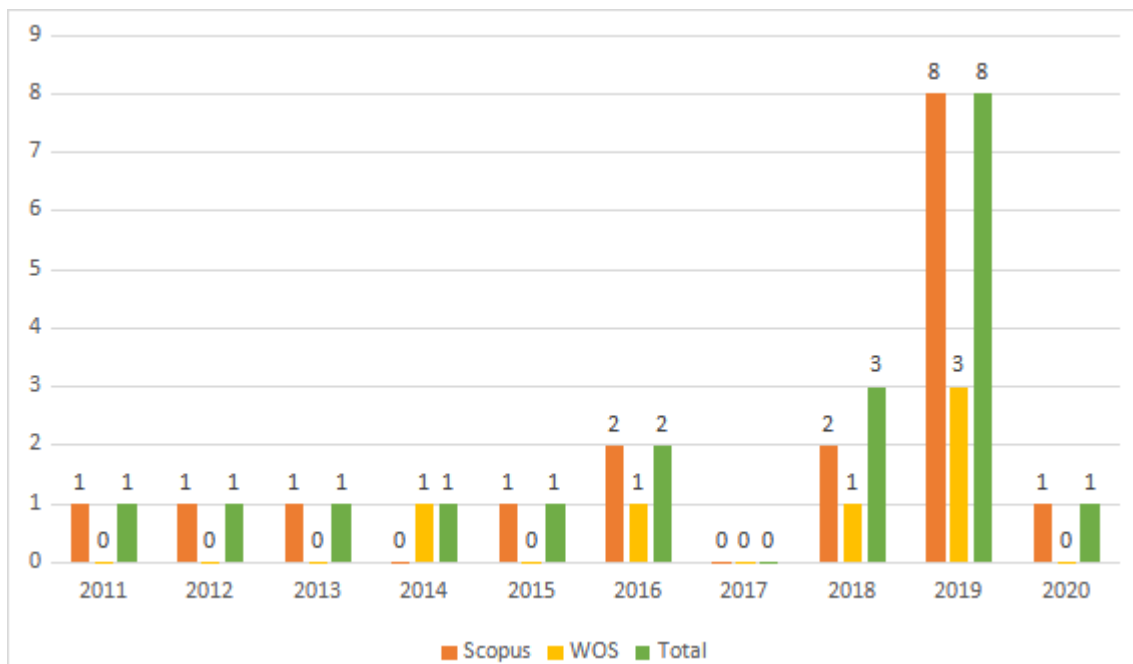
Resultados

3.1 RQ1: ¿Cuántos estudios se han publicado en los últimos diez años sobre este tema?

Un total de 19 artículos han cumplido con los objetivos y criterios de inclusión de esta investigación. De los 84 artículos que se encuentran indexados en las dos bases de datos analizadas al realizar las ecuaciones de búsqueda, 73 pertenecen a los 10 últimos años. Por lo que solo 11 se publicaron antes de los 10 últimos años. En 1998 se encuentra el más antiguo en

Scopus. Tras refinar, para someter a los documentos a los criterios de inclusión y exclusión y obtener los 19 artículos que se analizan en este estudio, se obtiene como resultado que la mayor parte de los estudios que se han realizado sobre este tema se encuentran a partir de 2016, con el 73,68% del total (14 artículos). Destacan el año 2017, en el que no se encuentran artículos en ninguna de las dos bases de datos analizadas y 2019 que soporta el 42,10% del total con 8 artículos. Cabe destacar que en este año 2020, solo se ha publicado un artículo en Scopus que coincide con la realización de la búsqueda (Figura 2).

La base de datos WoS recoge 6 artículos que suponen un 31,58% del total de los artículos y Scopus 17, con el 89,47%, de los cuales 4 se encuentran en ambas bases de datos.



Nota: Los 3 documentos de la base de datos WoS de 2019 no se han sumado al total, puesto que se encuentran duplicados en Scopus. En el año 2016 se presenta la misma circunstancia.

Figura 2. Artículos publicados en los últimos 10 años en Scopus y WoS sobre animación a la lectura a través de TIC.

3.2 RQ2: ¿Qué tipo de didácticas se han realizado con TIC para el fomento de la lectura? ¿Y qué resultado se ha obtenido?

Los 19 artículos analizados se pueden dividir en dos grupos: los que han basado sus estudios en comprobar qué formato de lectura prefieren y cuáles son los beneficios que aportan a los nuevos lectores del siglo XXI, en definitiva, cual es el más motivador que influye en la animación a la lectura, y los que proponen nuevas estrategias para la animación a la lectura utilizando las TIC como recursos metodológicos e innovadores.

Dentro del primer grupo se engloban los siguientes 8 artículos representados en la tabla 4:

Tabla 4. Estudios sobre los distintos formatos de lectura



Referencia	Contenido	Resultados/conclusiones
Farinosi, Lim y Roll (2016)	Investigan las preferencias que tienen los lectores adultos italianos, ingleses y alemanes entre la forma clásica de lectura (papel) y la nueva (digital).	No existe un formato idóneo de lectura, la elección depende de la situación. Por tanto, ambas formas no son excluyentes, al contrario, se complementan y pueden aportar ventajas según las distintas circunstancias en las que se utilicen
Ahmad, Dar y Lone (2019)	Hace alusión al impacto que han tenido los medios digitales en los hábitos de lectura y comportamientos del estudiantado indio	Los medios digitales han cambiado las nuevas formas de leer de los estudiantes universitarios indios
Prasanna-Kumara (2019)	Estudia las preferencias de formato para leer de los universitarios indios	Los estudiantes universitarios indios prefieren los recursos electrónicos a los materiales impresos, por la facilidad de lectura y la rapidez de acceso.
Kasuma y Tan (2019)	Investiga las predilecciones lectoras de los universitarios de Malasia que tienen las competencias lectoras adquiridas	Demuestran que los estudiantes universitarios malasios con buenas habilidades lectoras realizan actividades de lectura a través de Facebook y prefieren leer contenidos creativos como cuentos y poemas a través de este medio para mejorar sus hábitos de lectura.
Martino-Sehn y Fragoso (2015)	Estudia los hábitos de lectura en adultos brasileños en relación con los libros impresos y electrónicos	Existe una sinergia entre ambos formatos.
Cantón-Mayo y Prieto-Carnicero (2014)	Analiza la influencia que ejercen las TIC en las formas de leer del alumnado de Educación Primaria español y la relación con su competencia lingüística	El alumnado de Educación Primaria español está muy influenciado con las TIC, condicionando el hábito de lectura y cambiando las formas clásicas de leer. Estos aspectos que han afectado también a la competencia lingüística



Francisco y Madrazo (2019)	Estudia el uso de los distintos formatos de lectura del alumnado de 5° de Educación Primaria de Filipinas y la posible relación entre los hábitos de lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico.	Se demuestra que el alumnado de 5° de Educación Primaria filipino utiliza indistintamente las fuentes impresas y electrónicas como parte de sus hábitos lectores. Y que existe una relación clara entre los hábitos de lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico, siendo factores de retroalimentación positiva
Duncan et al. (2016)	Investiga el tipo de lectura que realizan los adolescentes ingleses que poseen mejores habilidades lectoras.	El alumnado adolescente inglés con mejores habilidades lectoras es el que dedica más tiempo a la lectura tradicional de textos extensos que a los textos digitales

Dentro del segundo grupo que estudia las metodologías innovadoras con TIC para animar a la lectura se encuentran los siguientes 11 artículos (tabla 5).

Tabla 5. Artículos que versan sobre metodologías innovadoras con TIC para la animación a la

Referencia	Contenido	Resultados/conclusiones
Torralba (2018)	Propone fomentar la lectura de los futuros maestros españoles a través de las TIC y más concretamente de los <i>Booktuber</i> , presentando libros a través de internet y facilitando reseñas orales en las cuales comparten su opinión con un lenguaje y una estética que conocen bien y les motiva.	Llega a la conclusión de que los llamados “nativos digitales” son los que más leen, ya que internet presenta grandes posibilidades, puesto que permite la interacción entre lectores a través de la lectura social o 2.0 y cuenta con relatos digitales, <i>Videolits</i> y <i>Booktráilers</i> , que resultan muy atractivos y efectivos para la animación a la lectura de este colectivo.



Ljungdahl (2013),	Es un estudio teórico, que pretende encontrar la forma más efectiva de fomentar la lectura a los estudiantes universitarios australianos de magisterio.	Para fomentar la lectura de los futuros profesores australianos, existen recursos con un gran potencial motivador como el iPod, las webs y las aplicaciones TIC que pueden enriquecer la experiencia de leer.
Singh (2019),	Estudia los elementos necesarios para el aprendizaje colaborativo y autónomo de los estudiantes indios	Además de las TIC, resulta fundamental ofrecer espacios comunes de aprendizaje informal en bibliotecas adaptadas al entorno digital en el que se mueven los jóvenes. Describe los Learning Commons como espacios de aprendizaje colaborativo de bibliotecas para estudiantes universitarios indios
Lee (2018)	Estudia las formas más efectivas de promocionar la lectura, a través del uso efectivo de las bibliotecas de Singapur.	Considera que para que las bibliotecas de Singapur atraigan a su público, deben realizar visitas y préstamos digitales, acercándose a las características de la sociedad digital, que ha cambiado sus hábitos tradicionales de lectura
Igwesi, Chimah y Nwachukwu (2013)	Analiza la mejor forma de incrementar el bajo nivel cultural del alumnado nigeriano a través del fomento de la lectura.	Propone utilizar las TIC y los recursos audiovisuales, junto con unos materiales de lectura bien escogidos y programas proactivos de concienciación pública sobre la importancia de la lectura para el desarrollo del país, para ayudar a asociar la lectura con el placer y así fomentarla



Li et al. (2018)	Realiza una intervención de animación a la lectura, a través de una plataforma de lectura gamificada llamada “Batalla de Lectura”, con el alumnado de Educación Primaria en Hong Kong	Demostró que mejoraron los hábitos activos de lectura y su motivación y, a consecuencia de ello, la competencia lectora y el rendimiento académico
McGeown (2020)	Para animar a la lectura al alumnado de Educación Secundaria del Reino Unido, lo involucró en un estudio, haciéndolo participar de forma activa para definir lo que es ser lector a través de entrevistas	Se demuestra que las preferencias del alumnado de Educación Secundaria del Reino por la lectura, se inclinan por las formas digitales.
Jaramillo-Ponton (2019)	Desarrolla una serie de talleres y habilita unos rincones de lectura para el alumnado ecuatoriano de Educación Secundaria	Mejoraron la motivación del alumnado hacia la lectura y sus habilidades lectoras, demostrando la importancia de poseer un espacio adecuado para leer, además de ofrecer libros que se encuentren dentro del interés de los estudiantes, por su contenido y formato.
Puksand (2011)	Afirma que la lectura no se encuentra entre las actividades favoritas de los adolescentes. Sin embargo, el ordenador sí lo utilizan muy a menudo. Y resulta que muchas de estas actividades informáticas que practican requieren de la práctica de la lectura; para leer correos y mensajes de redes sociales, noticias, información sobre hobbies o temas de su interés, participar en foros, etc.	Los adolescentes leen más de lo que se piensan y más del 72% utiliza fuentes informáticas para la lectura. Dato fundamental para saber cómo motivar a las estudiantes para leer y mejorar el aprendizaje.



Larrañaga y Yubero (2019)	Analiza las aportaciones de las TIC a la animación de la lectura del alumnado univesitario.	Las intervenciones basadas en TIC para fomentar el hábito de la lectura entre los universitarios ofrecen grandes posibilidades que se deben aprovechar
Mlay y Sabi (2019)	Estudia los factores de influencia en el hábito lector	No solo la animación a la lectura depende de este factor motivacional, también influye mucho, la cultura familiar, el nivel económico y la cultura de la escuela.

3.3 RQ3: ¿En qué ámbitos del conocimiento se enmarcan los estudios sobre TIC para la animación a la lectura?

Los 2 artículos indexados en WoS, eliminando los que aparecen en Scopus, se encuentran en dos áreas de investigación diferentes: Education Educational Research y Linguistics.

Los 17 artículos encontrados en Scopus se reparten en 7 áreas temáticas que se representan en la tabla 6.

Tabla 6. Áreas temáticas de los artículos indexados en Scopus

Área temática	Número artículos	Porcentaje
-Ciencias Sociales	16	84,21%
-Artes y Humanidades	8	42,1%
-Ciencias de la Computación	4	21,05%
-Negocios, Gestión y Contabilidad	2	10,53%
-Economía, Econometría y Finanzas	1	5,26%
-Ingeniería	1	5,26%
-Psicología	1	5,26%

Nota: El porcentaje total supone más del 100% puesto que un mismo artículo puede pertenecer a más de un área temática.

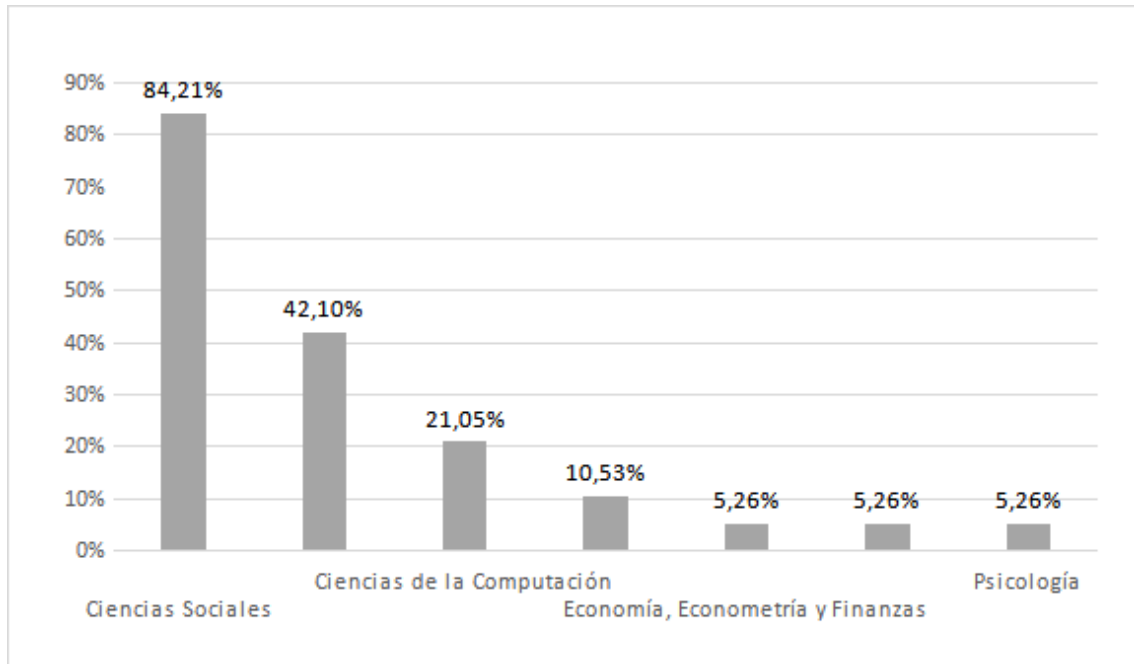


Figura 3. Gráfica porcentual de los documentos indexados en los diferentes ámbitos de conocimiento

El campo del conocimiento de las Ciencias Sociales es el que más artículos recoge, con un 84,21% del total (16) que corresponde a los siguientes: McGeown et al. (2020), Jaramillo-Ponton et al. (2019), Francisco y Madrazo (2019), Prasanna-Kumara (2019), Larrañaga y Yubero (2019), Dar, Ahmad y Lone (2019), Sivasubramanian y Gomathi (2019), Singh (2019), Adi Kasuma y Ai Lin Tan (2019), Mlay y Sabi (2019), Lee (2018), Li et al. (2018), Martino-Sehn y Fragoso (2015), Ljungdahl (2013), Igwesi, Chimah y Nwachukwu (2012) y Puksand (2011). Le sigue el campo de las Artes y Humanidades con 8 artículos sobre animación a lectura a través de TIC y Ciencias de la Computación con 4 (Figura 3).

3.4 RQ4: ¿Qué instituciones han desarrollado estos estudios sobre la utilización de las TIC para la animación lectora?

Existe una amplia variedad de instituciones, 23 en total, y países (15), repartidos por todos los continentes del mundo que han publicado artículos sobre animación a la lectura a través de TIC (tabla 7).

Se puede destacar que cinco instituciones pertenecientes al Reino Unido suman 8 de las 28 afiliaciones en las que se encuentran los 19 artículos estudiados, lo que supone un 28,57% del total. Le siguen la India y España con 3 instituciones distintas en cada país (Figura 4).

Tabla 7. Instituciones a las que están afiliados los autores de los artículos analizados

Instituciones	Número afiliaciones	País	Porcentaje
-University of Dundee	3	Reino Unido	



-University of Edinburgh	2		26,7%
-Scottish Centre for the Book	1		
-University of Durham	1		
-UCL Institute of Education	1		
-University of Allahabad	1	India	10%
-Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Bangalore	1		
-Sri Ramakrishna College of Arts and Science	1		
-Universidad de Leon	1	España	10%
-Universitat Jaume I	1		
-Universidad de Castilla-La Mancha	1		
-Universität Erfurt	2	Alemania	6,7%
-ICT University	2	Camerún	6,7%
-Università degli Studi di Udine	1	Italia	3,3%
-Universiti Sains Malaysia	1	Malasia	3,3%
-National Library Board	1	Singapur	3,3%
-The University of Hong Kong	1	China	3,3%
-Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Brasil	3,3%
-University of Technology Sydney	1	Australia	3,3%
-University of Nigeria	1	Nigeria	3,3%
-Makerere University	1	Uganda	3,3%
-Universidad Técnica Particular de Loja	1	Ecuador	3,3%
-Western Mindanao State University	1	Filipinas	3,3%

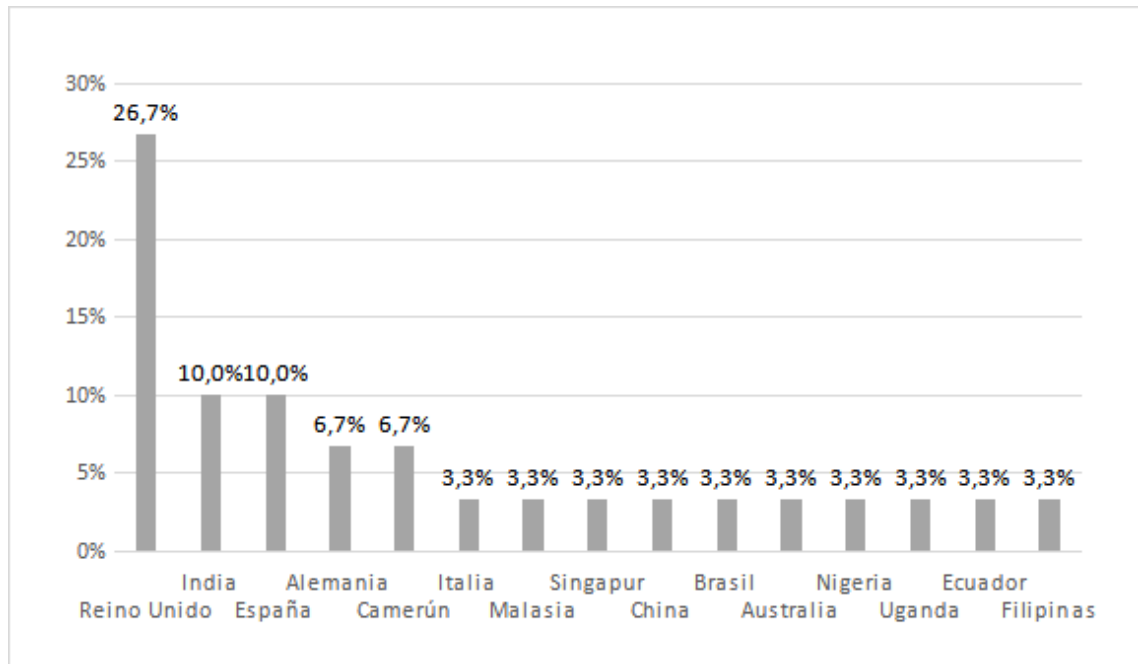


Figura 4. Gráfica porcentual de los países a los que pertenecen las instituciones de afiliación
3.5 RQ5: ¿Cuántos estudios están dirigidos especialmente a la adquisición del hábito lector del alumnado más vulnerable?

Los artículos analizados se encuentran enmarcados en países de culturas y nivel de desarrollo muy diferentes. Once de ellos se han realizado en países en vías de desarrollo que nombran de forma directa o indirecta la necesidad de adquirir la lectura para el avance cultural y el desarrollo de su población o en países desarrollados que hacen alusión a la necesidad de adquisición del hábito lector del colectivo más vulnerable, para evitar el fracaso escolar y favorecer su integración social: Cantón-Mayo y Prieto-Carnicero (2014), Duncan et al. (2016), Puksand (2011), Igwesi, Chimah y Nwachukwu (2012), Martino-Sehn y Fragoso (2015), Lee (2018), Mlay y Sabi (2019), Adi Kasuma y Ai Lin Tan (2019), Singh (2019), Prasanna-Kumara (2019) y Jaramillo-Ponton (2019).

El resto de artículos se refiere a la animación a la lectura en términos generales. Estos estudios realizados son aleatorios por lo que abarcan todo tipo de población. Aunque en el caso de los que utilizan una muestra de estudiantes universitarios, ya han realizado una importante criba con respecto al colectivo en riesgo de exclusión social, quedando este último al margen.

3.6 RQ6: ¿En qué etapas educativas se emplean estas estrategias de animación a la lectura?

De los 19 artículos analizados, 11 están dirigidos a estudiantes universitarios o adultos en general: Torralba (2018), Ljungdahl (2013), Farinosi, Lim, y Roll (2016), Ahmad, Dar, Lone (2019), Mlay y Sabi (2019), Prasanna-Kumara (2019), Larrañaga y Yubero (2019), Singh

(2019), Kasuma y Tan (2019), Lee (2018) y Martino-Sehn y Frago (2015), de los cuales seis han realizado intervenciones para estudiar estrategias de animación a la lectura y cinco han analizado los formatos que resultan más motivantes para leer. Cinco se han llevado a cabo con el alumnado de Educación Primaria: Igwesi, Chimah y Nwachukwu (2013), Cantón-Mayo y Prieto-Carnicero (2014), Li (2018), Francisco y Madrazo (2019) y McGeown et al. (2020). De los cuales tres ofrecen metodologías de animación y dos estudian las preferencias lectoras del alumnado. Y atienden a los adolescentes o estudiantes de Educación Secundaria cuatro artículos: McGeown et al. (2020), Jaramillo-Ponton et al. (2019) Duncan, et al. (2016) y Puksand (2011). Tres de ellos son estudios de metodologías de fomento de lectura.

Por lo que algo más de la mitad de los artículos analizados se dirigen a los adultos, aunque dos de ellos afectan al alumnado de Educación Primaria indirectamente; Torralba (2018) y Ljungdahl (2013), ya que pretenden animar a la lectura a los futuros maestros, para que de ese modo ellos a su vez, lo hagan el día de mañana con su alumnado. Porque parten de la premisa de que, si el docente pretende transmitir un hábito, es necesario que lo tenga adquirido previamente, o lo que es lo mismo, es necesario ser lector y sentir pasión por los libros, para poder transmitir el gusto por leer.

4 Discusión y Conclusiones

Con esta revisión sistemática se han analizado las investigaciones existentes en dos importantes bases de datos para responder a los objetivos propuestos, estudiando cómo han intervenido las TIC en la animación a la lectura y comprobando si se atiende especialmente al colectivo más vulnerable. Estos objetivos se han alcanzado al dar respuesta a las diferentes RQ que los concretan.

El presente trabajo se ha centrado en el fomento de la lectura a través de las TIC, específicamente, siguiendo la línea de otros estudios de revisión que han analizado las TIC en educación de forma general (ALONSO-GARCÍA et al., 2019; GÓMEZ; RODRÍGUEZ; MARÍN, 2020; MARÍN-MARÍN et al., 2019).

El análisis de los 19 artículos indexados en las bases de datos WoS y Scopus, ofrecen una visión general del panorama sobre los estudios que se están llevando a cabo para el fomento de lectura en el público infantil y juvenil, utilizando estrategias y dispositivos que les causan gran interés como son las TIC.

Cabe destacar que al realizar la fase de idoneidad de este estudio y utilizar el criterio de exclusión EX3 (seleccionar los artículos que utilizaran las TIC para la animación a la lectura), se eliminaron 50 artículos que hacían referencia a las TIC sin otorgarles ningún protagonismo, puesto que en general estudian los hábitos lectores de diferentes colectivos, analizan la formación docente para la animación a la lectura del alumnado o los distintos factores de influencia. Sin embargo, siete de ellos sí destacan la influencia de las TIC en los hábitos lectores del alumnado, aunque lejos de situarlas como herramientas educativas para la adquisición del hábito lector, como defienden numerosos autores como Manso, (2012) Secul, Giust, y Viñas (2015), Collado-Rovira (2017) y Cáceres-Reche et al. (2020), entre otros analizados en este

estudio, las consideran peligrosas competidoras de la lectura y, por tanto, una amenaza para la animación a la lectura. Esta circunstancia evidencia que todavía no existan estudios que apuesten por las potencialidades de las TIC en relación al hábito de la lectura.

A la luz de los resultados obtenidos, se comprueba que cada vez más se investiga sobre este ámbito en educación, puesto que en los últimos diez años se ha ido incrementando el número de artículos publicados sobre este tema progresivamente, especialmente desde 2016, por lo que se puede deducir que se trata de una línea de investigación reciente que se encuentra en auge.

Con respecto al análisis de los artículos basados en la predilección del formato de lectura, se observa que, de los ocho documentos, tres consideran que las formas de lectura tradicional y digital se complementan y funcionan indistintamente para la animación a la lectura (FARINOSI; LIM; ROLL, 2016; MARTINO-SEHN; FRAGOSO, 2015; FRANCISCO; MADRAZO, 2019). Cuatro defienden las nuevas formas de lectura digital, por el componente motivador que suponen para el alumnado, que tiende a preferirlas, por las formas de enriquecimiento que ofrecen y por la necesidad de adaptarse a las corrientes sociales (AHMAD; DAR; LONE, 2019; PRASANNA-KUMARA, 2019; KASUMA; TAN, 2019; CANTÓN-MAYO; PRIETO-CARNICERO 2014). Y solo uno de ellos defiende la lectura tradicional, tras llegar a la conclusión de que comprenden textos más extensos que mejoran las habilidades lectoras en mayor medida que las formas digitales (DUNCAN et al., 2016).

Con respecto a las metodologías y recursos más idóneos para animar a la lectura por medio de las TIC, de forma global, el conjunto del análisis de los documentos propone utilizar recursos como los *Booktuber*, *Videolits*, *Booktrailer* (TORRALBA, 2018), *iPod*, web y aplicaciones TIC que enriquecen los textos (LJUNGDAHL, 2013; LARRAÑAGA; YUBERO 2019), por resultar motivadores y estar al día con las preferencias y tendencias de los jóvenes. Por su parte, Singh (2019), Lee (2018) y Jaramillo-Ponton (2019) añaden la importancia de unir a estos recursos, la creación de espacios propicios para la lectura y la necesidad de adaptar las bibliotecas a la era digital en la que se encuentra; sin olvidar que resulta fundamental no perder de vista lo que motiva al alumnado, eligiendo así las lecturas y los formatos más adecuados y atrayentes (PUKSAND 2011; MCGEOWN, 2020) y utilizando estrategias, como la gamificación, para aumentar la implicación y motivación en la adquisición del hábito lector de los jóvenes (LI et al., 2018). En cualquier caso, se deben tener en cuenta los factores que influyen en la lectura, como la cultura, el nivel socioeconómico y la familia, a la que hay que hacer partícipe e informar de la importancia de la lectura (MLAY; SABI, 2019). También la sociedad debe favorecerla, haciéndose necesario realizar programas proactivos de concienciación (IGWESI; CHIMAH; NWACHUKWU, 2013).

Por otra parte, se ha comprobado que la mayoría de los artículos (84,21%) se encuentran enmarcados dentro del ámbito del conocimiento de las Ciencias Sociales. Por el contrario, son muy variadas las instituciones a las que están afiliados los autores y los países en las que se sitúan. En este estudio están representados todos los continentes e incluso son más numerosas las instituciones pertenecientes a países en vías de desarrollo. Por este motivo, está muy presente en la mayoría de los estudios (57,9%) la necesidad de mejorar los hábitos lectores para

el desarrollo personal y social de los distintos colectivos vulnerables. Reino Unido, India y España son los países que recogen más instituciones que han estudiado las TIC para el fomento de la lectura.

Pese a que autores como Mata-Anaya (2016), García (2015) y Martínez-Díaz y Soto (2019) resaltan en la importancia de animar a la lectura lo antes posible para eliminar las desigualdades y contribuir a la inclusión educativa del alumnado con desventaja socioeconómica y cultural, se comprueba que, de los 19 artículos analizados, solo 5 se han referido a la Educación Primaria. La gran mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes universitarios (11) y, en concreto, dos de ellos se dirigen al fomento de la lectura de los futuros maestros, esperando despertarles la motivación por la lectura para posibilitar la transmisión de la misma a su alumnado en un futuro. Desde esta visión, es primordial realizar cuanto antes intervenciones efectivas de animación a la lectura en el alumnado (tanto para los futuros maestros como para los estudiantes de Educación Primaria) para que puedan disfrutar de las ventajas de ser lector, contribuyendo a un buen rendimiento académico y a una educación integral, teniendo en cuenta los factores que influyen en su consecución y las características de la población más vulnerable de la sociedad.

Con respecto a las limitaciones de esta investigación se encuentra el hecho de haber analizado únicamente dos bases de datos (Scopus y WoS), ciñendo la investigación a la literatura de mayor impacto científico, exclusivamente. Además, por otra parte, se han encontrado en general pocos estudios que definan metodologías concretas para la animación lectora en el colectivo infantil. Tan solo uno de ellos describe una exitosa experiencia de gamificación con el alumnado de Educación Primaria (LI et al., 2018). La mayoría de los estudios se han limitado a las preferencias de los formatos, debatiéndose entre digital y papel. Por otra parte, dentro de los documentos excluidos, se ha advertido que muchos de ellos analizan los hábitos de lectura de diferentes muestras y poblaciones sin ofrecer recursos ni estrategias de fomento de lectura. También se han encontrado contradicciones que han cuestionado la potencialidad de las TIC para la animación a la lectura.

Como conclusión final se puede afirmar que para conseguir de manera eficaz fomentar la lectura es necesario poner énfasis en los aspectos que despiertan el interés del alumnado, estando al día con sus preferencias. De esta forma, las experiencias resultan motivadoras. Si a día de hoy estas preferencias son tecnológicas, resulta conveniente utilizarlas haciendo uso de sus potencialidades educativas. Además, se deben aprovechar todas las ventajas que ofrecen a la lectura, siempre combinadas con una metodología adecuada, empezando cuanto antes y teniendo en cuenta los factores que afectan a la consecución del hábito lector (familia, situación socioeconómica y cultural, escuela y sociedad).

De cara a futuras líneas de investigación, sería interesante analizar otras bases de datos e incluso también realizar algunas variaciones en las ecuaciones de búsqueda, como sustituir TIC por metodologías activas, que son compatibles con ellas y pueden ofrecer una variedad de estrategias didácticas que complementen los hallazgos de este estudio. Con los resultados de ambos estudios se podría diseñar un programa de intervención para la animación a la lectura,

que se pudiera llevar a cabo en colegios situados en zonas desfavorecidas, para así, medir su efectividad e impacto en los hábitos lectores, competencias lectoras y rendimiento académico del alumnado.

Financiación del proyecto

Estudio financiado a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a cargo del proyecto de investigación: “Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras” (ref. FPU18/00676)

Referencias

- ADI KASUMA, S. A.; AI LIN TAN, D. ESL Reading Activities on Facebook among Malaysian University Students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, v, 27, n. 1, p. 101-122, 2019.
- ALONSO-GARCÍA, S.; AZNAR-DÍAZ, I.; CÁCERES-RECHE, M. P.; TRUJILLO-TORRES, J. M.; ROMERO-RODRÍGUEZ, J. M. Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, v. 11, n. 24, p. 7150, 2019 DOI: <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- CÁCERES-RECHE, M. P.; GARCÍA-GÓMEZ, G.; RAMOS-NAVAS-PAREJO, M.; CARMONA-GARCÍA, M. La Inclusión Educativa y TIC: Retos para la Educación del Siglo XXI. En Hinojo-Lucena, F. J.; Trujillo-Torres, J M.; Sola-Reche, J.M.; Alonso-García, S. (Eds.) *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Dykinson, 2020, p.57-72.
- CALVO, V. El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, v.18, n. 1 p. 41-51, 2019. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- CANTÓN-MAYO, I.; PRIETO-CARNICERO, L. A. Key competencies: the case of linguistic communication in 4th grade students in the province of Leon. *Educatio Siglo XXI*, v. 32, n. 3, p. 121-143, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/211011>
- COLLADO-ROVIRA, J. Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, n. 7, p. 55-72, 2017. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- CONDE-LACÁRCEL, A.; SOLA-MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ-NÚÑEZ, J. A. Investigación sobre ONGs y menores en riesgo de exclusión desde el ámbito educativo. *Educación y Sociedad Urbana*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124519894961>
- DAR, B. A.; AHMAD, S.; LONE, J. A. Reading habits and attitudes of undergraduate students: A gender based comparative study of government degree college (boys) and government



- degree college for women, anantnag (J&K). *Library Philosophy and Practice*, n. 2351, p. 1-13. 2019.
- DE VICENTE-YAGÜE-JARA, M. I.; GONZÁLEZ-ROMERO, M. Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense De Educación*, v. 30, n. 2, p. 493-508, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- DUNCAN, L. G.; MCGEOWN, S. P.; GRIFFITHS, Y. M.; STOTHARD, S. E.; DOBAI, A. Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, v. 107, n. 2, p. 209-238, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- ENKVIST, I. Leer es un acto creativo. Por qué devolver a la lectura su lugar central en la educación. En García-Sempere, P.; Montiano-Benítez, B.; Tejada-Romero, P.L. (Coords.) *Investigación y Docencia de la Creatividad: Procesos Narrativos*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2019, p. 17-32.
- FARINOSI, M.; LIM, C.; ROLL, J. Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, v. 33, n. 2, p. 410-421, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- FRANCISCO, L. D.; MADRAZO, C. A. Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP Journal*, v. 15, n. 2, p. 138-165, 2019.
- GARCÍA, R. Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos de la escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 26, p.135-152, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>.
- GARCÍA-JIMÉNEZ, E.; GUZMÁN-SIMÓN, F.; MORENO-MORILLA, C. La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, v. 17, n. 3, p. 19-30, 2018. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784
- GARCÍA-ORTEGA, V. El Aprendizaje de la Lectoescritura en Castellano en Contextos de Riesgo. Un estudio transversal en la sociedad Boliviana. 2018, 478 f. Tesis. (Estudio para optar al título de doctor en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2018.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. *Metodología de revisión sistemática de literatura*. 2019. Disponible en: <https://bit.ly/2FMD3M1>
- GÓMEZ, G.; RODRÍGUEZ, C.; MARÍN, J. A. La trascendencia de la Realidad Aumentada en la motivación estudiantil. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Alteridad. Revista de educación*, v. 15, n. 1, p. 36-46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.03>



- HENAO, J. I.; LONDOÑO, D. A. Deserción, literacidad y elección de carrera: una revisión desde la mirada de los estudiantes y los profesores de la facultad de ciencias empresariales de la IUE. *Aglala*, v. 9, n. 1, p. 232-262, 2018.
- IGWESI, U.; CHIMAH, J.N.; NWACHUKWU, V.N. The use of ICTs and audiovisual resources in developing children's reading habits in Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, n. 1, p. 825, 2012.
- IZQUIERDO-RUS, T.; SÁNCHEZ-MARTÍN, M.; LÓPEZ-SÁNCHEZ-CASAS, M. D. Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, n. 36, 157-179, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- JARAMILLO-PONTON, M.; VARGAS-SARITAMA, A.; CABRERA-SOLANO, P.; VIVANCO-RÍOS, L.; ZUNIGA, A. Improving EFL reading habits in adolescent students from public high schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, v. 18, n. 10, p. 191-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.10.12>
- LARRAÑAGA, M. E.; UBERO, S. The influence of reading habits on the use of internet: A study with university students. *Investigacion Bibliotecologica*, v. 33, n. 79, p. 51-66, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>
- LEE, A. Physical and Digital Reading Habits of Adult Singaporeans. *Journal of Library Administration*, v. 58, n. 6, p. 629-643, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/01930826.2018.1491189>
- LI, X.; MOK, S.W.; CHENG, Y.Y.J.; CHU, S.K.W. An examination of a gamified E-quiz system in fostering students' reading habit, interest and ability. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, v. 55, n. 1, p. 290-299, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/pra2.2018.14505501032>
- LJUNGDAHL, L. Literature: Benefits in an age of globalisation. *International Journal of Literacies*, v. 19, n. 2, p. 53-62, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v19i02/48774>
- LLUCH, G.; SÁNCHEZ-GARCÍA, S. La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, v. 40, n. 4, p. 192, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- LÓPEZ-ANDRADA, C.; OCAMPO-GONZÁLEZ, A. Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, v. 4, n. 7, p. 127-138, 2018.
- MANSO, R.A. Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, v. 21, n. 4, p. 401-405. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.12>



- MARÍN-MARÍN, J.-A.; LÓPEZ-BELMONTE, J., FERNÁNDEZ-CAMPOY, J., ROMERO-RODRÍGUEZ, J. Big Data in Education. A Bibliometric Review. *Social Sciences*, 8(8), 223, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8080223>
- MÁRQUEZ-JIMÉNEZ, A. Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, v. 39, n. 155, p. 3-18. 2017.
- MARTÍNEZ-DÍAZ, M.; SOTO, A. T. Hábito de lectura en estudiantes de primaria: influencia del plan de lectura familiar y escolar. *Revista Fuentes*, v. 21, n. 1, p. 103-114, 2019, DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>
- MARTINO SEHN, T.C.; FRAGOSO, S. The synergy between eBooks and printed books in Brazil. *Online Information Review*, v. 39, n. 3, p. 401-415, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1108/OIR-01-2015-0006>
- MATA-ANAYA, J. Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de estudios socioeducativos*, n. 4, p. 16-26, 2016.
- MCGEOWN, S.; BONSALE, J.; ANDRIES, V.; HOWARTH, D.; WILKINSON, K.; SABETI, S. Growing up a reader: Exploring children's and adolescents' perceptions of 'a reader'. *Educational Research*, v. 62, n. 2, p. 216-228, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1747361>
- MLAY, S. V.; SABI, H. M. A structural analysis of ICT-based intervention on reading habits in Uganda. *Information Society*, v. 35, n. 1, p. 26-35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972243.2018.1542645>
- MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración de PRISMA. *Annals of Internal Medicine*, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- ORTEGA-QUEVEDO, V.; SANTAMARÍA-CÁRDABA, N.; ORTIZ-DE SANTOS, R.; MARTÍN-HIDALGO, I.; LOBO-DE DIEGO, F. E. ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, n. 5, p. 130-144, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- PÉREZ-VARGAS, A. S.; GIL-ZULETA, L. F.; ÁLVAREZ-GÓMEZ, C. Y. Las tics una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío. 2015 Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- PILONIETA, P.; HATHAWAY, J.; MEDINA, A.; CASTO, A. The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, v. 199, n. 3, p. 128-141, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>



- PRASANNA-KUMARA, B.M. Evaluation of ICT impact on reading habits of students in Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Library Philosophy and Practice*, v. 2973. p. 1-7, 2019.
- PUKSAND, H. Estonian adolescents' reading habits using the example of media, *Eesti Rakenduslingvistika Uingu Aastaraamat* n. 7, p. 179-195, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5128/ERYa7.11>
- ROMERO-OLIVA, M.; HEREDIA-PONCE, H. Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: Tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto. Revista De Educación*, v. 38, n. 1, p. 45-63, 2019 Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3154>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, J.M.; RAMÍREZ-MONTOYA, M.S.; AZNAR-DÍAZ, I.; HINOJOLUCENA, F.J. Social Appropriation of Knowledge as a Key Factor for Local Development and Open Innovation: A Systematic Review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, v. 6, n. 2, p. 44. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/joitmc6020044>
- SECUL-GIUSTI, C.; VIÑAS, M. Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, n. 2, p. 29-36, 2015 Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf
- SERNA, M.; RODRÍGUEZ, A.; ETXANIZ, X. Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, v. 16, n. 1, p. 18-49, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- SINGH, P. K. Establishing library learning commons in Universities of India: A case study of BHU library system. *Library Philosophy and Practice*, v. 2477, 2019.
- TORRALBA, G. Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, n. 47, p. 13-23, 2018. DOI: <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- VARELA-GARROTE, L.; POSE-PORTO, H.; FRAGUELA-VALE, R. Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos*, v. 18, n. 2, p. 55-64, 2019. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.2028
- VÁZQUEZ-CANO, E.; DE-LA-CALLE-CABRERA, A.M.; HERVÁS-GÓMEZ, C.; LÓPEZ-MENESES, E. El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, v. 19, n. 1, p. 43-54, 2020. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122
- VIRAMONTES, E.; AMPARÁN, A.; NÚÑEZ, L. D. Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, v. 12, p. 65-82, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>

5.6. Sexta publicación

Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion

Este artículo se encuentra aceptado en la Revista Education Sciences (MDPI) (ISSN 2227-7102). Education Sciences es una revista internacional de acceso abierto, revisada por pares y publicada mensualmente en línea por MDPI.

MDPI tiene su sede en Suiza y publica desde 1996. Fomenta el intercambio científico abierto en todas sus formas y disciplinas. Posee 386 revistas diferentes, que cuentan con el respaldo de más de 115.000 expertos académicos.

Posee un cuartil Q2 en Computer Science Applications 2020, 0,45. Se encuentra indexada en bases de datos tan prestigiosas como Science Citation Index Expanded (SCIE), Scopus, DOAJ, EBSCO Education Source, Educational research abstracts (ERA), ERIC (Education Resources Information Center)

Referencia Bibliográfica:

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J.A., y Victoria-Maldonado, J. J. (2022). Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion. *Education Sciences*. En Prensa

Article

Validation of the questionnaire on reading preferences and habits of primary school pupils at risk of social exclusion

Magdalena Ramos Navas-Parejo^{1*}, María Pilar Cáceres Reche², José-Antonio Marín-Marín³ and Juan José Victoria Maldonado⁴

¹ Universidad de Granada; magdalena@ugr.es

² Universidad de Granada; caceres@ugr.es

³ Universidad de Granada; jmarin@ugr.es

⁴ Universidad de Granada; jjvmjuanjo@correo.ugr.es

* Correspondence: magdalena@ugr.es

Abstract: Acquiring the habit of reading is a fundamental issue for Primary School pupils, as it contributes to the integral education of the person and, in some cases, may be essential to remain in the educational system and escape social exclusion. In order to carry out research on reading promotion in socially disadvantaged contexts, it is necessary to have an appropriate instrument for these profiles. The aim of this work is to adapt and validate a questionnaire on reading habits and preferences, which is suitable for pupils in the first cycle of Primary Education at risk of social exclusion. To this end, a mixed qualitative and quantitative methodology has been used to analyse the content validity and construct validity, obtaining as a result a high correlation between the variables, an appropriate factor analysis, a high overall

reliability of the instrument and, in general, an adequate model to correctly explain the data of the proposed structure. We conclude by obtaining a 22-item questionnaire divided into five factors, which will be appropriate for determining the reading habits and tastes of disadvantaged pupils and the influence of families and schools in the task of encouraging reading.

Keywords: Questionnaire; Reading; Students at risk; Reading habits; reading promotion; ICT

1. Introduction

Reading is usually related to culture, since it is the main way in which knowledge is acquired [1]. It could be defined as a process of interaction between the reader and the book, through the integration of new information, which is then decoded and transmitted orally or in written. This multiple process allows a series of feelings and expressions to develop, from which new constructions are created [2].

The act of reading brings great benefits on an academic and personal level, contributing to the enrichment and maturity of the person [3, 4]. Mata-Anaya [5] considers that literature offers a profound vision of life, helps to manage emotions, can be a means to obtain answers to problems, helps to know oneself and the world in general, enriches thinking and develops imagination and creativity, among many other benefits.

Guadamuz-Villalobos [6] argues that reading is an activity that gives meaning to reality and helps to transmit culture and knowledge. Reading not only provides an intellectual interpretation of a text, but also, on many occasions, brings feelings and emotions to the surface.

On the other hand, quality education has its foundations in the good development of reading skills, since they are fundamental to face the knowledge society in which we find ourselves [7, 8]. Sánchez-García [9] agrees that the benefits of reading go beyond the school environment, as it favours social integration and the integral education of the individual.

2. Theoretical framework

2.1. *The habit of reading*

Despite the importance of reading in a person's life, it is not among the favourite activities of students in general. Teachers are faced with the complicated task of transmitting this habit [10]. The habit of reading frequently is obtained after a learning process designed to achieve the inculcation of this habit within daily activities. It starts with the person's interaction with a book within the family and is reinforced and enriched at school [2, 11]. To achieve the development of this habit, it is crucial that the potential reader is motivated for this encounter, which should be seen as an attractive and voluntary opportunity. Therefore, reading must be understood as a pleasant activity in which the enjoyment is combined with learning and personal growth [13].

This approach to reading for people who are not familiar with this habit is achieved to do through reading encouragement. This is defined as the search for an encounter between the

reader and the text, based on motivational activities. It is a planned and evaluable process, made up of activities with specific objectives [6].

2.2. Reading encouragement

Reading encouragement should be presented as a fun event, looking for the most appropriate methodology for this purpose [13]. The main challenge is to ensure that the pleasure for reading is maintained, which requires a process of guidance and, at the same time, the promotion of reading autonomy [14]. The objectives of reading promotion are: to encourage interest in reading, to make it a habit, to make the reader active and critical, to develop creativity and imagination through books, to increase the lexical knowledge and to increase the capacity for retention, reflection and synthesis [2].

It should be noted that emotion plays a role in the development of the reading habit. Even from the earliest childhood memories when a range of feelings towards reading are generated. Good experiences with reading are intrinsic factors that will help this process. On the other hand, since it is a pleasure, it should not be imposed. Reading must be voluntary, motivated by the desire or even the need to practice it [15].

2.2. Factors influencing the acquisition of the reading habit

Family and school interfere in the task of inculcating the habit of reading. The circle closest to the pupils has the most direct influence on their interest in reading. Families, therefore, play a fundamental role in the literacy of their children in general and in the achievement of the reading habit in particular [16]. Ahmad et al. [17] also argue that families who spend time reading for pleasure with their children have a significantly positive impact on academic performance and reading achievement.

The ways in which families can be involved in the promotion of reading are diverse, such as: visiting the library, playing games so that their children learn new things, reading to them frequently, participating in shared reading, and providing reading materials, among others [18].

The educational level of families influences academic performance in the same way as socio-economic level does. As a result families with higher educational position have often children with higher reading skills [19]. On the other hand, students from lower socio-economic families, usually have lower literacy and reading skills and also have unfavourable attitudes towards reading and as a consequence they have lower academic achievement [20].

Following this line, it is concluded that students from low socio-economic and educational backgrounds have less access to books and lack parental support in acquiring the habit of reading. This makes reading encouragement more difficult in those cases [21]. This fact creates important inequalities among students, since those who come from a reading environment have great advantages at school compared to those who do not [10]. As the literacy and vocabulary richness, on which new knowledge is built, as well as the preparation for acquiring reading skills and also get the motivation to read [22].

The responsibility for developing the habit of reading lies on all educational agents around the pupils, and for this reason, especially when families do not collaborate and the school becomes the only agent responsible for this important educational task that can change the lives of its pupils [23].

2.3. Methodologies for encouraging reading

Moreira-Suasti and Carrión-Mieles [2] affirm that, on most occasions, the methodologies used by teachers to encourage reading are not effective and in many cases achieves the opposite effect. Especially when they make use of compulsory reading, summaries, etc. In this way, they have a significant influence on pupils' lack of interest in reading [24]. It is therefore essential to update the strategies, using others based on reading inferences, interacting with the texts and investigating students' previous knowledge and preferences, with the intention of using innovative methodologies that really encourage interest in reading [13]. Alvarez-Ramos et al. [13] also highlight the importance of having teachers trained and qualified to encourage this habit, who must practice and value this activity.

In the same line, Guadamuz-Villalobos [6] upholds the use of digital images to enhance reading motivation strategies. Information and Communication Technologies (ICT) offer a wide range of very useful possibilities to encourage reading encounters [25]. Through dynamic products, interaction between the reader and the book is facilitated, creating a stronger bond between them. In addition, the reading experience is enriched and new scenarios close to the students' interests are created, which greatly help to promote reading [26, 27].

Mushtaq et al. [8] note that ICT have had a significant impact on the reading practices of 21st century learners. Generation Z spends a lot of time in front of screens, so they are often attracted to this new reading format, with which they are very familiar. For that reason, it can be a motivating tool for potential readers of this generation [28, 29].

3. Justification

Prior to the implementation of a reading promotion intervention, it is essential to analyse the tastes and habits of the students in relation to reading. As previously mentioned, it is essential that reading promotion activities are in line with their tastes and preferences [30].

For this purpose, there are questionnaires suitable for analysing the reading habits and preferences of Primary School students. Such as Allan Wigfield's model: "Motivation for Reading Questionnaire" (MRQ) for Primary School students. This identifies eleven dimensions of reading motivation and analyses differences in grade, gender and time of measurement. This instrument is composed of 54 items [31, 32].

Bautista-Casahuaman and Meléndez-Lozano [33] adapted the MRQ questionnaire, reducing it to 32 items. Chyos [34] designed a scale to measure the motivation of Primary School students towards reading: "Self-Efficacy Questionnaire in Literary Reading", composed of 31 items.

Reátegui [35], for his part, constructed an instrument to measure children's reading interest comprising 36 items divided into three dimensions: the home-environment, the school-environment and competence as a child-reader. And Romero-Marzo [36] also designed a questionnaire to assess the reading habits of Primary School students, which provides evidence on the time they spend reading.

Although all these instruments are validated and measure the aspects referred to in this study, they are not specially designed for students from a socio-economically disadvantaged background. Therefore, if the aim were to measure the reading preferences, tastes and habits of pupils at risk of social exclusion in the first cycle of Primary Education, these instruments would need to be adapted.

Teachers working with pupils from a disadvantaged area in the city of Granada (Spain) agreed that some of these tests were too long and that many of the items were not adapted to their realities. For example, the MRQ questionnaire contains the following item: "It is important for me to see my name on a list of good readers"; normally these pupils have difficulties in learning to read, which is why this type of list is not available in the classroom. Furthermore, only one of the questionnaires contains items referring to the use of ICT for reading, but it does not refer to ICT as a motivational element.

In this sense, this study is pioneering in the adaptation of a questionnaire that is suitable for a context of social vulnerability and that explores in greater depth the motivations for reading, including ICT. These are known to be very attractive resources for pupils, which could be used to encourage reading, as mentioned above.

Based on this, the objective of this study is to adapt and validate an instrument, so that it is suitable for application to pupils in the first cycle of primary education at risk of social exclusion, in order to collect their reading preferences and habits, if any, determining whether the reading promotion activities carried out in schools are of interest to them and their opinion on the use of ICT for this purpose.

4. Materials and Methods

In order to achieve the objective and analyse the data obtained in this research, a mixed qualitative and quantitative method was used.

The design of this questionnaire went through a rigorous process divided into different phases that are fundamental for the creation of instruments [37]: first a literature review, then the establishment of the dimensions of the questionnaire, the formulation of the items, content validity through expert judgement and finally construct validity and reliability analysis.

The qualitative part was done by analysing the content of the suggestions made by the six experts who evaluated the first draft of the instrument. For the quantitative analysis of the data from the evaluation of the questionnaire, IBM SPSS for Windows, version 28, was used, and for the confirmatory factor analysis, AMOS, version 24. The instrument was tested using

different statistics such as: the Kaiser-Meyer-Olkin test of adequacy of sampling, Bartlett's test of sphericity, from which Chi-square and the significance, the total variance, the rotated factor matrix and the reliability statistic through Cronbach's Alpha. The extraction method was also used, through principal component analysis and the rotation method, using Varimax with Kaiser normalisation.

This research was divided in four different stages.

- 1.- A bibliographical review on reading encouragement and the necessity to promote it, especially in disadvantaged contexts.
- 2.- Preparation of a preliminary questionnaire suitable for pupils at social exclusion risk, based on the selection of the most appropriate items from other validated instruments, about reading habits and preferences amongst Primary School students.
- 3.- Expert judgement validation and re-formulation of the instrument based on the results obtained.
- 4.- A statistical study to establish reliability and validity and obtain the final instrument.

Following these stages, after the literature review, a suitable and adapted questionnaire was developed for use with Primary School students from a socially vulnerable background. From a wide selection of studies, which contained questionnaires about reading habits in Primary School students, the most appropriate items were selected in the context of this research. [13, 31, 32, 34, 35]. To choose the items, the age and characteristics of the students' families were taken into consideration.

The instrument was subjected to a process of content validation through the judgement of six experts, as is done at the beginning of this type of operation [38, 39], as a result, we obtained a database of 47 items, two more than the first questionnaire, consisting of four response choices, coded from 0 to 3, which correspond to the qualitative values: Never, Sometimes, Almost always and Always or Not at all, A little, Quite a lot and A lot. Afterwards, a non-probability and intentional sampling was carried out with 68 students in the first cycle of Primary Education (6-9 years old) from two schools located in the northern area of the capital city of Granada, classified as an area in needs of social changes by the Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía [40]: CEIP Miguel Hernández and CC Escolapios Cartuja.

The structure of the questionnaire after the evaluation of the expert judgement was divided into five dimensions, as shown in table 1.

Table 1. Structure of the questionnaire after the qualitative validation of the experts' judgement.

Aspects	Variables	Type of questions
Aspect 1	Sociodemographic	8 multiple-choice items
Aspects 2	Reading motivation	5 items Likert scale with 4 answers

Aspects 3	Students' reading preferences and reading habits	12 items Likert scale with 4 answers
Aspects 4	Family and reading habits	11 items Likert scale with 4 answers
Aspects 5	School involvement	8 items Likert scale with 4 answers

5. Results

The main experimental results obtained and their interpretation are described below, according to the two main phases into which the study was divided.

5.1. Validity of content

The validity of content refers to the level of the similarity of the items with the theoretical construct [23]. For this purpose, an expert judgement technique is used, which consists of several people judging an instrument, object or educational material or giving their opinion on a specific point, taking into account that they have a mastery of the field [25]. The evaluation was based on the criteria set out in table 2.

Table 2. Criteria for assessment.

Criterion	Variable	Description
Criterion 1	Clarity	The item is easily understood, its syntax and semantics are adequate.
Criterion 2	Coherence	The item has a logical relationship to the dimension or indicator it is measuring.
Criterion 3	Relevance	The item is essential or important, it must be included

The strategy followed for the expert judgement consisted of two parts. In the first part, each item was judged according to the criteria of clearness, coherence and relevance, using a four-level Likert scale, where the value 1 corresponds to "strongly disagree", 2 to "disagree", 3 to "agree" and 4 to "strongly agree". The next part was an open response, with comments on each item and each aspect of the instrument.

The selection of experts was based on experience in the field of reading promotion and instrument validation (Table 3). Six experts participated in this expert judgement evaluation. They were invited to participate by e-mail, where they were also sent the evaluation template. The result was the elimination of irrelevant aspects and the incorporation of suggestions for improvements. This operation was done from 25 February 2021 to 3 March 2021.

Table 3. Expert Judgement Protocol.

Validation	Validate the dimensions of the instrument			
Objetives	Confirm the suitability of each ítem according to its size and			
Experts	Gender	Years of research experience	Occupational category	Area of expertise
Expert 1	Male	5	Doctoral assistant	Didactics and School Organisation

Expert 2	Male	16	University Lecturer	Didactics and School Organisation
Expert 3	Female	18	University Lecturer	Didactics and School Organisation
Expert 4	Male	20	Full Professor	Didactics and School Organisation
Expert 4	Female	6	Secondary school teacher	Spanish language and literature
Expert 6	Male	40	Retired full professor	Language and Literature Didactics

The responses of each evaluation by the experts have been compiled in table 4, where the average, standard deviation and index of agreement are shown. The index of agreement was obtained from the frequency, expressed as the percentage of agreement of each expert with respect to the criteria of clearness, coherence and relevance of each one of the items.

As for the open-ended feedback, all the appreciations made by experts in every aspect were considered and implemented with the aim of improving the instrument through the suggestions provided. These changes were added before the instrument was applied to the participants of this study.

Table 4. Mean, standard deviation and agreement index based on frequency.

Item Reference	Clarity	Coherence	Relevance
MO1	4,00/0,00 (100)	3,67/0,82 (83,3)	3,83/0,41 (83,3)
MO2	3,83/0,41 (83,3)	4,00/0,00 (100)	3,83/0,41 (83,3)
MO3	3,33/1,03 (66,7)	3,33/1,03 (66,7)	3,33/1,03 (66,7)
MO4	3,33/1,03 (66,7)	3,33/1,03 (66,7)	3,33/1,03 (66,7)
MO5	3,33/1,21 (66,7)	3,33/1,21 (66,7)	3,33/1,21 (66,7)
PRE1	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
PRE2	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
PRE3	3,83/0,41 (83,3)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
PRE4	3,33/1,21 (66,7)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE5	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
PRE6	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE7	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE8	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE9	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE10	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,17/1,33 (66,7)
PRE11	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE12	4,00/0,00 (100)	3,00/1,55 (66,7)	3,00/1,55 (66,7)



PRE13	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
PRE14	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
PRE15	3,5/0,55 (50)	3,00/0,84 (66,7)	3,33/0,82 (50)
FAM1	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM2	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM3	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM4	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM5	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	3,83/0,41 (83,3)
FAM6	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM7	3,67/ 0,82 (83,3)	3,67/0,82 (83,3)	3,67/0,82 (83,3)
FAM8	4,00/0,00 ((100)	4,00/0,00 (100)	4,00/0,00 (100)
FAM9	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)	3,5/1,22 (83,3)
FAM10	3,67/0,82 (83,3)	3,5/0,84 (66,7)	3,67/0,82 (83,3)
FAM11	3,33/1,21 (66,7)	3,17/1,33 (66,7)	3,33/1,21 (66,7)
SCH1	4,00/0,00 (100)	3,83/0,41 (83,3)	4,00/0,00 (100)
SCH2	3,83/0,41 (83,3)	3,83/0,41 (83,3)	3,83/0,41 (83,3)
SCH3	3,00/1,55 (66,7)	3,17/1,33 (66,7)	3,17/1,33(66,7)
SCH4	3,5/0,84 (66,7)	3,67/0,82 (83,3)	3,67/0,82 (83,3)
SCH5	3,17/1,33 (66,7)	3,00/1,26 (50)	3,17/1,33 (66,7)

FAM= Family reading habit ; PRE= Students' preferences towards reading; MO= Reading motivation; SCH= School involvement in reading encouragement

5.2. Constructional Validity

Once content validity had been done, the next step was to calculate construct validity. Construct validity is used to check the degree to which items measure construct validity correctly [41]. The main statistical tests for its calculation are exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) [42].

The EFA provides information about the distribution of items along the variable and their adequacy, so it can be used to explore the set of variables that define the items and their internal structure [43]. The EFA is used to confirm item adequacy on a specific variable [44]. It is a complementary step to EFA that indicates whether the distribution of items is relevant to the aspect of which they are part.

The pilot test to refine the scale before final application was carried out with a sample of 68 students. Regarding the demographic characteristics of the sample, 51.5% were girls and 48.5% were boys between 6 and 9 years old ($M = 7.29$, $SD = 0.978$).

For the exploratory factor analysis, the principal component extraction method was applied with Varimax rotation and a three-dimensional solution was fixed [45]. The data obtained in the EFA showed an optimal factor loading on almost all items, with commonalities higher than .50 [46]. The only item below was the FAM11 (.470). At the same time, the calculation of the Kaiser-Meyer-Olkin measure for adequacy of sampling showed an adequate value ($KMO = .683$) and Bartlett's test of sphericity showed the significance of the data ($\chi^2 = 1334.125$; $df = 666$; $p\text{-value} = .000$).

On the other hand, the overall reliability of the questionnaire was optimal ($\alpha = .912$) as it was close to 1 [47]. Considering the data obtained in the EFA and the reliability test, it was decided

to remove the FAM11 item. After the removal of this item, the global reliability decreased ($\alpha = .908$) and the measure of sampling adequacy improved ($KMO = .700$). The scale was reduced from 37 to 36 items. The rotated component matrix showed eleven factors explaining 71.766% of the cumulative variance.

Nevertheless, a careful study of the composition of the different factors suggested the elimination of certain items because they did not saturate over .40 or because some of the factors were explained by only one or two items when three or more are the appropriate number. From this analysis, the following items (16) were removed: MO1, MO2, MO3, MO5, MO6, PRE7, PRE8, PRE10, PRE11, PRE12, FAM1, FAM10, FAM11, SCH2, SCH7 and SCH8. The rotated components table (Table 5) after the elimination of these items provided five factors explaining 63.175% of the total variance (Table 6).

Table 5. Rotated component matrix.

Rotated component matrix					
	1	2	3	4	5
FAM2	,527				
FAM3	,633				
FAM4	,793				
FAM5	,533				
FAM7	,724				
FAM9	,519				
PRE2	,545				
PRE5		,771			
PRE6		,681			
FAM6		,565			
FAM8		,574			
PRE1			,795		
PRE3			,829		
PRE9			,577		
MO4			,644		
SCH1				,628	
SCH3				,863	
PRE4				,626	
PRE11				,618	
SCH4					,753
SCH5					,780
SCH6					,692

FAM=Family reading habit PRE=Students' preferences towards reading; MO= Reading motivation; SCH= school involvement in reading encouragement

The rotation has converged in 8 iterations

Component	initial eigenvalues			Sums of squared extraction charges			Sums of charges squared by rotation		
	Total	% of variance	% of accumulated	Total	% of variance	% of accumulated	Total	% of variance	% of accumulated
1	7,208	32,765	32,765	7,208	32,765	32,765	3,290	14,953	14,953
2	1,998	9,083	41,848	1,998	9,083	41,848	2,787	12,667	27,620
3	1,753	7,966	49,815	1,753	7,966	49,815	2,672	12,145	39,765
4	1,550	7,047	56,862	1,550	7,047	56,862	2,640	11,999	51,764
5	1,389	6,313	63,175	1,389	6,313	63,175	2,510	11,411	63,175

Table 6. Total explained variance.

3.2.1. Extraction method: principal component analysis

Regarding the distribution of the items by dimensions, the first dimension explains 32.765% of the variance and includes seven items, which referred to the aspect "family reading habit". The second dimension explains 9.083% and includes the four items which group together a part of the initial dimensions "Family" and "Preferences" and which it was decided to combine under the dimension "Students' preferences and reading habit". The third dimension explains 7.966% and includes four items, it comprises four items related to the dimension "Preferences" and "Motivation" which are combined under the dimension "Value given to reading". The fourth dimension explains 7.047% and groups the 4 items corresponding to the part of the initial dimensions "Preferences" and "School". Therefore, it was decided to combine both dimensions into "Appropriateness of school readings". The fifth dimension explains 6.313% and groups the 3 items corresponding to the initial dimension "school".

Based on the latter analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin test ($KMO = 0.797$) indicates that there is a high correlation between the variables. Barlett's test of sphericity was significant ($\chi^2 = 670.685$; $gl = 231$; $p < 0.001$), indicating that a factor analysis is appropriate.

5.2.2. Reliability Analysis

Reliability indicates the internal consistency of the instrument [48]. In other words, the instrument will be reliable if what it measures is measured correctly. To obtain the reliability of an instrument, different statistical tests are used, such as the Guttman test of two halves, the test-retest method or the well-known Cronbach's Alpha, which is the most commonly used in these cases [49]. For this reason, it was decided to calculate the reliability of the scale on the basis of Cronbach's Alpha coefficient (α).

The global reliability of the instrument was high ($\alpha = .898$). For each of the different aspects, the reliability was: reading habits in the family or at home ($\alpha = .847$); students' enjoyment of reading and reading habits ($\alpha = .704$); value given to reading ($\alpha = .770$); cooperative work ($\alpha = .830$); appropriateness of school readings ($\alpha = .782$); and methodologies for encouraging reading in schools ($\alpha = .715$). If any item was removed, reliability would decrease, unless DM1 was removed, which would remain the same (Table 7).

Table 7. Rotated component matrix.

Rotated component matrix					
Dimensions	Item	Mean	SD	α if the item is deleted	α of the dimension
Family reading habits	FAM2	1.18	1.315	.891	.847
	FAM3	2.25	1.138	.894	
	FAM4	2.01	1.252	.892	
	FAM5	1.71	1.328	.891	
	FAM7	1.25	1.320	.892	
	FAM9	1.16	1.128	.890	
	PRE2	2.07	1.176	.891	
Students' preferences and reading habit	PRE5	1.57	1.375	.895	.704
	PRE6	2.18	1.121	.895	
	FAM6	1.40	1.394	.894	
	FAM8	1.04	1.298	.893	
	PRE1	2.46	1.014	.898	
Value given to reading	PRE3	2.35	1.004	.892	.770
	PRE9	1.81	1.319	.892	
	MO4	2.50	1.310	.895	
	SCH1	2.32	1.126	.893	
Appropriateness of school readings	SCH3	2.31	1.136	.894	.782
	PRE4	2.10	1.283	.891	
	PRE11	2.25	1.177	.897	
	SCH4	1.81	1.330	.897	
Methodologies for reading encouragement in schools	SCH5	1.28	1.402	.897	.715
	SCH6	2.19	1.136	.898	

Note. SD= Standard Deviation; α = Cronbach's Alpha.

5.2.3. Confirmatory Analysis

To validate the factor structure extracted after the exploratory factor analysis, a confirmatory factor analysis was carried out using the maximum plausibility hypothesis. The model consists

of 22 observed variables explained by five dimensions corresponding to those specified after the exploratory factor analysis [50]. The structure of the model and the standardised solution are presented in Figure 1

F1= Family reading habits F2= Students' preferences and reading habit F3= Value given to reading F4: Appropriateness of school readings F5= Methodologies for reading encouragement in schools

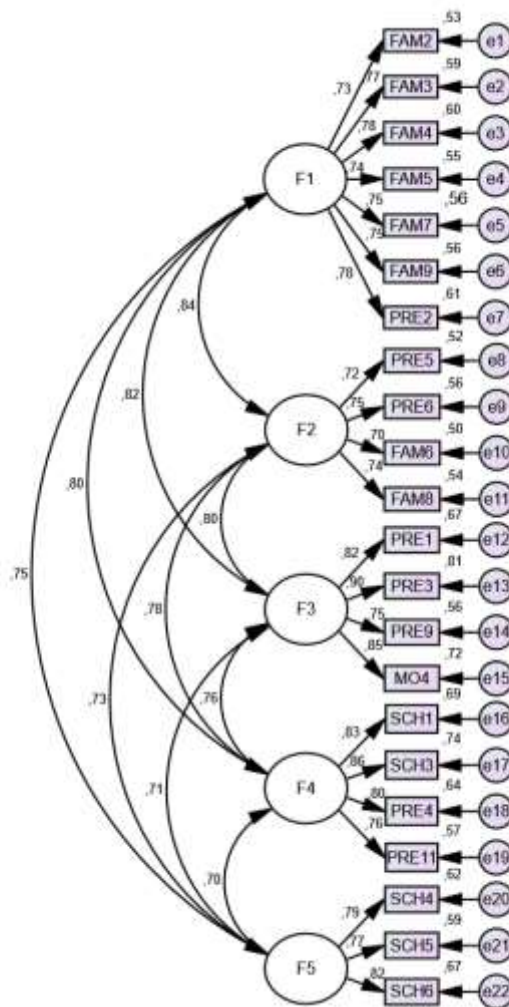


Figure 1. SEM model of the Questionnaire on reading habits of primary school students at risk of social exclusion.

The Chi-square index of the absolute goodness of fit of the model to the data ($\chi^2 = 326.853$; $df = 226$; $p = .000$) shows the existence of a fit between the observed data and the model. The coefficient $\chi^2/df = 1.442$ (is lower than 5 [51]). Furthermore, the Comparative Fit Index (CFI) which measures the improvement in the measurement of the non-centrality of a model obtains $CFI = 0.91$ and the Normalized Fit Index (NFI), which measures the proportional reduction in the proper fit function when we move from the null model to the proposed model with $NFI = 0.89$ has a value close to 0.90, while the $RMSEA = 0.079$ is less than 0.08. These last three indicators show that the model is adequate to explain the data of the proposed structure.

Finally, a 22-item questionnaire was obtained, divided in five factors, as shown in table 8.

Table 8. Final questionnaire on the reading habits of primary school pupils in contexts of social exclusion.

Aspect 1. Family reading habits

Do you talk about books at home?

Do you like to have as a present or to buy reading books or stories?

Do you like to discuss the books you read with your family members?

Does your family usually ask you about what you are reading?

Does your family usually buy reading books?

Do you usually go to a library or bookshop with one of your family members to get books?

How many books at home are different from the ones that you are told to read at school?

Aspect 2. Students' preferences and reading habit

How much do you usually go to your local library in your free time?

Do you enjoy going to your local library in your free time?

Does your family usually read in their free time?

At home, do your family members usually read books in digital format (tablet, computer, Ipad)?

Aspect 3. Value given to reading

Do you like when someone read a story or a book to you?

Would you like to have different books at home from the ones you are asked to read at school?

Do you like to read poetry books?

For you, knowing reading well is...

Aspect 4. Appropriateness of school readings

Do the activities carried out at the school on reading stimulate your desire to read?

Would you like to see more reading activities?

Do you like to read at home in your free time?

Do you like to discuss about the books you have read with your friends?

Aspect 5. Methodologies for reading encouragement in schools

Do you get books from the school's library?

Do you receive any rewards or prizes from the school when you read books at home?

Does your school use digital media (tablets, computer, Ipad) to read literature books?

6. Discussion

In accordance with this paper has showed and with the statements of authors such as Guadamuz-Villalobos [2], Le et al [13] and Miftachus and Yufiarti [14], among others, it is considered essential to encourage reading in pupils at risk of social exclusion in schools, having in mind that the family is the main agent of influence for the acquisition of the habit of reading and that this practice must be instilled through motivation and pleasure in reading. By doing so, it will

contribute to reducing the disparities generated by the socio-economic factor of the student population, opening up opportunities for academic success and social integration of these students. All these aspects will facilitate the process of inclusion and allow the achievement of the quality education to which all education systems aspire.

By way of outlook, it should be noted that once the validity and reliability of the research instrument for analysing the reading habits of pupils at risk of social exclusion have been achieved, it can be used in a large and representative sample in the different socially disadvantaged educational centres in order to obtain a diagnosis of the situation before an intervention to encourage reading.

7. Conclusions

Based on these results and considering the objectives established, the questionnaire has been subjected to a rigorous process, which guarantees the validity of its content and provides a solution to the objectives for which it was drawn up. Therefore, this research contributes to deepen in the construct of reading promotion in disadvantaged contexts, through the elaboration, adaptation and analysis of a questionnaire designed to carry out a diagnosis on the interventions, habits and reading preferences of students at risk of social exclusion, who are just starting to have contact with reading.

After a rigorous analysis of the instrument, considering both qualitative analysis, to assess the content, and quantitative analysis, using different statistics, we obtained a high correlation between variables, an appropriate factorial analysis, a high global reliability of the instrument and, in general, an adequate model to correctly explain the proposed structure of the data.

We name this resulting instrument: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion)

Regarding the limitations, it is worth mentioning that this study has been applied to a very small sample, so the study should be extended in the future in order to achieve greater participation, including other schools in similar contexts in the province, the community and the country.

References

1. Calvo, V. El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos* **2019**, 18(1), 41-51. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.1.1789>
2. Moreira-Suasti, G. A.; Carrión-Mieles, J. E. Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental: español. *Revista Científica Sinapsis* **2021**, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.458>
3. De Vicente-Yagüe-Jara, M.I., González-Romero, M. Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación* **2019**, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
4. Martínez, E. H. La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes* **2019** (6).
5. Mata-Anaya, J. Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil* **2016**, (34), 48-51.



6. Guadamuz-Villalobos, J. Uso de realidad aumentada en el diseño de recursos para la animación lectora. *Bibliotecas* **2021**, 39(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/rb.39-1.4>
7. Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A., Casto, A. The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education* **2019**, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
8. Mushtaq, S.; Soroya, H. S.; Mahmood, K. Reading habits of generation Z students in Pakistan: Is it time to re-examine school library services? *Information Development*, **2021**, 37(3), 389-401. <https://doi.org/10.1177/0266666920965642>
9. Sánchez-García, S. Animación lectora: mucho más que leer por leer. In *Anuario ThinkEPI*, 2nd ed Rodríguez-Yunta L., Olea I., Coords.; Ediciones Profesionales de la Información S.L., 2018, 12, pp.183-189. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>
10. Martínez-Díaz, M. M., Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.12795/revista fuente>
11. Aznar-Díaz, I.; Ramos-Navas-Parejo, M.; Palacios-Rodríguez, A.P.; Berral-Ortiz, B. La influencia de la familia y el contexto social en la adquisición de la lectura y el éxito escolar. In *Experiencias e Investigaciones en contextos educativos*, 2nd ed; Trujillo-Torres, J. M., Capperucci, D., Rodríguez-Jiménez, C., Campos-Soto, M.N., Eds.; Dykinson: Madrid, Spain, 2022; pp. 28-34.
12. Chaves, L. La biblioteca: un escenario diverso para la promoción de la lectura. *e-Ciencias de la Información* **2019**, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.35436>
13. Pulido-Falcón, O. M. *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao*. [Tesis de Maestría] Universidad San Ignacio de Loyola, 2020. <https://dx.doi.org/10.20511/USIL.thesis/9781>
14. Ramos-Navas-Parejo, M.; Cáceres-Reche, M. P.; Marín-Marín, J. A.; Rodríguez-Jiménez, C. Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información tecnológica* **2021**, 32(3), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300089>
15. Álvarez Ramos, E.; Mateos Blanco, B.; Alejaldre Biel, L.; Mayo-Iscar, A. El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo* **2021**, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
16. Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., López-Sánchez-Casas, M. D. Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación* **2019**, 36, 157-179.
17. Ahmad, Z.; Soroya, M.S.; Tariq, M.; Chaudhry, M.S. An Empirical Analysis of Parental Involvement in Leisure Reading Development of the Children. *Library Philosophy and Practice* **2021**, 1-20.



18. Chiu, C. (2021). The influence of early home literacy activities and home resources for learning on fourth grade students' reading performance. *Bulletin of Educational Psychology* **2021**, 52(3), 685-706. [https://doi.org/10.6251/BEP.202013_52\(3\).0009](https://doi.org/10.6251/BEP.202013_52(3).0009)
19. Huang, X.; Hua, L.; Zhou, X.; Zhang, H.; Zhang, M.; Wang, S.; (...) Wang, X.. The Association between Home Environment and Quality of Life in Children and Adolescents in Hangzhou City, China. *J Child Fam Stud* **2021**, 30(6), 1416–1427. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01951-1>
20. Miftachus S.; Yufiarti, E. Y. Early Childhood Literacy Skills: The Effect of Socioeconomic Status, Home Literacy Environment, and Social Skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, **2019**, 9(1) 10.35940/ijitee.A4807.119119
21. Le, T. T. H.; Tran, T.; Trinh, T. P. T.; Ho, M. T.; (...) Vuong, Q. H. (2019). Reading Habits, Socioeconomic Conditions, Occupational Aspiration and Academic Achievement in Vietnamese Junior High School Students. *Sustainability* **2019**, 11(18), 5113. <https://doi.org/10.3390/su11185113>
22. Ramos-Navas-Parejo, M.; Cáceres-Reche, M. P.; Soler-Costa, R.; Marín-Marín, J. A. El uso de las TIC para incentivar la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* **2020**, 13(3), 240–261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>
23. Anangisy, W. Primary schools' initiatives and challenges in cultivating sustainable reading habits among pupils in Tanzania, *KEDI. Journal of Educational Policy*, **2020**, 17(1), 23-42.
24. Ariza, C., Vargas, L. La indagación, pretexto para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Ciencias Humanas* **2017**, 14, 67-77.
25. Medellín-Mendoza, M. L. Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión Competitividad e Innovación* **2018**, 6(1), 12-21.
26. Serna, M., Rodríguez, A., Etxaniz, X. Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos* **2017**, 16 (1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
27. Trujillo-Torres, J.M.; Rodríguez-Jiménez, C.; Ramos-Navas-Parejo, M.; Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura. In *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*, 2nd ed. Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Marín-Marín, J.A., Moreno-Guerrero, A. J. Eds.; Dykinson: Madrid, Spain, 2021; pp. 32-40.
28. Francisco, L. D., Madrazo, C. A. Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP Journal* **2019**, 15(2), 138-165.
29. Ramos-Navas-Parejo, M.; Martínez-Domingo, J.A.; Palacios-Rodríguez, A.P.; Victoria-Maldonado, J.J. La motivación: aspecto clave en el desarrollo del hábito lector y la mejora de la competencia lectora. In *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible*, 2nd ed; Romero-Rodríguez, J.M., Ramos-Navas-Parejo, M., Rodríguez-Jiménez, C., Sola-Reche, J.M. Eds.; Dykinson: Madrid, Spain, 2021, pp.34-40.



30. Serrano-Santiesteban, A., Leyva-Hernández, E. R., Serrano-Santiesteban, A. R. Los hábitos lectores desde la función orientadora del maestro. *LUZ*, **2018**, 18(1), 93-102.
31. Wigfield, A.; Guthrie J.T.; McGough, K. A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. *National Reading Research Center, Instructional Resource* **1996**, 22, 8-24.
32. Davis, H. M.; Tonks, S.M.; Hock, M.; Wang, W.; Rodríguez, A. Una revisión de las escalas de motivación de lectura. *Psicología de la lectura*, **2018**, 39(2), 121-187, <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
33. Bautista-Casahuaman, J. A., Meléndez-Lozano, L. A. Estilos de Aprendizaje y motivación para la lectura en estudiantes de quinto grado de Educación Primaria en la institución educativa N° 81751 "Dios es Amor". La Esperanza [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú, 2018.
34. Chrysos, M. Measuring literary reading motivation: questionnaires design and pilot testing. *European Journal of Educational Research*, **2017**, 6(4), 419-431. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.419>
35. Reátegui, H. N. Referentes en la construcción de un test de interés lector. *Studium Veritatis* **2010**, 8(14), 145-162. <https://doi.org/10.35626/sv.14.2010.136>
36. Romero-Marzo, N. Fomentando el hábito lector en tercer curso de Educación Primaria [Trabajo Fin de Grado] Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) 2012.
37. Aznar-Díaz, I.; Romero-Rodríguez, J.M; Ramos-Navas-Parejo, M.; Gómez-García, G. Análisis de buenas prácticas docentes con dispositivos móviles en la universidad: diseño y validación de la escala APMU. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje* **2021**, 16(1), 2-10.
38. Miranda-Moráis, M.; Burguera-Condon, J.L.; Arias-Blanco, J.M.; Peña-Suárez, E. Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un ario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa* **2019**, 37(2), 505-524. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
39. Gallardo, C. P.; Rodríguez-Fuentes, A.; Caurcel, M. J.; Capperucci, D. Adaptación y validación de un instrumento de evaluación sobre la utilización de herramientas digitales en las aulas de Educación Especial. *Studi sulla Formazione* **2020**, 23(2), 161-173. <http://doi.org/10.13128/ssf-12058>
40. García, A.B. Identidad territorial y pertenencia comunitaria en barrios de promoción pública: el caso de la zona norte de Granada. En D. Santos y S. Giménez (Coords.) *Integraciones y desintegraciones sociales: Pobreza, migraciones, refugio*; ACMS: Toledo, Spain, 2016; pp.558-571.
41. Buendía, L.; Colás, P.; Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*; McGraw-Hil: Madrid, España, 1998.
42. Pérez, J. A.; Chacón, S.; Moreno, R. Validez de constructo: El uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema* **2000**, 12(2), 442-446.



43. Lloret-Segura, S.; Ferreres-Traver, A.; Hernández-Baeza, A.; Tomás-Marco, I. El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología* **2014**, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>.
44. Herrero, J. El Análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervent* **2010**, 19(3), 289–300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
45. Aldana-Rabanales, K. I. Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje para estudiantes universitarios (CEVEAPEU) validación con estudiantes guatemaltecos1. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía* **2021**, 5(9), 15-27. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050902>
46. Steenkamp, J. B.; Van-Trijp, H. C. M. The use of lisrel in validating marketing constructs. *Int. J. Res. Marketing* **1991**, 8(4), 283–299. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(91\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0167-8116(91)90027-5).
47. Cronbach, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* **1951**, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>.
48. Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología.*; Labor: Barcelona, España, 1994..
49. Ledesma, R.; Molina, G.; Valero, P. Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: Un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF* **2002**, 7(2), 143–152. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712004000100005>
50. Romero-Figuera, J. R., Vega-Duette, C. E., Campoy-Aranda, T. J. Cuestionario para la Evaluación de Competencias Interculturales (CCI). *Revista de Educación Inclusiva* **2021**, 14(1), 108-118.
51. Ghorbanhossein, M. The effect of organizational culture, teamwork and organizational development on organizational commitment: the mediating role of human capital. *Technical Gazette* **2013**, 6(20), 1019-1025

5.7. Séptima publicación

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

Este artículo se encuentra aceptado en la Revista RIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado) (ISSN 15750965). Se trata de una revista internacional de revisión por pares, que está indexada en bases de datos, repositorios nacionales e internacionales de impacto. RIFOP publica documentos originales de investigadores en la formación del profesorado y cuenta con una perspectiva multidisciplinar e internacional.

Esta revista proporciona un medio de comunicación y difusión científica, con un foro de debate entre profesionales, que investigan con metodologías cuantitativas y cualitativas, de diferentes países y culturas. Su foco de atención se centra en el profesorado y su formación y en los

contextos sociales, políticos e históricos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuenta con un cuartil: Q3 SJR 2020 0,23.

Se encuentra indexada en las bases de datos: SCOPUS, Clarivate, Analytics, Web of Science, Core Collection, FECYT (Q2 Education), Dialnet (Q1, Educación), ERHIPlus, DOAJ, MIAR,

Referencia Bibliográfica:

Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M.P., Martínez-Domingo, J.A., y Berral-Ortiz, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *RIFOP*. En Prensa

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

Magdalena RAMOS NAVAS-PAREJO

María Pilar CÁCERES RECHE

José Antonio MARTÍNEZ DOMINGO

Blanca BERRAL ORTIZ

Datos de contacto:

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Universidad de Granada

magdalena@ugr.es

María Pilar Cáceres Reche

Universidad de Granada

caceres@ugr.es

José Antonio Martínez Domingo

Universidad de Granada

josemontejicar@correo.ugr.es

Blanca Berral Ortiz

Universidad de Granada

blancaberral@correo.ugr.es

Resumen

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

PALABRAS CLAVE: Lectura; Hábito de lectura; Entorno Desfavorecido, Inclusión Educativa; Educación Primaria; TIC **Study on reading encouragement among primary school pupils in a socially disadvantaged contex.**

ABSTRACT

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El alumnado infantil, desde que inicia la escolarización, se encuentra con las primeras desigualdades; entre los que se han educado vinculados a la lectura, como es a través de la lectura de cuentos, de poesía, e incluso la visita a la biblioteca, y aquellos que han crecido en un ambiente desvinculado de la misma. Esto repercute en el alumnado, ya que aquellos criados en un ambiente lector comienzan con una fortaleza educativa importante, en lo que respecta a un amplio vocabulario, así como mayor comprensión (Andrada y González, 2018)

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

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

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

Cuando un escolar que se encuentra en riesgo de ser excluido socialmente, consigue adquirir el hábito lector, además de poder continuar dentro del entorno social en el que se ubica, evita el fracaso escolar a través de la adquisición de las competencias lectoras, que están vinculadas a todas las áreas curriculares (Pioleta et al, 2019). A esto se añade que, mediante la lectura se logra un amplio conocimiento y se entienden otras culturas, siendo este hecho de relevancia a la hora de adaptarse y encontrar un hueco dentro del contexto en el que se encuentra, llegando así, a integrarse dentro de la sociedad (Mattatall, 2017).

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

Numerosos autores defienden que la mejor manera de animar a la lectura es a través de la realización de intervenciones didácticas, que lleven al alumnado a leer por gusto y voluntariamente, mediante metodologías lúdicas y motivadoras. Los escolares de corta edad presentan una gran atracción hacia la tecnología (Mansa, 2015; Collado-Rovira, 2017; Larrañaga, 2021; Guadamuz-Villalobos, 2021). Este hecho, en lugar de entenderse como opuesto al fomento de la lectura, puede utilizarse para acercar la literatura a los más pequeños. Tal y como señalan Torralba (2018) y Kumara (2019), las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) pueden ser grandes aliadas para animar a leer, si se combinan con las metodologías adecuadas (Farinosi et al., 2016).

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

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

MÉTODO

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

Muestra

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

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

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

Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de datos es el cuestionario cerrado *ad hoc*: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion) diseñado

específicamente para cumplir con los objetivos de este estudio, siguiendo un proceso de adaptación y validación previos, para ajustarlo al contexto del estudio

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

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

Procedimiento

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

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de forma individual y presencial, ya que por la edad de los participantes, se hizo necesario explicar la forma de contestar los diferentes ítems, para evitar confusiones. Una vez obtenidos los datos se incluyeron en la base de datos del programa SPSS 24, para proceder a los análisis estadísticos oportunos, que dieran respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

Análisis de datos

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

RESULTADOS

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

Tabla 1
Datos sociodemográficos

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

En relación a las medias obtenidas en función de cada factor sociodemográfico, las diferencias significativas se situaron entre: género en el valor otorgado a la lectura ($p = .00$) y la idoneidad de las lecturas escolares ($p = .01$) (mayor media en niñas); edad en metodologías de animación

a la lectura en las escuelas ($p = .00$) (mayor media en niños de 8 años); nacionalidad en idoneidad de las lecturas escolares ($p = .01$) y metodologías de animación a la lectura en las escuelas ($p = .02$) (mayor media en extranjeros); lugar que ocupa entre hermanos en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado ($p = .00$) (mayor media ocupar la posición sexta); número de libros leídos en gusto por la lectura y hábito lector del alumnado ($p = .04$) e idoneidad de las lecturas escolares ($p = .03$) (Tabla 2).

Tabla 2

Datos estadístico-descriptivos y diferencia entre grupos

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

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

Con respecto al modelo de regresión lineal múltiple sobre animación a la lectura, este presentó un ajuste adecuado y los siguientes valores de significatividad en cada una de las dimensiones:

Hábito lector de la familia (F -statistic = .659; p = .683); Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado (F -statistic = 1,743; p = .115); Valor otorgado a la lectura (F -statistic = 3,744; p = .002); Idoneidad de las lecturas escolares (F -statistic = 2,682; p = .017); Metodologías de animación a la lectura en las escuelas (F -statistic = 1,250; p = .284) (Tabla 3). Las variables independientes significativas fueron: género (p = .002) y nacionalidad (p = .013) en valor otorgado a la lectura; y género (p = .010) y edad (p = .019) en idoneidad de las lecturas escolares.

Tabla 3

Modelo de regresión lineal múltiple sobre animación a la lectura

Dimensión	Variable independiente	B	EE	T	β	p	R^2
Hábito lector de la familia	Género	.762	.808	.943	.076	.347	.025
	Edad	-.094	.580	-.162	-.013	.871	
	Nacionalidad	-.671	.616	-1.08	-.088	.278	
	Número hermanos	-.126	.509	-.247	-.027	.805	
	Lugar entre hermanos	.353	.490	.720	.080	.472	
	Libros leídos	.561	.560	1.00	.082	.318	
Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado	Género	.109	.469	.232	.018	.817	.064
	Edad	-.162	.337	-.480	-.038	.632	
	Nacionalidad	-.443	.358	-1.23	-.098	.218	
	Número hermanos	.094	.296	.317	.034	.751	
	Lugar entre hermanos	.387	.284	1.36	.147	.175	
	Libros leídos	.602	.326	1.84	.148	.066	
Valor otorgado a la lectura	Género	1,17	.371	3.16	.240**	.002	.128
	Edad	-.228	.266	-.855	-.066	.394	
	Nacionalidad	-.710	.283	-2.51	-.192*	.013	
	Número hermanos	.312	.233	1,33	.139	.183	
	Lugar entre hermanos	-.020	.225	-.090	-.009	.928	
	Libros leídos	-.286	.257	-1,11	-.086	.268	
Idoneidad de las lecturas escolares	Género	1,00	.385	2,60	.201**	.010	.095
	Edad	-.656	.277	-2,37	-.186*	.019	
	Nacionalidad	-.435	.294	-1,47	-.115	.141	
	Número hermanos	-.086	.243	-,355	-.038	.723	
	Lugar entre hermanos	.220	.234	.942	.100	.348	
	Libros leídos	.018	.267	.067	.005	.947	
Metodologías de animación a la lectura en las escuelas	Género	.210	.310	.677	.054	.500	.047
	Edad	.076	.223	.341	.027	.734	
	Nacionalidad	.328	.237	1.38	.111	.168	
	Número hermanos	.286	.196	1.46	.159	.145	
	Lugar entre hermanos	-.022	.188	-.118	-.013	.906	
	Libros leídos	.203	.215	.941	.076	.348	

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

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

Con respecto a la dimensión “hábito lector de la familia”, se observan porcentajes bajos en los aspectos relativos a las costumbres de las familias en lo referente al acercamiento hacia los

libros. Sin embargo, los valores son altos en los aspectos relativos a al interés del alumnado por hablar sobre libros o recibirlos como regalo (tabla 4).

Tabla 4.

Porcentajes de frecuencia. Dimensión Hábito lector de la familia

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

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

Tabla 5.

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

Ítems	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje válido
-------	-----------------------	------------	-------------------

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

Los porcentajes de frecuencia del factor “valor otorgado a la lectura” muestran niveles significativamente altos en lo que a valorar la lectura se refiere (tabla6).

Tabla 6.

Porcentajes de frecuencia. Dimensión valor otorgado a la lectura

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

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

Tabla 7.

Porcentajes de frecuencia. Dimensión idoneidad de las lecturas escolares

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

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

Tabla 8.

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

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

Discusión y Conclusiones

Resulta evidente la importancia que posee la adquisición del hábito de leer en el alumnado de Educación Primaria para su educación integral, más aún si posee carencias culturales en el

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

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

En este estudio se han dado respuesta a los objetivos planteados, obteniendo que los familiares, en términos generales no promueven la lectura del alumnado de estos 4 colegios en riesgo de exclusión social, tal y como afirman numerosos autores, los cuales reconocen que las familias bajo nivel cultural y con un estatus socioeconómico bajo, no acostumbran a leer, por tanto, no suponen un ejemplo, ni promueven la lectura en sus hijos (Mayorga-Fernández y Madrid-Vivar, 2014; Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019; Cáceres-Reche et al., 2019). Esto se demuestra en los valores bajos con respecto a los ítems que hacen referencia a las visitas a la biblioteca, mostrar interés por lo que leen sus hijos, preguntándoles o hablándoles sobre libros. Sin embargo, al alumnado le gusta que le regalen libros y comentar sobre lo que está leyendo. Lo que se puede interpretar como una buena predisposición hacia la lectura.

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

Por otra parte, se muestran muy receptivos con las actividades de animación a la lectura, les gusta comentar con los amigos lo que leen y leer en los ratos libres, aunque no lo hagan de forma asidua, como se ha reflejado anteriormente. Este aspecto es clave, para el planteamiento de una intervención para animar a la lectura. Las metodologías que aplican los centros educativos para el fomento de la lectura, referidas a la biblioteca escolar, se demuestra que no están siendo muy exitosas, por la poca afluencia que posee este elemento clave para la animación a la lectura con el que cuentan los colegios. En la mayoría de los casos no reciben incentivos por la lectura voluntaria que realizan, ni se hace uso de los beneficios que brindan las TIC para enriquecer las experiencias lectoras y fomentarlas.

Estos resultados muestran la necesidad de realizar intervenciones de animación a la lectura que sea efectivas, mostrándose dentro de los intereses del alumnado, con el uso de recursos

atrayentes como las TIC, puesto que no se emplean y, sin embargo, el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, cuando comienzan a tener contacto con los libros, está receptivo para recibir este tipo de intervenciones.

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

Finalmente, las únicas variables que influyeron y fueron predictivas de las dimensiones de la animación a la lectura, fueron: género y nacionalidad, en valor otorgado a la lectura, y género y edad, en idoneidad de las lecturas escolares.

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

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

Agradecimientos

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

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

Este trabajo forma parte de un proyecto subvencionado por la Fundación Bancaria “La Caixa” dentro de su convocatoria de Lucha contra la pobreza infantil y la exclusión social 2020. ES20-00435, que lleva por nombre “Una Aventura con la Lectura”. Con un importe de 20.440€.

Conflicto de intereses

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

Contribuciones de los autores

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

Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

REFERENCIAS

- Andrada, C. L. y González, A. O. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Aznar-Díaz, I., Ramos-Navas-Parejo, M., Palacios-Rodríguez, A.P. y Berral-Ortiz, B. (2022). La influencia de la familia y el contexto social en la adquisición de la lectura y el éxito escolar. En J.M Trujillo-Torres, D. Capperucci, C. Rodríguez-Jiménez y M.N. Campos-Soto. *Experiencias e Investigaciones en contextos educativos* (pp. 28-34). Dykinson.
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Cáceres-Reche, M.P., Trujillo-Torres, J.M., Martínez-Domingo, J.A. y Ramos-Navas-Parejo, M. (2021). El fracaso escolar del alumnado en riesgo de exclusión social. *Retos formativos en la educación derivados de la COVID-19* (pp.53-63). Octaedro.
- Cáceres-Reche, P., Ramos-Navas-Parejo, M. y Romero-Rodríguez, J.M. (2019). La importancia del hábito lector en la educación inclusiva: factores de influencia en su consecución. *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* 516-526. ISBN 978-84-1324-492-1

- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Collado-Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- De Vicente-Yagüe-Jara, M.I. y González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Farinosi, M., Lim, C. y Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- Guadamuz-Villalobos, J. (2021). Uso de realidad aumentada en el diseño de recursos para la animación lectora. *Bibliotecas*, 39(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/rb.39-1.4>
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., y López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157 – 179.
- Kumara, B. P. (2019). Evaluación del impacto de las TIC en los hábitos de lectura de los estudiantes en Amrita Vishwa Vidyapeetham Bengaluru. *Filosofía y práctica bibliotecaria*, 1-7.
- Larrañaga, M. E. (2019). El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 163-164. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.12
- López, C. y Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C.S. y Mendelsohn, A.L. (2020). Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/rrq.263>
- Manso, R. A. (2015) ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>
- Martínez-Díaz, M. M., y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.12795/revista fuente>
- Martínez, E. H. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6).

- Mata-Anaya, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de estudios socioeducativos*, (4), 16-26.
- Mayorga-Fernández, M. J., y Madrid-Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Morachimo, J.L. (2018). Elevar los niveles de logro de la comprensión lectora de la IE N° 54221 de Talavera, a través del uso adecuado de estrategias metodológicas en los procesos didácticos. Recuperado de: <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/387>
- Moreira-Suasti, G. A., y Carrión-Mieles, J. E. (2021). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental: español. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.458>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz-De Santos, R., Martín-Hidalgo, I. y Lobo-De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F. y Álvarez-Gómez, C. Y. (2015). Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A. y Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. D. P., Soler-Costa, R. y Marín-Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>
- Renta-Davids, A. I., Aubert, A. y Tierno-García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Romero-Rodríguez, J.M. (2020). *Mobile Learning como innovación metodológica en la Universidad española: análisis sobre su implementación y estudio de buenas prácticas docentes*. [Tesis doctoral] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sánchez-García, S. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12, 183-189. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>
- Serrano-Santiesteban, A., Leyva-Hernández, E. R., y Serrano-Santiesteban, A. R. (2018). Los hábitos lectores desde la función orientadora del maestro. *LUZ*, 18(1), 93-102.

- Torralba, G. (2018). Teachers-to-be become booktubers: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree. *Lenguaje y textos*, 47, 13-23. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.7986>
- Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M. y Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura. En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Dykinson.
- Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.M., Hervás-Gómez, C. y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>

6. CONCLUSIONES

En este apartado se recogen las conclusiones del compendio de publicaciones, finalizando con las conclusiones finales de la investigación. También se incluyen las limitaciones surgidas durante el desarrollo de este trabajo y la prospectiva de la que parten futuras líneas de investigación con la finalidad de profundizar en la mejora las intervenciones de animación a la lectura que se realizan desde la educación formal, para conseguir que el alumnado más vulnerable disfrute una verdadera igualdad de oportunidades, que le lleve a la inclusión tanto educativa como social.

6.1. Análisis de la literatura científica con respecto al papel que representa el hábito de la lectura en la inclusión educativa. Valorando los factores de influencia en la consecución del mismo

Después de realizar un profundo análisis bibliográfico se llega a la conclusión de que las familias y el contexto social influyen enormemente en los hábitos lectores y en el valor que se le otorga a la lectura. De esta manera estos pueden impedir o favorecer la adquisición del hábito de leer. Por lo que resulta fundamental que la familia esté informada sobre la importancia de la lectura, para solicitar su colaboración en cualquier programa de animación a la lectura que se lleve a cabo desde los centros educativos (Renta-Davids et al., 2019).

El sistema educativo actual se encuentra dentro de un proceso que va dirigido hacia la creación de una escuela inclusiva que lleve a una situación de equidad; en la que la todo el alumnado, sin excepción, se vea beneficiado de una educación de calidad, independientemente de sus características personales, culturales y sociales (Ferroni et al., 2018)..

Atendiendo a los beneficios que la lectura ofrece, la animación a la lectura podría considerarse una estrategia fundamental para reducir las desventajas educativas entre el alumnado. En el caso del alumnado en situación de vulnerabilidad social, los factores que influyen en la

consecución del hábito lector son desfavorables (López y Ocampo, 2018). Por lo que resulta fundamental realizar intervenciones de animación a la lectura en estos contextos desfavorecidos, con la coordinación de todos los agentes implicados en la adquisición de la lectura y teniendo en cuenta que para garantizar la eficacia. Esta animación debe iniciarse en el ámbito familiar y complementarse en los centros escolares a través de prácticas lectoras agradables, con el apoyo de los docentes y bibliotecas.

Por todo lo analizado, se deduce la importancia de dirigir los esfuerzos en investigación e innovación educativa directamente a la base que sostiene en gran medida la equidad entre el alumnado proveniente de distintos contextos familiares y sociales y el éxito educativo: la lectura; convertida en una actividad de ocio habitual en la vida del alumnado. A través de la cual se puede asegurar la permanencia en el sistema educativo, disfrutar de una educación de calidad, de todos los beneficios que aporta y, por tanto, huir de la exclusión social.

6.2. Producción literaria que existe sobre las dificultades en la adquisición de las competencias lectoras del alumnado de Educación Primaria socialmente desfavorecido

Tras estudiar los resultados derivados del análisis bibliométrico, su discusión, la constatación con los resultados de otros autores y el detallado análisis presentado, se extraen las siguientes conclusiones principales:

- 1) La producción científica sobre las dificultades de adquisición de las competencias lectoras en situaciones de desventaja educativa es muy reciente, ya que, aun siendo un problema educativo que ha existido siempre, es desde hace unos 15 años cuando comienza a haber un volumen de producción significativo
- 2) Se trata de un tema de interés que se encuentra en auge, demostrando la ley de Prince, la cual afirma que la producción se duplica cada 10-15 años.
- 3) De acuerdo con la ley de Lotka y la ley de Bradford, se confirma que la mayor parte de la producción se concentra en un número reducido de autores y revistas, demostrando que existe una especialización de esta temática por parte de autores concretos que publican frecuentemente sobre esta temática, destacando al autor Alloway y Gathercole
- 4) También se demuestra la especialización de determinadas revistas que recogen una gran cantidad de artículos que siguen esta misma línea. Destacan la revista *Journal Of Research In Special Educational Needs*, la revista *Dyslexia* y *Journal Of Learning Disabilities*.
- 5) Se trata de un tema que atañe a varias disciplinas del conocimiento, destacando el área de las ciencias sociales y la psicología. Ambas áreas se encuentran entrelazadas y unidas por aspectos referentes a la educación y su mejora desde la equidad. Atendiendo al mapa bibliométrico, se ha podido visualizar la relación que existe entre los distintos conceptos clave que rodean a las competencias lingüísticas, como los factores educativos y psicológicos, las dificultades de aprendizaje y la inclusión educativa.
- 6) En lo que respecta al tipo de documento, se ha comprobado que destaca el artículo de investigación con un 72,94% de la producción analizada.

7) Los países donde más documentos se publican sobre este tema, con un 50.97% del total los documentos, son Estados Unidos y Reino Unido. Por este motivo, no resulta extraño que las instituciones más destacadas, a las que están afiliados los autores, pertenezcan a estos mismos países y que sea el inglés el idioma preferente, abarcando el 96,12% de toda la producción literaria que se ha analizado. Son en estas universidades e institutos de investigación donde más interés se muestra por mejorar las competencias lingüísticas fundamentales para la educación, atendiendo a las dificultades de aprendizaje y la diversidad.

6.3. La animación a la lectura a través de medios motivadores para el alumnado de Educación Primaria. Las TIC como recurso incentivador

Del estudio de la literatura científica revisada, se llega a la conclusión de que resulta fundamental realizar actividades de animación a la lectura con el fin de favorecer la adquisición del hábito lector del alumnado, para su educación integral y para la adecuada adaptación a la sociedad digital en la que se encuentra.

Las formas de lectura han cambiado adaptándose a la tendencia tecnológica que ha transformado la comunicación y los formatos tradicionales de lectura. Estos hechos se deben tener en consideración en la labor de fomentar el hábito lector entre los más jóvenes, para estar en sintonía con sus gustos y cultura digital.

Las TIC también ofrecen un sinfín de posibilidades para la animación a la lectura. Existen numerosos recursos tecnológicos gratuitos y disponibles para motivar a los jóvenes con el mundo de la lectura. Por lo que los docentes deben estar formados y al día con los nuevos métodos digitales de animación lectora.

6.4. El desarrollo de las competencias lectoras del alumnado de Educación Primaria, a través de la práctica lectora incentivada con recursos TIC

Se confirma la necesidad de adquirir las competencias lectoras de forma eficiente para el éxito académico del alumnado y la integración en la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos. Una de las formas más efectivas de mejorar la comprensión lectora, que es el nivel más alto de competencia lectora que se debe alcanzar, es a través de las experiencias lectoras. Por esta razón, resulta fundamental, tal y como se constata, realizar actividades de animación a la lectura que lleven a motivar al alumnado a leer de forma voluntaria y por placer, consiguiendo que integren la lectura dentro de sus hábitos.

Aunque en un primer momento pudiera parecer que habituarse a leer y las TIC se hallan en extremos diferentes (Yubero y Larrañaga, 2010; Dezcallar, et al., 2014), se ha demostrado a través de la revisión de la bibliografía que, con una metodología adecuada y utilizando las TIC para este fin, ambos elementos se pueden retroalimentar y contribuir a reforzarse mutuamente. Por tanto, resulta indudable la atracción que el alumnado siente hacia las tecnologías y numerosos los formatos y posibilidades que aportan a la lectura para hacerla más atractiva y cercana a sus intereses, tal y como defienden Secul-Giusti y Viñas (2015), Triguero (2011), Medellín-Mendoza y Gómez-Bustamante (2018), Manso (2015) y Serna et al. (2017), entre otros muchos autores.

De nuevo se evidencia que existe una gran cantidad de recursos en internet a disposición de los docentes, que pueden ser muy útiles en su labor de animar al alumnado a la lectura.

6.5. Análisis de los estudios de investigación que versan sobre el uso de las TIC para animar al alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión a leer de manera habitual.

A la luz de los resultados obtenidos de este estudio, donde se revisó de forma sistemática la bibliografía sobre las investigaciones que trabajan esta misma línea de investigación, se identificó el aumento de estudios sobre este ámbito en educación, coincidiendo con los resultados del análisis bibliométrico. En los últimos diez años se ha ido incrementando el número de artículos publicados sobre este tema progresivamente, especialmente desde 2016, por lo que se puede deducir que se trata de una línea de investigación reciente que se encuentra en auge.

Con respecto al análisis de los artículos basados en la predilección del formato de lectura, se observa que, de los ocho documentos revisados, tres consideran que las formas de lectura tradicional y digital se complementan y funcionan indistintamente para la animación a la lectura (Farinosi et al., 2016; Francisco y Madrazo, 2019). Cuatro defienden las nuevas formas de lectura digital, por el componente motivador que suponen para el alumnado, que tiende a preferirlas, por las formas de enriquecimiento que ofrecen y por la necesidad de adaptarse a las corrientes sociales. Estos son: Ahmad et al. (2019), Prasanna-Kumara, (2019), Kasuma y Tan (2019) y Cantón-Mayo y Prieto-Carnicero (2014). Por su parte, solo uno de ellos defiende la lectura tradicional, tras llegar a la conclusión de que comprenden textos más extensos que mejoran las habilidades lectoras en mayor medida que las formas digitales (Duncan et al., 2016).

Con respecto a las metodologías y recursos más idóneos para animar a la lectura por medio de las TIC, de forma global, el conjunto del análisis de los documentos propone utilizar recursos como los Booktuber, Videolits, Booktrailer (Torralba, 2018), iPod, web y aplicaciones TIC que enriquecen los textos (Ljungdahl, 2013; Larrañaga y Yubero 2019), por resultar motivadores y estar al día con las preferencias y tendencias de los jóvenes.

Por su parte, Singh (2019), Lee (2018) y Jaramillo-Ponton (2019) añaden la importancia de unir a estos recursos, la creación de espacios propicios para la lectura y la necesidad de adaptar las bibliotecas a la era digital en la que se encuentra; sin olvidar que resulta fundamental no perder de vista lo que motiva al alumnado, eligiendo así las lecturas y los formatos más adecuados y atrayentes (Puksand 2011; MCgeown, 2020) y utilizando estrategias, como la gamificación, para aumentar la implicación y motivación en la adquisición del hábito lector de los jóvenes (Li et al., 2018).

En cualquier caso, se reitera de nuevo, el hecho de tener en cuenta los factores que influyen en la lectura, como la cultura, el nivel socioeconómico y la familia, a la que hay que hacer partícipe e informar de la importancia de la lectura (Mlay y Sabi, 2019). También la sociedad debe favorecerla, haciéndose necesario realizar programas proactivos de concienciación (Igwesi et al., 2012).

Por otra parte, se ha comprobado que la mayoría de los artículos (84,21%) se encuentran enmarcados dentro del ámbito del conocimiento de las Ciencias Sociales.

Por el contrario, son muy variadas las instituciones a las que están afiliados los autores y los países en las que se sitúan. En este estudio están representados todos los continentes e incluso son más numerosas las instituciones pertenecientes a países en vías de desarrollo. Por este motivo, está muy presente en la mayoría de los estudios (57,9%) la necesidad de mejorar los hábitos lectores para el desarrollo personal y social de los distintos colectivos vulnerables.

Reino Unido, India y España son los países que recogen más instituciones que han estudiado las TIC para el fomento de la lectura. Pese a que autores como Mata-Anaya (2016), García (2015) y Martínez-Díaz y Soto (2019) resaltan la importancia de animar a la lectura lo antes posible para eliminar las desigualdades y contribuir a la inclusión educativa del alumnado con desventaja socioeconómica y cultural, se comprueba que, de los 19 artículos analizados, solo cinco se han referido a la etapa de Educación Primaria. La gran mayoría de los estudios se han realizado con estudiantes universitarios (11) y, en concreto, dos de ellos se dirigen al fomento de la lectura de los futuros maestros, esperando despertarles la motivación por la lectura para posibilitar la transmisión de la misma a su alumnado en un futuro.

Desde esta visión, se corrobora la necesidad urgente de realizar cuanto antes intervenciones efectivas de animación a la lectura en el alumnado (tanto para los futuros maestros como para los estudiantes de Educación Primaria) para que puedan disfrutar de las ventajas de ser lector, contribuyendo a un buen rendimiento académico y a una educación integral, siempre, como se ha dicho anteriormente, teniendo en cuenta los factores que influyen en su consecución y las características de la población más vulnerable de la sociedad.

Como conclusión final de esta revisión sistemática, se puede afirmar que, para conseguir fomentar la lectura de manera eficaz, resulta necesario poner énfasis en los aspectos que despiertan el interés del alumnado, estando al día con sus preferencias. De esta forma, las experiencias resultan motivadoras. Si a día de hoy estas preferencias son tecnológicas, resulta conveniente utilizarlas haciendo uso de sus potencialidades educativas. Además, se deben aprovechar todas las ventajas que ofrecen a la lectura, siempre combinadas con una metodología adecuada, empezando cuanto antes y teniendo en cuenta los factores que afectan a la consecución del hábito lector (familia, situación socioeconómica y cultural, escuela y sociedad).

De cara a futuras líneas de investigación, se considera interesante analizar otras bases de datos e incluso también realizar algunas variaciones en las ecuaciones de búsqueda, como sustituir TIC por metodologías activas, que son compatibles con ellas y pueden ofrecer una variedad de estrategias didácticas que complementen los hallazgos de este estudio.

Con los resultados de ambos estudios se podría diseñar un programa de intervención para la animación a la lectura, que se pudiera llevar a cabo en colegios situados en zonas desfavorecidas, para así, evaluar su efectividad e impacto en los hábitos lectores, competencias lectoras y rendimiento académico del alumnado.

6.6. Diseño y adaptación y validación de un cuestionario ad hoc, específico para valorar las preferencias y hábitos de lectura del alumnado de Educación Primaria en riesgo de exclusión social.

A partir de estos resultados de la validación de este cuestionario y teniendo en cuenta los objetivos establecidos, el instrumento resultante, tras someterse a un proceso riguroso, garantiza la validez de su contenido y aporta soluciones a los objetivos para los que ha sido elaborado. Por lo tanto, a través de esta parte de la investigación, se contribuye a profundizar en el constructo de la promoción de la lectura en contextos desfavorecidos, mediante la elaboración, adaptación y análisis de un cuestionario diseñado para realizar un análisis sobre las intervenciones, los hábitos y las preferencias lectoras de los alumnos en riesgo de exclusión social, que comienzan a tener contacto con la lectura.

Puesto que se ha obtenido una alta correlación entre variables, un adecuado análisis factorial exploratorio y confirmatorio, una alta fiabilidad global del instrumento y, en general, un modelo adecuado para explicar correctamente la estructura propuesta de los datos.

A modo de prospectiva, hay que señalar que una vez conseguida la validez y fiabilidad del instrumento de investigación para el análisis de los hábitos de lectura del alumnado en riesgo de exclusión social, podrá ser utilizado en una muestra amplia y representativa en los diferentes centros educativos socialmente desfavorecidos para obtener un diagnóstico de la situación antes de una intervención de fomento de la lectura y para valorar los resultados de la misma.

6.7. Análisis sobre los hábitos y preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria de cuatro colegios de la zona norte de Granada socialmente desfavorecida

Por medio de la aplicación del cuestionario *Ad hoc*: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion) en el alumnado en riesgo de exclusión social de los cuatro centros educativos analizados y atendiendo a los resultados obtenidos, se afirma que los familiares, en términos generales, no promueven la lectura en sus hijos. Tal y como afirman numerosos autores, los cuales reconocen que las familias bajo nivel cultural y con un estatus socioeconómico bajo, no acostumbran a leer y, por tanto, no suponen un ejemplo, ni promueven la lectura en sus hijos (Mayorga-Fernández y Madrid-Vivar, 2014; Martínez-Díaz y Torres-Soto, 2019; Cáceres-Reche et al., 2019). Esto se demuestra en los valores bajos con respecto a los ítems que hacen referencia a las visitas a la biblioteca y mostrar interés por lo que leen sus hijos, preguntándoles o hablándoles sobre libros. Sin embargo, al alumnado le gusta que le regalen libros y comentar sobre lo que está leyendo. Lo que se puede interpretar como una buena predisposición hacia la lectura.

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

Por otra parte, se muestran muy receptivos con las actividades de animación a la lectura, les gusta comentar con los amigos lo que leen y leer en los ratos libres, aunque no lo hagan de forma asidua, como se ha reflejado anteriormente. Este aspecto es clave, para el planteamiento de una intervención para animar a la lectura. Las metodologías que aplican los centros educativos para el fomento de la lectura, referidas a la biblioteca escolar, se demuestra que no están siendo muy exitosas, por la poca afluencia que posee este elemento clave para la animación a la lectura con el que cuentan los colegios. En la mayoría de los casos no reciben incentivos por la lectura voluntaria que realizan, ni se hace uso de los beneficios que brindan las TIC para enriquecer las experiencias lectoras y fomentarlas.

Estos resultados muestran la necesidad de realizar programas de animación a la lectura efectivos, que se muestren dentro de los intereses del alumnado, mediante el uso de recursos atractivos, como las TIC. Puesto que estas no se emplean y, sin embargo, el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, que está empezando a tener contacto con los libros, está receptivo para recibir este tipo de intervenciones.

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

Finalmente, las únicas variables que influyeron y fueron predictivas de las dimensiones de la animación a la lectura, fueron: género y nacionalidad, en valor otorgado a la lectura, y género y edad, en idoneidad de las lecturas escolares.

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

6.8. Conclusiones finales

De acuerdo con lo que este trabajo ha puesto de manifiesto y con las afirmaciones de autores como Guadamuz-Villalobos (2021) y Moreira-Suasti y Carrión-Mieles (2021), entre otros muchos, se considera imprescindible fomentar la lectura en el alumnado en riesgo de exclusión social en los centros escolares, teniendo en cuenta que la familia es el principal agente de influencia para la adquisición del hábito lector y que esta práctica debe inculcarse a través de la motivación y el placer por la lectura. Con ello, se contribuirá a reducir las disparidades generadas por el factor socioeconómico de la población estudiantil, abriendo oportunidades para el éxito académico y la integración social de estos alumnos. Todos estos aspectos

facilitarán el proceso de inclusión y permitirán alcanzar la educación de calidad a la que todo sistema educativo aspira.

Para animar a la lectura de forma efectiva, se deben tener en cuenta todos los factores de influencia y las motivaciones y preferencias lectoras del alumnado. Sabiendo que las TIC son el eje de la sociedad actual y el poder de atracción que ejercen entre los más jóvenes, en la tarea de incentivar la lectura, no deben quedarse aparte, ni se debe tratar de competir con ellas. Son numerosos los autores que defienden las potencialidades de estos recursos, siempre utilizados con una metodología apropiada, para la animación a la lectura de los más pequeños (Manso, 2015; Pérez-Vargas et al., 2015; Collado-Rovira, 2017; Guadamuz-Villalobos, 2021; Moreira-Suasti y Carrión-Mieles 2021). Existen numerosas estrategias de animación lectora al alcance de los docentes, que empleadas en coordinación con las familias pueden ser muy efectivas.

6.9. Limitaciones

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, se encuentra el hecho de haber analizado de forma sistemática únicamente dos bases de datos (Scopus y WoS), ciñendo esta parte del estudio a la literatura de mayor impacto científico, exclusivamente. Además, por otra parte, se han encontrado en general pocos estudios que definan metodologías concretas para la animación lectora en el colectivo infantil. Tan solo uno de ellos describe una exitosa experiencia de gamificación con el alumnado de Educación Primaria (Li et al., 2018). La mayoría de los estudios se han limitado a las preferencias de los formatos, debatiéndose entre digital y papel. Y ninguno tiene su foco en la población más desfavorecida.

Por otra parte, dentro de los documentos excluidos de la revisión, se ha advertido que muchos de ellos analizan los hábitos de lectura de diferentes muestras y poblaciones sin ofrecer recursos ni estrategias de fomento de lectura. También se han encontrado contradicciones que han cuestionado la potencialidad de las TIC para la animación a la lectura.

Con respecto a la validación del instrumento; se ha aplicado a una muestra muy pequeña, por lo que el estudio debería ampliarse en el futuro para lograr una mayor participación, incluyendo otras escuelas en contextos similares de la provincia, la comunidad y el país.

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

6.10. Futuras líneas de investigación

Como futuras líneas de investigación, y a la luz de los resultados de la investigación, resultará interesante realizar entrevistas al profesorado de los centros educativos participantes en esta investigación, para valorar las intervenciones que realizan dentro del plan lector. De esta forma, se obtendría una información más enriquecedora, que permitiría ofrecer una mejor respuesta,

según el número de estudiantes que se sienten atraídos por la lectura de cada centro. También sería oportuno aplicar una encuesta a los familiares del alumnado, para conocer desde esta perspectiva, el valor y el uso que hacen de la lectura.

A partir de los resultados, conclusiones y propuesta de intervención para animar a la lectura de este trabajo, se propone, también su aplicación en diferentes centros educativos situados en zonas de vulnerabilidad social, para valorar su eficacia. Para ello se cuenta con el cuestionario: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion), obtenido en este estudio, que puede servir como un primer diagnóstico útil para comparar, una vez finalizado el programa de animación a la lectura, con los resultados de ese mismo instrumento aplicado de nuevo pasado un curso, a través de un diseño de estudio pretest-postest. Puesto que los avances de la animación a la lectura se recogen a medio-largo plazo.

Se espera, también, seguir indagando en las intervenciones más innovadoras y efectivas para la animación a la lectura, generando un repositorio de recursos digitales para la animación a la lectura y buenas prácticas docentes en esta línea. Procurando así, avanzar dentro del proceso de inclusión, que nuestro sistema educativo demanda.

6.11. Comisión de Ética en Investigación

Este estudio cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada. En el que se certifica que esta investigación “respeto los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos de la protección de datos de carácter personal”

Además de contó con la autorización de las familias o tutores legales del alumnado y con el consentimiento de los centros educativos participantes.

7. CONCLUSIONS

This section contains the conclusions of the compendium of publications, ending with the final conclusions of the research. It also includes the limitations that have arisen during the development of this work and the prospective from which future lines of research are based, with the aim of improving reading encouragement interventions carried out in formal education in order to ensure that the most vulnerable pupils enjoy true equality of opportunities, leading to both educational and social inclusion.

7.1. Analysis of the scientific literature on the role of the reading habit in educational inclusion. Assessing the factors influencing the achievement of this habit.

After carrying out an in-depth bibliographical analysis, the conclusion was reached that families and the social context have an enormous influence on reading habits and on the value given to reading. In this way, they can impede or favour the acquisition of the habit of reading. It is therefore essential for families to be informed about the importance of reading, in order to request their collaboration in any reading encouragement programme carried out by educational centres (Renta-Davids et al., 2019).

The current education system is in a process that is directed towards the creation of an inclusive school that leads to a situation of equity, in which all students, without exception, benefit from a quality education, regardless of their personal, cultural and social characteristics (Ferroni et al., 2018).

In view of the benefits that reading offers, reading promotion could be considered a fundamental strategy to reduce educational disadvantage among pupils. In the case of socially vulnerable students, the factors that influence the achievement of reading habits are unfavourable (López and Ocampo, 2018). It is therefore essential to carry out reading promotion interventions in these disadvantaged contexts, with the coordination of all the agents involved in the acquisition of reading and bearing in mind that in order to guarantee effectiveness. This promotion should begin in the family environment and be complemented in schools through pleasant reading practices, with the support of teachers and libraries.

From all that has been analysed, we can deduce the importance of directing efforts in educational research and innovation directly to the base that largely sustains equity between pupils from different family and social contexts and educational success: reading, which has become a regular leisure activity in pupils' lives. Through reading, it is possible to ensure permanence in the education system, enjoy a quality education, all the benefits it brings and, therefore, escape from social exclusion.

7.2. Existing literary production on the difficulties in acquiring reading skills of socially disadvantaged Primary School pupils

After studying the results derived from the bibliometric analysis, their discussion, the comparison with the results of other authors and the detailed analysis presented, the following main conclusions can be drawn:

- 1) Scientific production on the difficulties of acquiring reading skills in situations of educational disadvantage is very recent, since, although it is an educational problem that has always existed, it is only in the last 15 years that there has been a significant volume of production.
- 2) It is a subject of interest that is booming, demonstrating Prince's law, which states that production doubles every 10-15 years.
- 3) According to Lotka's law and Bradford's law, it is confirmed that most of the production is concentrated in a small number of authors and journals, demonstrating that there is a specialisation of this subject by specific authors who publish frequently on this subject, highlighting the author Alloway and Gathercole.
- 4) It also demonstrates the specialisation of certain journals that publish a large number of articles along the same lines. The Journal Of Research In Special Educational Needs, the journal Dyslexia and the Journal Of Learning Disabilities stand out.
- 5) This is a subject that concerns several disciplines of knowledge, especially the area of social sciences and psychology. Both areas are intertwined and united by aspects related to education and its improvement from an equity perspective. The bibliometric map shows the relationship

between the different key concepts surrounding language competences, such as educational and psychological factors, learning difficulties and educational inclusion.

6) With regard to the type of document, it was found that the research article stands out with 72.94% of the production analysed.

7) The countries where most documents are published on this topic, with 50.97% of the total number of documents, are the United States and the United Kingdom. For this reason, it is not surprising that the most prominent institutions, with which the authors are affiliated, belong to these same countries and that English is the preferred language, accounting for 96.12% of all the literary production analysed. It is in these universities and research institutes where most interest is shown in improving the language skills that are fundamental for education, taking into account learning difficulties and diversity.

7.3. Encouraging reading through motivational media for Primary School pupils. ICT as an incentive resource

From the study of the scientific literature reviewed, it is concluded that it is essential to carry out activities to encourage reading in order to favour the acquisition of the reading habit of pupils, for their integral education and for their adequate adaptation to the digital society in which they find themselves.

The ways of reading have changed, adapting to the technological trend that has transformed communication and traditional reading formats. These facts must be taken into consideration in the task of encouraging the reading habit among young people, in order to be in tune with their tastes and digital culture.

ICTs also offer endless possibilities for encouraging reading. There are numerous free technological resources available to motivate young people with the world of reading. Teachers must therefore be trained and up to date with the new digital methods for encouraging reading.

7.4. The development of reading skills in Primary School pupils through reading practice encouraged with ICT resources

It confirms the need to acquire reading skills efficiently for students' academic success and integration into the information society in which we are immersed. One of the most effective ways of improving reading comprehension, which is the highest level of reading competence to be achieved, is through reading experiences. For this reason, it is essential, as we have seen, to carry out activities to encourage reading which motivate pupils to read voluntarily and for pleasure, getting them to integrate reading into their habits.

Although at first it might seem that getting used to reading and ICT are at different extremes (Yubero and Larrañaga, 2010; Dezcallar, et al., 2014), it has been shown through a review of the literature that, with an appropriate methodology and using ICT for this purpose, both elements can feed back and help to reinforce each other.

Therefore, there is no doubt about the attraction that students feel towards technologies and the numerous formats and possibilities they bring to reading to make it more attractive and closer

to their interests, as advocated by Secul-Giusti and Viñas (2015), Triguero (2011), Medellín-Mendoza and Gómez-Bustamante (2018), Manso (2015) and Serna et al. (2017), among many other authors.

Once again, it is evident that there are a large number of resources on the Internet available to teachers, which can be very useful in their work to encourage students to read.

7.5. Analysis of research studies on the use of ICT to encourage Primary School pupils at risk of exclusion to read on a regular basis.

In the light of the results obtained from this study, which systematically reviewed the literature on research in this line of research, we identified an increase in the number of studies on this field in education, coinciding with the results of the bibliometric analysis. In the last ten years, the number of articles published on this topic has increased progressively, especially since 2016, so it can be deduced that this is a recent line of research that is booming.

With regard to the analysis of the articles based on the predilection of the reading format, it can be observed that, of the eight documents reviewed, three consider that traditional and digital forms of reading complement each other and work interchangeably for encouraging reading (Farinosi et al., 2016; Francisco and Madrazo, 2019). Four defend the new forms of digital reading, because of the motivating component they represent for pupils, who tend to prefer them, because of the forms of enrichment they offer and because of the need to adapt to social trends. These are: Ahmad et al. (2019), Prasanna-Kumara, (2019), Kasuma and Tan (2019) and Cantón-Mayo and Prieto-Carnicero (2014). On the other hand, only one of them defends traditional reading, after concluding that they understand longer texts that improve reading skills to a greater extent than digital forms (Duncan et al., 2016).

With regard to the most suitable methodologies and resources to encourage reading through ICT, overall, the analysis of the documents as a whole proposes using resources such as Booktubers, Videolits, Booktrailers (Torralba, 2018), iPods, web and ICT applications that enrich the texts (Ljungdahl, 2013; Larrañaga and Yubero 2019), as they are motivating and up to date with the preferences and trends of young people.

For their part, Singh (2019), Lee (2018) and Jaramillo-Ponton (2019) add the importance of combining these resources with the creation of spaces conducive to reading and the need to adapt libraries to the digital era in which they find themselves; without forgetting that it is essential not to lose sight of what motivates students, thus choosing the most appropriate and appealing readings and formats (Puksand 2011; MCgeown, 2020) and using strategies, such as gamification, to increase involvement and motivation in the acquisition of the reading habit of young people (Li et al. , 2018).

In any case, it is again reiterated that factors influencing reading, such as culture, socio-economic status and the family, must be taken into account, and the family must be involved and informed of the importance of reading (Mlay and Sabi, 2019). It should also be encouraged by society, which requires proactive awareness-raising programmes (Igwesi et al., 2012).

On the other hand, it was found that the majority of the articles (84.21%) are framed within the field of knowledge of the Social Sciences.

Contrary, the institutions with which the authors are affiliated and the countries in which they are located are very varied. All continents are represented in this study, and even more institutions from developing countries are represented. For this reason, the need to improve reading habits for the personal and social development of different vulnerable groups is very present in most of the studies (57.9%).

The United Kingdom, India and Spain are the countries with the most institutions that have studied ICT for the promotion of reading. Although authors such as Mata-Anaya (2016), García (2015) and Martínez-Díaz and Soto (2019) highlight the importance of encouraging reading as early as possible to eliminate inequalities and contribute to the educational inclusion of socioeconomically and culturally disadvantaged pupils, of the 19 articles analysed, only five refer to the Primary Education stage. The vast majority of the studies have been carried out with university students (11) and, in particular, two of them are aimed at encouraging future teachers to read, in the hope of awakening their motivation for reading in order to enable them to pass it on to their pupils in the future.

From this point of view, the urgent need to carry out effective interventions to encourage pupils to read (both for future teachers and for Primary Education students) as soon as possible is corroborated, so that they can enjoy the advantages of being a reader, contributing to good academic performance and a comprehensive education, always, as mentioned above, taking into account the factors that influence its achievement and the characteristics of the most vulnerable population in society.

As a final conclusion of this systematic review, it can be stated that, in order to promote reading effectively, it is necessary to emphasise the aspects that arouse students' interest, keeping up to date with their preferences. In this way, experiences become motivating. If nowadays these preferences are technological, it is convenient to use them by making use of their educational potential. Moreover, all the advantages they offer for reading should be exploited, always combined with an appropriate methodology, starting as soon as possible and taking into account the factors that affect the achievement of the reading habit (family, socio-economic and cultural situation, school and society).

With a view to future lines of research, it is considered interesting to analyse other databases and even to make some variations in the search equations, such as substituting ICT for active methodologies, which are compatible with them and can offer a variety of didactic strategies that complement the findings of this study.

With the results of both studies, it would be possible to design an intervention programme for encouraging reading, which could be carried out in schools located in disadvantaged areas, in order to evaluate its effectiveness and impact on pupils' reading habits, reading skills and academic performance.

7.6. Design and adaptation of an ad hoc questionnaire, specifically to assess the reading habits and preferences of primary school pupils at risk of social exclusion.

From these results of the validation of this questionnaire and taking into account the established objectives, the resulting instrument, after undergoing a rigorous process, guarantees the validity of its content and provides solutions to the objectives for which it has been developed. Therefore, through this part of the research, a contribution is made to deepen the construct of reading promotion in disadvantaged contexts, by means of the elaboration, adaptation and analysis of a questionnaire designed to carry out an analysis of the interventions, habits and reading preferences of pupils at risk of social exclusion, who are beginning to have contact with reading.

A high correlation between variables, an adequate exploratory and confirmatory factor analysis, a high overall reliability of the instrument and, in general, an adequate model to correctly explain the proposed structure of the data have been obtained.

By way of prospective, it should be noted that once the validity and reliability of the research instrument for the analysis of the reading habits of pupils at risk of social exclusion has been achieved, it can be used in a large and representative sample in the different socially disadvantaged educational centres to obtain a diagnosis of the situation prior to an intervention to promote reading and to assess the results of the same.

7.7. Diagnosis of the reading habits and preferences of primary school pupils in four schools in the socially disadvantaged area to the north of Granada.

Missing By means of the application of the Ad hoc questionnaire: REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion) to pupils at risk of social exclusion in the four schools analysed, and taking into account the results obtained, it is affirmed that family members, in general terms, do not promote reading in their children. As stated by numerous authors, who recognise that families with a low cultural level and low socioeconomic status are not used to reading and, therefore, do not set an example, nor do they promote reading in their children (Mayorga-Fernández and Madrid-Vivar, 2014; Martínez-Díaz and Torres-Soto, 2019; Cáceres-Reche et al, 2019). This is demonstrated by the low values for the items referring to visiting the library and showing interest in what their children read, asking them or talking to them about books. However, students like to be given books as presents and to comment on what they are reading. This can be interpreted as a good predisposition towards reading.

These pupils, for their part, in general, have not acquired the habit of reading, nor do they carry out activities to encourage reading outside the school environment, as they do not usually visit the library, nor are they particularly motivated to go there. At home, they do not have the habit either, nor do they use ICT for this purpose. However, they show very high values when it comes to valuing reading, as they think it is very important to know how to read well, they like to have books read to them and most of them would like to have literature books at home.

On the other hand, they are very receptive to reading encouragement activities, they like to discuss what they read with their friends and read in their free time, even if they do not do so

regularly, as shown above. This is a key aspect for the planning of an intervention to encourage reading. The methodologies applied by educational centres to encourage reading, with reference to the school library, are not proving to be very successful, due to the low turnout of this key element for encouraging reading in schools. In most cases, they do not receive incentives for voluntary reading, nor do they make use of the benefits offered by ICT to enrich and encourage reading experiences.

These results show the need to carry out effective reading encouragement programmes, which are shown to be in line with pupils' interests, through the use of attractive resources such as ICT. These are not used, and yet pupils in the first cycle of Primary Education, who are beginning to come into contact with books, are receptive to this type of intervention.

With regard to the results obtained by socio-demographic sectors in this study, it was found that reading more than three books was the most common among children (56.3%). Significant differences were found between groups: gender, in the value placed on reading and the appropriateness of school readings (higher mean for girls); age, in methodologies for encouraging reading in schools (higher mean for 8-year-olds); nationality, in the appropriateness of school readings and methodologies for encouraging reading in schools (higher mean for foreigners); place among siblings in pupils' enjoyment of reading and reading habits (highest average in sixth position) and number of books read in pupils' enjoyment of reading and reading habits and suitability of school readings.

Finally, the only variables that influenced and were predictive of the dimensions of reading encouragement were: gender and nationality, in the value given to reading, and gender and age, in the suitability of school readings.

With a view to future lines of research, it is proposed that this study be carried out with a larger sample. In addition to designing a series of interventions to encourage reading, which are appropriate for pupils, in order to be able to measure their short, medium and long-term effects on pupils' reading habits and academic results.

7.8. Final conclusions

In accordance with what this work has shown and with the statements of authors such as Guadamuz-Villalobos (2021) and Moreira-Suasti and Carrión-Mieles (2021) , among many others, it is considered essential to encourage reading among pupils at risk of social exclusion in schools, taking into account that the family is the main agent of influence for the acquisition of the reading habit and that this practice should be instilled through motivation and pleasure in reading. This will help to reduce the disparities generated by the socio-economic factor of the student population, opening up opportunities for the academic success and social integration of these pupils. All these aspects will facilitate the process of inclusion and enable the achievement of the quality education to which every education system aspires.

In order to encourage reading effectively, all the influencing factors and pupils' reading motivations and preferences must be taken into account. Knowing that ICTs are the backbone of today's society and the power of attraction they exert on young people, in the task of

encouraging reading, they should not be left aside, nor should we try to compete with them. There are numerous authors who defend the potential of these resources, provided they are used with an appropriate methodology, to encourage reading among children (Manso, 2015; Pérez-Vargas et al., 2015; Collado-Rovira, 2017; Guadamuz-Villalobos, 2021; Moreira-Suasti and Carrión-Mieles 2021). There are numerous reading promotion strategies available to teachers, which, when used in coordination with families, can be very effective.

8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN PRIMARIA

A partir de los resultados y conclusiones obtenidas en este trabajo y de acuerdo con el último objetivo específico planteado: “establecer una serie de propuestas de mejora, lineamientos y directrices de futuro para mejorar la realidad educativa de los centros situados en la zona norte de la capital de Granada” se hace la siguiente propuesta de programa de animación a la lectura denominado: “Una Aventura con la Lectura”.

Con el objetivo de mejorar la calidad educativa y permitir la inclusión educativa y social de un colectivo que se encuentra en riesgo de exclusión social, como es el caso del alumnado de Educación Primaria de la zona Norte de Granada Capital (Caserío de Montijo, Almanjáyar y Cartuja, deprimida socialmente). Sabiendo que es a través de la permanencia y éxito en el sistema educativo como se puede conseguir y que la adquisición de las competencias lectoras son la clave del éxito escolar y el antídoto de su fracaso, se lleva a cabo este proyecto.

Este ambicioso plan se ha diseñado con el conjunto de instituciones que forman parte de la influencia del hábito lector de este alumnado en particular: la Asociación Cultural y Educativa 4 Dimensiones, la Biblioteca Municipal de Cartuja y Almanjáyar, el colegio concertado Escolapios Cartuja y el CEIP Miguel Hernández, contando con el alumnado de Educación Primaria y sus familiares, siguiendo las premisas de este estudio de investigación.

Las instituciones participantes componen en su conjunto los principales factores de influencia en el hábito de la lectura (familia, escuela, biblioteca, con la colaboración de la unidad de pediatría del distrito norte y un asociación de fomento de lectura, que se encuentra dentro de la educación no formal), por la necesidad de aunar esfuerzos para conseguir el importante objetivo marcado a través de esta intervención.

Puesto que todos los agentes de influencia del alumnado, este incluido, deben estar informados sobre este programa, para solicitar su colaboración y diseñarlo de acuerdo a las preferencias y necesidades de los beneficiarios, lo primero que se ha llevado a cabo ha sido una labor de difusión sobre la importancia de adquisición de la lectura y la necesidad de colaboración, dirigida al alumnado y sus familiares. A partir de unas infografías que los docentes enviaron a los móviles de los padres y madres, se explica, en muy pocas palabras y con imágenes muy expresivas, la importancia de la lectura y la adquisición de su hábito de forma voluntaria.

En el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado comienza a tomar contacto con la lectura, es importante que este primer contacto sea lo más motivador posible. En el resto de etapas educativas las intervenciones se basarán en actividades de mantenimiento del hábito lector y autonomía.

Tras realizar diversas reuniones para diseñar entre los expertos en animación a la lectura un proyecto en coordinación, que pudiera tener la mayor efectividad, las actividades resultantes quedaron divididas de la siguiente manera entre los tres ciclos que forman la etapa de Educación Primaria:

PRIMER CICLO:

Según las directrices recogidas en este estudio. Las acciones más adecuadas de animación a la lectura para estas edades se basan en: talleres de cuentos, rincones de lectura, teatros y contactos entre lectores.

Los recursos TIC más apropiados son los que enriquecen los textos, del mismo modo que las ilustraciones tienen un gran protagonismo en esta etapa de desarrollo, que va desapareciendo conforme se afianzan las competencias lectoras, para irle otorgando el protagonismo a las letras.

Puesto que, sobre todo en primero de Educación Primaria, una gran parte del alumnado no sabe leer o lo hace con mucha dificultad, son muy apropiados los Vídeo-cuentos y Podcast de cuentos, que se pueden obtener desde *La International Reading Association*.

Primer trimestre:

-Reuniones de las entidades colaboradoras para organizar y coordinar el curso y el primer trimestre, de forma online, con el uso de la plataforma Google Meet, para permitir el contacto de forma sincrónica de todos los miembros de la organización del proyecto de forma rápida y ubicua.

-Envío de infografías informativas a las familias. Realizadas con la web de diseño gráfico y composición de imágenes para la comunicación; Canva por la Asociación. El profesorado se encargará de enviarlas a través del whatsapp a los familiares.

En ellas se explica de forma muy concisa y clara la importancia de la lectura, los objetivos del proyecto y la necesidad de colaboración. Las familias recibirán distintas infografías antes y después de cada actividad, con las que se mantendrán informadas en cada momento, pudiendo establecer una comunicación constante con la organización del proyecto. A través del WhatsApp, también podrán proponer sugerencias, preguntar dudas, etc. siempre que quieran.

-La Asociación Cultural y Educativa 4 Dimensiones aplicará cuestionarios sobre los hábitos lectores y el interés por la lectura al alumnado y sus familias (REP&HSOEX) para poder llevar a cabo un primer diagnóstico de la situación de partida. También se tomará un registro de la Biblioteca Municipal de Cartuja y Almanjáyar sobre los préstamos que se realizan de libros y la afluencia de participantes en las actividades de animación a la lectura que realiza para el público infantil.

Durante todo el curso la bibliotecaria elegirá los Podcast de cuentos más adecuados con la intención de que las familias los puedan descargar en sus móviles, de forma, que el alumnado pueda escuchar un cuento a diario, en caso de que los padres tengan dificultades lectoras o falta de tiempo para hacerlo.

Los docentes contarán con un seleccionado y amplio repertorio de Vídeo-cuentos, que podrá proyectar en las aulas a diario.

La comunicación entre biblioteca y los centros educativos será constante, de forma que a las familias se les informará sobre cada actividad que se realice en la misma: encuentros con autores, cuentacuentos, etc.

Por su parte la asociación Entrelibros a través de la unidad de pediatría apoyará a las familias reforzando la importancia de crear este hábito lector y realizando préstamos de la biblioteca en las propias salas de espera del Centro de Salud de este distrito.

-Actividad: “Una aventura de cuento”. Esta actuación consiste en la realización de un teatro interactivo con títeres de gran tamaño, que afirman haberse escapado de los libros de cuentos, para pedir ayuda al alumnado para poder cumplir una misión. Terminan por conseguir su objetivo pasando por situaciones y escenarios extraordinarios que se asemejan a los que aparecen en los cuentos infantiles. Esta representación se realiza en el patio del colegio, donde se preparan distintos escenarios. Se secuencia en turnos de unos 25 participantes como máximo (normalmente una clase).

Un fotógrafo capta los momentos clave de esta aventura, para utilizar las fotografías como ilustraciones de un libro personalizado, que narra la historia vivida por el alumnado. Esta actividad se sabe que es motivadora para los estudiantes, porque por la edad que tienen, les encanta ser protagonistas. Este libro tan especial despertará la curiosidad por saber qué dice sobre ellos, encontrando que el esfuerzo de leer merece la pena, puesto que las competencias lecturas no se han adquirido por completo todavía.

-Visita a la Biblioteca Municipal de Cartuja y Almanjáyar en horario escolar. El alumnado debe ir acompañado por los tutores. Allí le recibe la persona responsable de la Asociación, junto con la directora de la biblioteca, la cual le mostrará los libros ilustrados con las fotografías, que narran la “Aventura de Cuento” vivida en los colegios. En esta visita, con la ayuda de la bibliotecaria y con la autorización previa de las familias, el alumnado solicitaría el carné de la biblioteca y se le explicará las posibilidades y el uso de la misma.

-Se ha grabado un simpático vídeo en las instalaciones de la zona infantil de la Biblioteca, donde se pueden ver a los personajes de los cuentos saliendo de los libros, con efectos especiales de humo, etc. La directora de la Biblioteca los orientaba y les explicaba cómo hacerse socios y las ventajas de adquirir el carné para realizar préstamos. Magos, princesas, brujas, duendes, etc. salen de los cuentos, preguntando por los lectores y se hacen socios para disfrutar de sus propios libros. Este vídeo se proyectará en cada aula. Al finalizar, uno de los personajes de cuento llamará a la puerta de la clase y hará entrega de un libro personalizado a cada participante del proyecto que posea el carné de biblioteca municipal.

-Al final del trimestre se programará una reunión con los familiares, para realizar una tertulia sobre la creación de club de lectura familiar. Donde se entregará a cada participante un libro en préstamo para que las familias se lo lean cada noche antes de dormir durante la Navidad a sus hijos. Se hará mucho hincapié a través de infografías de la importancia de esta intervención para la adquisición del hábito lector. Los docentes, además estarán en contacto e insistiendo en la importancia de realizar este acto en casa cada noche. Este libro lo escogerá la bibliotecaria, por su experiencia y con el criterio de que resulte motivador, para que la experiencia de leer sea

lo más gratificante posible. Cada clase contará con el mismo libro, para que el alumnado pueda comentarlo en clase con los docentes.

Segundo trimestre:

-De nuevo se organizarán reuniones de organización y evaluación mediante Google Meet, además de la comunicación con las familias a través de las infografías enviadas por WhatsApps, donde se recogerán sus inquietudes y opiniones sobre la marcha de la intervención.

-Actividad: “Cuéntame un cuento”. La Asociación Cultural y Educativa 4 Dimensiones representará este teatro de marionetas para la animación a la lectura en cada colegio. Los escenarios del mismo son las páginas de un gran libro en tres dimensiones, de donde surgen los personajes. Representando así, como los personajes de los cuentos cobran vida cada vez que se abre un cuento y comenzamos a leer. El guion del teatro muestra la divertida historia del cuento, con la intención de que los espectadores comprendan que dentro de cada libro existe todo un universo de fantasía que espera ser descubierto. Al cabo de unos días la escritora de este libro gigante volverá a cada aula, para entregar a los participantes una muestra del mismo libro en tamaño de bolsillo. De este modo, el alumnado ya cuenta con dos libros en casa, además del préstamo de la biblioteca del club de lectura familiar y los distintos repositorios de Podcasts.

-Actividad: “Cuentos Lúdicos”: Se realizará por turnos en los colegios, en pequeños grupos de 6 estudiantes. Esta intervención se llevará a cabo en las aulas de usos múltiples de los colegios. Consiste en la invención de un cuento entre los participantes, los cuales de forma oral narran las acciones, mientras cuatro actores y actrices las representan, apoyados con distintos disfraces y material de atrezzo. Cada sesión se graba, para que la Asociación pueda redactar cada uno de los cuentos. En una segunda parte, el alumnado debe dibujar las distintas ilustraciones de sus cuentos, repartiendo las escenas entre los participantes. Finalmente, se editarán los cuentos, con las diferentes historias creadas por el alumnado e ilustrados por ellos mismos. Por cada seis participantes, habrá un libro, por lo que se podrán hacer préstamos entre ellos para conocer los divertidos cuentos creados por sus compañeros. Con este libro, serán tres los cuentos que tendrán en propiedad en sus casas.

-Al final del trimestre, se hará entrega en préstamo del segundo libro para comenzar a leer en familia en las vacaciones.

Tercer trimestre:

-Se realizarán las reuniones pertinentes, además de mantener la comunicación con los familiares del alumnado participante, para la organización y evaluación del proyecto de forma virtual.

-La directora de la Biblioteca de la Biblioteca de Cartuja y Almanjáyar informará a las familias de que deben pasar por la biblioteca para recoger el cuento que inventaron e ilustraron ellos mismos, haciendo uso de los carnés

-Se hará entrega a cada participante de su libro personalizado, con los que podrán hacer intercambios con las compañeras y compañeros, para disfrutar de la creatividad del resto de autores.

-Como actividad de clausura del curso y del proyecto en este ciclo, la Asociación realizará un musical de animación a la lectura en el Teatro del Centro Cívico de Cartuja.

-Antes de la finalización del curso, las familias recibirán en préstamo un tercer libro para leer con sus hijos e hijas durante las vacaciones de verano

-Durante las vacaciones el alumnado recibirá cartas postales de los personajes de los cuentos, que conocieron durante el curso, en las que le sugerirá leer diferentes libros apropiados para su edad y que se puedan adquirir con el carné de biblioteca en préstamo.

Enlaces de interés:

-Web de la Asociación Cultural y Educativa 4 Dimensiones

www.aventurasdecuento.com

Se ha realizado una experiencia piloto de esta intervención durante el curso 2020-2021, con la colaboración de la Fundación Obra Social la Caixa, obteniendo unos resultados muy positivos. Todas las partes implicadas han quedado muy satisfechas con la aceptación del mismo. Incluso Canal Sur y el periódico Ideal de Granada quisieron darle difusión a través de los medios de comunicación:

- <https://fb.watch/68p6N3CGPr/>
- <https://www.ideal.es/granada/cinco-aventura-leer-20201228224529-nt.html?edtn=granada#vca=fixed-btn&vso=rss&vmc=wh&vli=Granada>
- Revista Escolapios Cartuja (página 30): [Revista Cartuja nº 12 by escolapiosemaus - Issuu](#)

Atendiendo a la urgencia y la importancia que supone para el alumnado proveniente de un contexto socialmente vulnerable adquirir las habilidades lectoras y el hábito de leer cuanto antes, para continuar en el sistema educativo e integrarse socialmente, además de poder disfrutar del resto de beneficios que aporta la lectura, se decidió realizar esta prueba de intervención para la animación a la lectura, sin precedentes, en la zona norte de Granada capital catalogada de atención preferente. Con la coordinación de todos los agentes implicados en la obtención del hábito lector y la ayuda económica de la **Fundación Obra Social la Caixa**, que lo hizo posible.

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta ocasión, los objetivos se centran en que el alumnado poco a poco desarrolle cierta autonomía en el acto de leer, además de seguir reforzando este hábito y perfeccionando las competencias lectoras.

Desde la biblioteca escolar se facilitarán lecturas de hipertextos multisequenciales, que son los que se pueden desplegar de forma discontinua, mediante los enlaces. Estos unen fragmentos de texto internos y externos que dan al libro la opción de ser multilineal o multisequencial. Los centros educativos deben disponer de algunos dispositivos útiles para esta actividad.

A través de la metodología de la gamificación, la cual utiliza las técnicas de los videojuegos con la intención de motivar al alumnado con incentivos (chapas, puntos, niveles), se animará al estudiantado para hacer uso de la biblioteca escolar y municipal, las cuales deben estar provistas de lecturas adecuadas en diferentes formatos, contando con el formato digital, el cual se sabe que atrae a los más jóvenes y ofrece muchas posibilidades de enriquecimiento del texto.

Esta técnica de gamificación la realizarán los docentes, con la aplicación ClassDojo, a través de la cual las familias desde sus móviles pueden estar al corriente de los avances de sus hijos.

TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta etapa la metodología más aconsejada por los expertos se basa en la creación de clubes de lectura. Puesto que las amistades entre iguales comienzan a tener una influencia muy relevante en los jóvenes. Se pueden realizar de modo virtual, a través de las redes sociales, guiados por los docentes.

Los videolits y booktráiler son una forma idónea de divulgar la literatura. Así resulta más fácil escoger lecturas y recomendar libros de forma más llamativa. Por otra parte, se facilitarán libros digitales que pueden leerse desde dispositivos móviles de manera sencilla, contando con amplios repertorios adaptados según sus preferencias literarias. Los cuales pueden provenir del *El Banco del Libro*, con las recomendaciones de *La Fundación Germán Sánchez Ruipérez*.

Desde el portal *Lectores* se accede a varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. La web *Lectores* sitúa directamente al alumnado dentro de un Club de lectura, que contiene dos espacios distintos: uno donde leer (“Sala de lectura”) y otro donde compartir experiencias y opiniones sobre la lectura (“Foro del Club de la lectura”).

Todos estos recursos son muy útiles para promover y mantener el hábito de leer en los adolescentes, siempre con la guía de los docentes, incentivados y con el apoyo de las amistades y la familia.

9. REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Andrada, C. L. y González, A. O. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138
- Ariza, C. y Vargas, L. (2017). La indagación, pretexto para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 67-77.
- Arnáiz-Sánchez, P., Escarbaja-Frutos, A., y Caballero-García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Aznar-Díaz, I.; Romero-Rodríguez, J.M; Ramos-Navas-Parejo, M.; Gómez-García, G. (2021). Análisis de buenas prácticas docentes con dispositivos móviles en la universidad: diseño y validación de la escala APMU. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 2-10.
- Aznar-Díaz, I., Ramos-Navas-Parejo, M., Palacios-Rodríguez, A.P. y Berral-Ortiz, B. (2022). La influencia de la familia y el contexto social en la adquisición de la lectura y el éxito escolar. En J.M Trujillo-Torres, D. Capperucci, C. Rodríguez-Jiménez y M.N. Campos-Soto. *Experiencias e Investigaciones en contextos educativos* (pp. 28-34) Madrid: Dykinson
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-186. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Bahamondes-Quezada, G., y Núñez-Delgado, P. (2018). Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela " El lazarillo de Tormes" en el aula chilena. *Tejuelo*, 27(26), 55-80. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>
- Buendía, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Universidad de Granada.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. D. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investigación*, 12(2), 186-193.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.

- Cáceres-Reche, P., Ramos-Navas-Parejo, M. y Martínez-Domingo, J. A. (2020) Inclusión Educativa y Entornos TIC. En A. Fuentes-Cabrera, G. Gómez-García, C. Rodríguez-Jiménez, M. Ramos-Navas-Parejo y M.N. Campos-Soto. *Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Formación*. (pp. 37-54). Avicam
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., y Defior, S. (2017). Effects of Fluency Training on Reading Competence in Primary Children: The Role of Prosody. *Learning & Instruction*, 52, 59-68.
- Capulín-Ballina, M. (2021). Balance analítico de la lectura y la escritura en educación básica. *Revista RedCA*, 4(10), 03-24. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.15932>
- Cantón-Mayo, I. y Prieto-Carnicero, L. A. (2014). Key competencies: the case of linguistic communication in 4th grade students in the province of Leon. *Education Siglo XXI*, 32(3), 121-143. <https://doi.org/10.6018/j/211011>
- Cara-Díaz, M., Sola-Martínez, T., Aznar-Díaz, I., y Fernández-Martín, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 795-807.
- Cerrillo, P., y Yubero, S. (1996). *Qué leer y en qué momento Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Collado-Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72, <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Conde-Lacárcel, A.; Sola-Martínez, T.; López-Núñez, J. A. (2019). Investigación sobre ONGs y menores en riesgo de exclusión desde el ámbito educativo. *Educación y Sociedad Urbana*. <https://doi.org/10.1177/001312451989496>
- Defior, S. Gutiérrez-Palma, N. y Serrano, F. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Del Valle-Sanz, I. D., Soler-Casañ Escarbajal, A., Navarro, J., y Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.001>
- De Vicente-Yagüe-Jara, M.I., y González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>

- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladelles, R. Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.
- Duncan, L. G., Mcgeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. y Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Elche, M.; Sánchez-García, S., y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/0.5944/educXX1.21548>
- Fernández-Almenara, M., Ramos-Navas-Parejo, M. Campos-Soto, N., Cena-Cuadra, C. (2021). La inclusión educativa del alumnado en riesgo de exclusión social a través de la mejora de las competencias lectoras. En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 41-48). Madrid: Dykinson
- Ferroni, M., Mena, M., y Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 110-127.
- Francisco, L. D. y Madrazo, C. A. (2019) Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP Journal*, 15(2), 138-165.
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos de la escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>.
- García, A.B. (2016). Identidad territorial y pertenencia comunitaria en barrios de promoción pública: el caso de la zona norte de Granada. En D. Santos y S. Giménez (Coords.) *Integraciones y desintegraciones sociales: Pobreza, migraciones, refugio* (pp.558-571). Toledo: ACMS
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos*, 17(3), 19-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.3.1784>
- García-Ortega, V. (2018). *El Aprendizaje de la Lectoescritura en Castellano en Contextos de Riesgo. Un estudio transversal en la sociedad Boliviana*. [Tesis doctoral] Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 119-138.
- Gil, J. (2007). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.

- Gómez-Hernández, J. A. (2016). El proceso de organización de la biblioteca escolar. Del modelo a la aplicación. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez-Zapata, E.; Serrano, F. y Defior, S. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Revista Escritos de Psicología*, 4(2), 20-28. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011-1007>
- Guadamuz-Villalobos, J. (2021). Uso de realidad aumentada en el diseño de recursos para la animación lectora. *Bibliotecas*, 39(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/rb.39-1.4>
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., y López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157 – 179.
- Kalan, M. S., y Pregelj, B. (2018). La animación a la lectura y la literatura infantil y juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de Eslovenia. *Lenguaje y textos*, (48), 33-43. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10428>
- Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J., y Kuhn, M. R. (2014). The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Larrañaga, M. E. (2019). El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 163-164. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.12
- Larrañaga, M. E., y Jiménez, S. Y. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- López, C., y Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Manso, R. A. (2015) ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18.
- Martínez, M.I. y Morales, N. (2014) Imaginando otras formas de leer: La era de la sociedad imaginante. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. 49, 133-141.
- Martínez-Díaz, M. M., y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.12795/revista fuente>

- Martínez, E. H. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6).
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la Luna*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mata-Anaya, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, (34), 48-51.
- Mattatall, C.A. (2017). Uso de estrategias de aprendizaje asistido por pares para niños, estudiantes aborígenes y poblaciones en riesgo. *Lectura y Escritura Trimestral*, 33(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1142914>
- Mayorga-Fernández, M. J., y Madrid-Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:efa745d7-27ec-4814-9e90-11e01957c39d/seie-2019.pdf>
- Morachimo, J.L. (2018). Elevar los niveles de logro de la comprensión lectora de la IE N° 54221 de Talavera, a través del uso adecuado de estrategias metodológicas en los procesos didácticos. Recuperado de: <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/387>
- Moreira-Suasti, G. A., y Carrión-Mieles, J. E. (2021). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental: español. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.458>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhé*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Ocampo-González, A., y Calero, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12.
- OECD. (2010) Effective Learners, Proficient Readers. En PISA 2009 Result: Learning to learn: student Engagement, strategies and practices, 3, 25-52. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1.87/9789264083943-en>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz-De Santos, R., Martín-Hidalgo, I. y Lobo-De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>

- Ortega-Tudela, J., y Ortiz-Colón, A. (2018). *Tecnología en entornos educativos*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Pedraza, A. P., Salazar-Moreno, C. P., Robayo, A. E. y Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Análisis*, 49(91), 301-314. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F. y Álvarez-Gómez, C. Y. (2015). Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindio. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A. y Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Renta-Davids, A. I., Aubert, A., y Tierno-García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Retelsdorf, J. y Köller, O. (2014). Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83.
- Rienda, J. (2015). Claves de la Composición Escrita. En J. Mata, M-P. Núñez, y J. Rienda (Coords. y Eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 27-44.
- Rivera-Fernández, Y., Sánchez-Cardona, D., y Navarro-Colón, L. I. (2019). El club de lectura me ha hecho feliz: Una investigación acción. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 2(2), 1-16.
- Romero-Rodríguez, J.M. (2020). *Mobile Learning como innovación metodológica en la Universidad española: análisis sobre su implementación y estudio de buenas prácticas docentes*. [Tesis doctoral] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sadío-Ramos, F. J., Ortiz-Molina, M. A., y Bernabé-Villodre, M. D. M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2).
- Sánchez-García, S. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12, 183-189. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>
- Santoveña-Casal, S. (2019). *Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas*. Ediciones Octaedro.

- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Serrano-Santiesteban, A., Leyva-Hernández, E. R., y Serrano-Santiesteban, A. R. (2018). Los hábitos lectores desde la función orientadora del maestro. *LUZ*, 18(1), 93-102.
- Sola, T., Hinojo, F. J. y Cáceres, M. P. (2010). Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria. *Revista española de pedagogía*, 333-358.
- Triviño, L. S., Sola, T. y Rivas, M. A. (2013). Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educere*, 17(58).
- Trujillo, J.M., Rodríguez, C., Chaves, E., y Gómez, G. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. En J, Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. SánchezRodríguez (Edit.), *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA Editorial
- Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.M., Hervás-Gómez, C. y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>
- Zamudio-Tobar, G. 2019. Estrategias didácticas, inclusión y educación expandida. *Boletín Redipe*, 8(9), 18-22.

10. ANEXOS

10.1. Rúbrica: validación por juicio de expertos

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

CUESTIONARIO: HÁBITOS LECTORES E INFLUENCIA DE LAS TIC DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN UN CONTEXTO SOCIALMENTE VULNERABLE (ZONA NORTE CIUDAD DE GRANADA)

Estimado experto;

El Grupo de Investigación ÁreA (HUM672) agradece de antemano su colaboración en la validación por juicio de expertos de este cuestionario sobre los hábitos lectores del alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente, instrumento perteneciente al desarrollo de una investigación con motivo de la tesis doctoral de la doctoranda Magdalena Ramos Navas-Parejo, denominada: Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras. Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU 18/00676) y bajo la dirección de la Dra. María Pilar Cáceres Reche y el Dr. José Antonio Marín Marín, ambos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

1.- BASES TEÓRICAS

La lectura supone el instrumento perfecto para el desarrollo de la personalidad, el éxito académico, el acceso a la información y al conocimiento e incluso a la libertad de la persona. Además, contribuye al aumento y enriquecimiento del vocabulario, la mejora de la ortografía, la expresión oral y la escrita y desarrolla la imaginación y la creatividad. Dada su importancia para el desarrollo integral de la persona, su dominio resulta clave para superar las distintas etapas educativas, para la socialización y para desenvolverse con éxito en la vida.

Sin embargo, leer supone, sobre todo al principio, un gran esfuerzo. Se necesita concentración y práctica para adquirir la habilidad lectora. El niño no nace lector, por eso es necesario proporcionarle los medios para que lo sea, ayudándole a crear y valorar este hábito desde el entusiasmo y la motivación por descubrir el mundo de los libros.

En esta investigación se plantea como objetivo general “Analizar la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la ciudad de Granada catalogada como vulnerable, la incidencia de las familias, la implicación de las instituciones

educativas y el uso de medios tecnológicos y de metodologías activas como estrategias incentivadoras para la adquisición de la lectura”. Y como objetivos específicos los siguientes:

Determinar el gusto y hábito lector del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la capital de Granada

Constatar las apreciaciones y acciones llevadas a cabo por las familias para fomentar en sus hijos la motivación y el hábito hacia la lectura

Comprobar la incidencia del uso de metodologías activas (método por proyectos, gamificación, mobile learnig, etc.) y tecnologías de la información y la comunicación (plataformas, apps, etc.) como herramientas motivadoras para el fomento de la lectura.

Identificar las consideraciones del profesorado responsable del área de lenguaje, en cuanto al tratamiento y puesta en práctica de la animación a la lectura a través del PEC Entrevista maestros y responsables de los centros

Delimitar las principales dificultades y fortalezas detectadas en la animación a la lectura por parte del alumnado de E.P. (zona norte granadina), en función de la implicación de los centros, las familias y las metodologías y recursos tecnológicos docentes.

Promover el interés y hábito del alumnado hacia la lectura, así como incidir en la mejora de las estrategias y recursos docentes (dispositivos digitales) utilizados en colaboración con las familias.

2. NATURALEZA DEL INSTRUMENTO

El cuestionario se compone de 5 bloques; el primero dedicado a la recopilación de los datos sociodemográficos del encuestado y 4 dimensiones más, con un total de 45 ítems. Este instrumento será administrado al alumnado bajo la atención e instrucciones de una persona adulta que irá dando las oportunas explicaciones a cada ítem. Un ejemplo de ello es el ítems 8 en el que se pregunta quién trabaja en casa, los códigos del cuestionario deben aclararse haciendo referencia a que 0 se corresponde con ambos padres están en paro, 1 en caso de que solo trabaje el padre, 2 si la que trabaja es la madre y 3 si trabajan los dos. Del mismo modo, en el ítem 12 “Para ti las personas que leen mucho son...” los niveles más bajos se corresponderían con personas aburridas o poco interesantes y los más altos con personas muy interesantes, que en general despiertan la admiración del individuo. Igual sucede con el ítem 13.

Opciones de respuesta					
Valor Cuantitativo	1	2	3	4	5
Valor Cualitativo	Nunca/no	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Dimensión 1: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

Hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre la lectura. Está compuesta por 5 ítems.

Dimensión 2: GUSTOS, PREFERENCIAS Y HÁBITO LECTOR DEL ALUMNADO

Hace referencia a los hábitos y gustos del individuo con respecto a la lectura voluntaria. La componen 15 ítems.

Dimensión 3: LA FAMILIA Y EL HÁBITO LECTOR

Hace referencia a los hábitos con respecto a la lectura que se realizan en casa y el interés de las familias por el fomento de la lectura de sus hijos e hijas, conociendo también el uso que hacen de las TIC. La componen 11 ítems.

Dimensión 4: IMPLICACIÓN DEL COLEGIO

Hace referencia a las actuaciones que llevan a cabo los colegios dentro del plan lector, su repercusión en el individuo y el papel que desempeñan las TIC en ellas. . La componen 5 ítems.

La población objeto de estudio se encuentra en el alumnado del primer y segundo ciclo de Educación Primaria de la zona norte de la ciudad de Granada catalogada de atención preferente.

3. CRITERIOS DE VALORACIÓN (GALLARDO ET AL., 2020)

Criterio 1	Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
Criterio 2	Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
Criterio 3	Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido

4. DATOS DEL EXPERTO

Género:

Años de experiencia como docente-investigadora:

Categoría profesional actual:

Área de conocimiento:

5. JUICIO DE EXPERTO

Cuestionario

Los hábitos lectores e influencia de las TIC del alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente vulnerable (zona norte ciudad de Granada)

INTRODUCCIÓN/EXPLICACIÓN DEL CUESTIONARIO												
Comentarios:	CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA					
Se explica de manera adecuada.	1-2-3-4			1-2-3-4			1-2-3-4					
<p>Marque solo una opción. Toda la información que nos facilite será tratada de manera anónima, comprometiéndonos a garantizar los estándares éticos de investigación educativa.</p> <p>Si lo desea el equipo de investigación le hará llegar una copia de los resultados. Para más información puede contactar con Magdalena Ramos Navas-Parejo (magdalena@ugr.es). Gracias por su colaboración.</p> <p>Cada criterio se valora en una escala de 1 a 4. (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3- de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).</p>												
<i>Los hábitos lectores e influencia de las TIC del alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente vulnerable (zona norte ciudad de Granada)</i>												
Comentarios generales del Bloque, ítem nuevos sugeridos:	CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA					
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS												
1.Colegio	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios del experto:</i>												
2. Género	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios del experto:</i>												
3. Edad	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												

4. Nacionalidad	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
5. ¿Cuántos hermanos tienes?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
6. Lugar que ocupas entre tus hermanos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
7. Número de familiares que viven en tu casa contigo	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
8. Actualmente, en tu familia, ¿quién trabaja?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
9. Desde que comenzó este curso, ¿cuántos libros te has leído?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
BLOQUE 1. MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA												
Hace referencia a las percepciones que tiene el individuo sobre la lectura.												
<i>Comentarios generales del Bloque, ítem nuevos sugeridos:</i>	<i>CLARIDAD</i>			<i>COHERENCIA</i>			<i>RELEVANCIA</i>					

10. ¿Te ha hecho ilusión aprender a leer?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
11. ¿Te ha resultado fácil aprender a leer?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
12. Para ti, las personas que leen mucho son...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
13. Para ti, saber leer bien es...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
14. ¿Te gusta escucharte leer en voz alta?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
BLOQUE 2. GUSTOS, PREFERENCIAS Y HÁBITO LECTOR DEL ALUMNADO												
Hace referencia a los hábitos y gustos del individuo con respecto a la lectura voluntaria.												
<i>Comentarios generales del Bloque, ítem nuevos sugeridos:</i>	<i>CLARIDAD</i>			<i>COHERENCIA</i>			<i>RELEVANCIA</i>					
15. ¿Te gusta que te lean cuentos o libros?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
16. ¿Te gusta leer libros o cuentos?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

<i>Comentarios:</i>														
17. ¿Tienes en casa libros para leer diferentes a los que te mandan en el colegio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
18. ¿Te gustaría tener en casa libros para leer diferentes a los que te mandan en el colegio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
19. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
20. En tu tiempo libre ¿te gustaría ir a la biblioteca de tu barrio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
21. En tu tiempo libre ¿te gusta ir a la biblioteca de tu barrio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
22. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														
23. ¿Te gusta leer libros de cómic?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<i>Comentarios:</i>														

Probablemente no sepan lo que es un cómic. Habrá que explicárselo.												
24. ¿Te gusta leer libros de cuentos?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
25. ¿Te gusta leer libros de fantasía?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
26. ¿Te gusta comentar con tus familiares los libros que lees?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
27. ¿Te gusta comentar con tus amigos los libros que lees?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
28. En tu tiempo libre, ¿te gusta jugar con el móvil, al Fortnite u otros videojuegos?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
29. ¿Te gusta leer más en papel que en formato digital? (en móviles, tablets, ordenador)	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
BLOQUE 3. LA FAMILIA Y EL HÁBITO LECTOR												
Hace referencia a los hábitos con respecto a la lectura que se realizan en casa y el interés de las familias por el fomento de la lectura de sus hijos, conociendo también el uso que hacen de las TIC												

<i>Comentarios generales del Bloque, ítem nuevos sugeridos:</i>	CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30. Cuando eras más pequeño, ¿te leían cuentos o libros?												
<i>Comentarios:</i>												
31. En casa, ¿se habla sobre libros?												
<i>Comentarios:</i>												
32. ¿Te gusta que te regalen o compren libros de lectura o cuentos?												
<i>Comentarios:</i>												
33. Normalmente, ¿tu familia te pregunta sobre lo que estás leyendo?												
<i>Comentarios:</i>												
34. Normalmente, ¿tu familia lee en su tiempo libre?												
<i>Comentarios:</i>												
35. En tu casa, ¿suelen comprar libros de lectura?												
<i>Comentarios:</i>												
36. En tu casa, ¿tus familiares suelen leer libros en formato digital (en tablets, ordenador, Ipad)?												
<i>Comentarios:</i>												

37. ¿Sueles acudir a alguna biblioteca con alguno de tus familiares para que te presten libros?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
38. ¿Sueles acudir a alguna librería con alguno de tus familiares para comprar libros?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
39. Normalmente, ¿intercambias libros de lectura con tus hermanos, amigos o algún miembro de tu familia?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
40. En casa, ¿os reunís, por gusto, para leer juntos?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
BLOQUE 4. IMPLICACIÓN DEL COLEGIO												
Hace referencia a las actuaciones que llevan a cabo los colegios dentro del plan lector, su repercusión en el individuo y el papel que desempeñan las TIC en ellas.												
<i>Comentarios generales del Bloque, ítem nuevos sugeridos:</i>	<i>CLARIDAD</i>				<i>COHERENCIA</i>				<i>RELEVANCIA</i>			
41. Las actividades que se realizan en el Colegio sobre la lectura, ¿despiertan tus ganas de leer?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
42. ¿Te parecen divertidas las actividades que realizan tus profesores sobre la lectura de libros o cuentos?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												

43. ¿En qué medida te gustaría que se hicieran más?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
44. En tu colegio, ¿se usan medio digitales (tablets, ordenador, Ipad) para leer?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
45. ¿Te gustaría que se utilizasen medios digitales para leer en el colegio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Comentarios:</i>												
COMENTARIOS GENERALES DEL CUESTIONARIO:												
<i>Por favor, si tiene otros comentarios puede usar este espacio:</i>												

Referencias bibliográficas

Gallardo, C. P., Rodríguez-Fuentes, A., Caurcel, M. J., y Capperucci, D. (2020). Adaptación y validación de un instrumento de evaluación sobre la utilización de herramientas digitales en las aulas de Educación Especial. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 161-173. <http://10.13128/ssf-12058>

10.2. Cuestionario

REP&HSOEX (Reading Preferences and Habits at Social Exclusion)

Datos sociodemográficos					
1	Colegio				
2	Género				
3	Edad				
4	Nacionalidad				
5	Número de hermanos				
6	Lugar que ocupa entre los hermanos				
7	Número de libros leídos desde que comenzó el curso				
Hábito lector de la familia		0	1	2	3
1	En casa, ¿se habla sobre libros?				
2	Te gusta que te regalen o compren libros de lectura o cuentos?				
3	¿Te gusta comentar con tus familiares los libros que lees?				
4	Normalmente, ¿tu familia te pregunta sobre lo que estás leyendo?				
5	En tu casa, ¿suelen comprar libros de lectura?				
6	¿Sueles acudir a alguna biblioteca o librería con alguno de tus familiares para adquirir libros?				
7	¿Cuántos libros diferentes a los que te mandan leer en el colegio tienes en casa?				
Gusto por la lectura y hábito lector del alumnado		0	1	2	3
8	¿Cuánto sueles ir a la biblioteca de tu barrio en tu tiempo libre?				
9	En tu tiempo libre ¿Disfrutas yendo a la biblioteca de tu barrio?				
10	Normalmente, ¿tu familia lee en su tiempo libre?				
11	En tu casa, ¿tus familiares suelen leer libros en formato digital (en tablet, ordenador, lpad)?				
Valor otorgado a la lectura		0	1	2	3
12	¿Te gusta que te lean cuentos o libros?				
13	¿Te gustaría tener en casa libros diferentes a los que te mandan leer en el colegio?				
14	Para ti, saber leer bien es				
15	¿Te gusta leer libros de poesía?				
Idoneidad de las lecturas escolares		0	1	2	3
16	Las actividades que se realizan en el Colegio sobre la lectura, ¿despiertan tus ganas de leer?				
17	¿Te gustaría que se hicieran más actividades sobre la lectura?				
18	¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?				
19	¿Te gusta comentar con tus amigos los libros que lees?				
Metodologías de animación a la lectura en las escuelas		0	1	2	3
20	¿Sueles sacar libros de la biblioteca del colegio?				



21	¿Recibes alguna recompensa o premio por parte del colegio cuando lees libros en casa?				
22	En tu colegio, ¿se utilizan medios digitales (tablets, ordenador, lpad) para leer libros de literatura?				

10.3. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del alumno/a:

Edad:

Nombre de la madre, padre o tutor legal:

_____, como
madre, padre o tutor legal de

He recibido información clara y he podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el estudio " Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras".

El objetivo del estudio es "Analizar la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la ciudad de Granada catalogada como vulnerable, la incidencia de las familias, la implicación de las instituciones educativas y el uso de medios tecnológicos y de metodologías activas como estrategias incentivadoras para la adquisición de la lectura".

Comprendo que la participación es voluntaria y que el menor en cuya representación actúo puede retirarse del estudio:

- cuando quiera;

- sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y
- sin ningún tipo de repercusión negativa.

Entiendo que toda la información recopilada será anónima y no tendrá ningún efecto perjudicial para los participantes.

Entiendo que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se tratarán para su uso dentro de la tesis: “Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras”, en calidad de responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Consultado el menor no ha manifestado oposición a participar en este estudio de investigación.

Por todo lo cual, PRESTO EL CONSENTIMIENTO para la participación en la investigación de la tesis a la que este documento hace referencia.

En a de de

Fdo.

10.4. Hoja Informativa

HOJA INFORMATIVA

NOMBRE DE LA TESIS: Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras

ENTIDADES RESPONSABLES DE LA INVESTIGACIÓN: UNIVERSIDAD DE GRANADA

OBJETIVOS:

General: Analizar la animación a la lectura del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la ciudad de Granada catalogada como vulnerable, la incidencia de las familias, la implicación de las instituciones educativas y el uso de medios tecnológicos y de metodologías activas como estrategias incentivadoras para la adquisición de la lectura

Específicos:

1. Conocer el interés por la lectura del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la zona norte de la capital de Granada.
2. Comprobar la incidencia del uso de metodologías activas (método por proyectos, gamificación, mobile learnig, etc.) y TIC (plataformas, apps, etc.) como herramientas motivadoras para el fomento de la lectura.
3. Determinar la consideración de la animación hacia la lectura en los Proyectos Educativos de los Centros, así como su puesta en práctica por parte de los equipos directivos y los docentes responsables en el área del lenguaje con el alumnado de Educación Primaria de la zona norte de la ciudad de Granada
4. Establecer una serie de propuestas de mejora, lineamientos y directrices de futuro para mejorar la realidad educativa de estos centros.

DESCRIPCIÓN:

Puesto que la lectura y la adquisición de las competencias lectoras son fundamentales para la educación y para desenvolverse en la sociedad actual con éxito, se quiere llevar a cabo un estudio para analizar los hábitos lectores del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, que comienza a tener contacto con la lectura, en 4 colegios situados en una zona de la capital de Granada catalogada de atención preferente, con el fin de conocer sus gustos y preferencias, para poder diseñar un proyecto de intervención de fomento de lectura eficaz y acorde con los intereses de los beneficiarios. De esta forma, se espera que el alumnado obtenga más garantías de éxito educativo y por consiguiente más oportunidades profesionales y laborales en el futuro.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN: Los datos que se recogerán en el estudio serán aquellos de carácter sociodemográfico así como relativos a los hábitos de lectura, y preferencias lectoras.

TRATAMIENTO DE DATOS: Los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del estudio de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se tratarán para su uso dentro de la tesis, en calidad de Responsable de la Investigación, por la UNIVERSIDAD DE GRANADA. Toda información cedida por los participantes se tratará de manera anónima, garantizando la confidencialidad de los mismos.

La **base legitimadora** por las que se tratan sus datos es el **consentimiento informado** y para la finalidad investigadora del estudio.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo previa petición y consentimiento a tal fin, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines.

La participación en este estudio de investigación es voluntaria y el participante puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que se le pueda exigir ningún tipo de explicación.

Y para que conste por escrito a efectos de información de los participantes y/o de sus representantes legales, se formula y entrega la presente hoja informativa.

Ena.....de.....de.....

Fdo: