

## Hábitos lectores del profesorado de Educación Primaria en formación inicial, con perspectiva de género

Lucía MIRETE  
Encarna BAS-PEÑA  
Javier J. MAQUILÓN

### Datos de contacto:

Lucía Mirete  
Universidad de Alicante  
[lucia.mirete@ua.es](mailto:lucia.mirete@ua.es)

Encarna Bas-Peña  
Universidad de Murcia  
[ebas@um.es](mailto:ebas@um.es)

Javier J. Maquilón  
Universidad de Murcia  
[jjmaqui@um.es](mailto:jjmaqui@um.es)

Recibido: 06/09/2022  
Aceptado: 24/09/2022

### **RESUMEN**

El profesorado de Educación Primaria ha de fomentar la lectura entre su alumnado, y es una competencia específica que ha de adquirir durante su formación inicial. La digitalización de la lectura, producida por el rápido avance de las tecnologías de la información y la comunicación, ha supuesto una transformación de los hábitos lectores, a la que el profesorado no puede ser ajeno. Los estereotipos de género del profesorado de Educación Primaria tienen un efecto indirecto sobre el autoconcepto, motivación y rendimiento lector de su alumnado. El objetivo de este estudio fue analizar el hábito lector de profesorado de Educación Primaria en formación, así como la influencia del género, en el contexto de la Universidad de Murcia. Para ello, se empleó un método de investigación cuantitativo no experimental, de corte transversal. La muestra, representativa de la población de la que provenía, estuvo formada por 209 estudiantes del grado de Educación Primaria. La lectura en soporte digital mostró una frecuencia diaria. En el ámbito académico, la lectura en papel coexiste con la lectura digital. Fuera de este ámbito, la lectura digital se impone a la lectura en soporte papel. Se ha evidenciado una diferencia por motivo de género respecto a la lectura en soporte papel asociada al estudio. Es necesario incluir una formación en el fomento de la lectura, libre de sesgo machista, que dote de competencias digitales al profesorado, y no solo de formación literaria, por las características propias del medio digital.

**PALABRAS CLAVE:** Hábito lector; género; TIC; Educación Primaria; textos impresos.

## ***Reading habits of pre-service primary school teachers, with a gender perspective.***

### **ABSTRACT**

Primary school teachers have to encourage reading among their pupils, and this is a specific competence which they have to acquire during their initial training. The digitalisation of reading, brought about by the rapid advance of information and communication technologies, has led to a transformation in reading habits, to which teachers cannot be oblivious. The gender stereotypes of Primary School teachers have an indirect effect on the self-concept, motivation and reading performance of their pupils. The aim of this study was to analyse the reading habits of pre-service primary school teachers, as well as the influence of gender, in the context of the University of Murcia. For this purpose, a non-experimental, cross-sectional, quantitative research method was used. The sample, representative of the population from which it came, consisted of 209 students of the Primary Education degree. Digital reading showed a daily frequency. In the academic environment, reading on paper coexists with digital reading. Outside this environment, digital reading prevails over reading on paper. There is evidence of a gender gap with regard to paper-based reading associated with study. It is necessary to include training in the promotion of reading, free of gender bias, which equips teachers with digital skills, and not only literary training, due to the characteristics of the digital medium.

**KEYWORDS:** Reading habit; gender; ICT; Primary Education; printed texts.

### **Introducción**

La técnica lectora ha sido considerada como una herramienta transversal fundamental, necesaria para posibilitar el acceso al conocimiento y la información, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general (Jiménez-Pérez, 2017). Con el hábito lector se adquiere la competencia lectora que permite alcanzar los objetivos educativos y el desarrollo integral de la persona (Ramos-Navas-Parejo et al., 2022). Por esta relevancia, fomentar la lectura se ha encontrado entre las competencias específicas que el alumnado del Grado en Educación Primaria ha de adquirir (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). De la misma manera, el fomento del hábito lector por parte de los centros educativos, diseñando acciones eficaces encaminadas a tal fin, ha sido uno de los principios pedagógicos que rigen la ordenación de las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

El hábito lector puede ser entendido como destreza que se adquiere con la práctica constante y repetida del acto lector. Así, dicho hábito está asociado a la frecuencia de la práctica lectora (Ramos-Navas-Parejo et al., 2020), pero también es entendido como actitud individual y positiva hacia los textos escritos (Larrañaga & Yubero, 2005). En

estudios universitarios, ha sido frecuente encontrar alumnado que no lee de forma voluntaria ni tienen hábito lector (Yubero & Larrañaga, 2015). Respecto al profesorado en formación, se ha evidenciado que tiene unos hábitos de lectura muy reducidos, son lectoras y lectores inmaduros, y la mayoría solamente lee bibliografía recomendada, enmarcada dentro de sus estudios (Larrañaga et al., 2008; Granado & Puig, 2014). Este hecho es relevante dado que el hábito lector del personal docente ha sido un factor predictivo sobre el interés por la lectura de su alumnado (Caldera et al., 2010), al producirse un efecto espejo, en el que el alumnado muestra interés por la lectura, al reconocer comportamientos lectores en sus maestras y maestros (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019).

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un acto actualmente normalizado para el alumnado (Díaz-López et al., 2020). El hábito lector se ha visto afectado por el proceso de digitalización de la comunicación, modificando los sistemas de transmisión y recepción de la información, así como las reglas que rigen el acceso a la misma (Tabernero-Sala et al., 2020). La expansión de Internet ha supuesto una transformación de los hábitos lectores y la irrupción de nuevos perfiles lectores (Cordón, 2016). Proceso que se ha visto acelerado por la crisis sanitaria producida por la COVID-19 (European Commission, 2021).

El profesorado ha de recibir una formación didáctica, con perspectiva de género, en lectura que contemple las posibilidades y características diferenciadas de la lectura digital respecto a la de soporte impreso. Por ejemplo, las TIC en el aula de Primaria pueden ser utilizadas como un recurso de animación lectora (Trujillo-Torres et al., 2021), por el gran atractivo que tienen para el estudiantado de esta etapa educativa (Larrañaga, 2019; Ramos-Navas-Parejo, 2022). Además, los nuevos dispositivos de lectura: ordenador, libro electrónico, tablet o móvil, han introducido cambios en la propia naturaleza del texto (García-Roca, 2019). Mientras que la lectura en textos analógicos tiene un principio y fin fácilmente identificables, con una presentación recta y plana, en los dispositivos electrónicos, la lectura muestra una estructura fragmentada y no jerarquizada (Tabernero-Sala et al., 2020), y la información puede ser ampliada mediante enlaces que guían a otros textos a su vez (Vouillamoz, 2000).

El desarrollo de la competencia y hábito lector en el alumnado de Educación Primaria no ha sido ajeno al sesgo, en las creencias de su profesorado, que imponen los estereotipos sexistas. Estas creencias o normas sociales respecto al género han influido directamente en las expectativas que el profesorado de Educación Primaria posee sobre su alumnado, e indirectamente sobre su rendimiento (Muntoni & Retelsdorf, 2018). De esta forma, los estereotipos asociados al sexo han agravado la desigualdad entre mujeres y hombres (Prendes-Espinosa et al., 2020). Concretamente, el profesorado de Educación Primaria ha esperado que las niñas obtengan un rendimiento mayor en competencia lectora que los niños, porque la lectura está enmarcada dentro de las actividades consideradas femeninas (Nowicki & Lopata, 2017), y estas expectativas han favorecido el rendimiento de las niñas (Muntoni & Retelsdorf, 2018).

La igualdad entre hombres y mujeres, y la prohibición de cualquier tipo de discriminación por motivo de sexo, han sido derechos fundamentales sobre los que se han sustentado los pilares de nuestro ordenamiento jurídico a nivel nacional y

supranacional (Naciones Unidas, 1945 y 1948; Unión Europea, 2000; Cortes Generales, 1978). A pesar de ello, la desigualdad entre mujeres y hombres ha sido un fenómeno mundial (de la Rica & Rebollo-Sanz, 2020), agravada por la pandemia de COVID-19 (Foro Económico Mundial, 2021).

Ante esta realidad, la educación ha sido percibida como una herramienta poderosa para modificar estilos de vida y comportamientos (Morin, 2001). Por ello, tanto en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, se destacó el papel de la educación en la lucha de la discriminación y la desigualdad por motivo de sexo. También en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, se ha señalado el “respeto a la igualdad de género” (Ministerio de Universidades, 2021, p. 119542) como principio rector, y valor democrático a incluir como competencia transversal, en el diseño de los planes de estudio de títulos universitarios oficiales.

Avanzar en el conocimiento del efecto del género sobre los hábitos lectores es una línea de investigación prioritaria, dado que los estereotipos de sexo del profesorado de Educación Primaria han definido sus expectativas, y estas han evidenciado un efecto causal sobre el autoconcepto, motivación y rendimiento lector de su alumnado (Retelsdorf et al., 2015), añadido al mandato legal, realizado a las instituciones educativas de luchar contra la discriminación y desigualdad por motivo de género (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Ministerio de Universidades, 2021),

Por el papel decisivo que el profesorado de Educación Primaria en formación desempeñará en el fomento de la lectura en su alumnado, unido al imperativo social, educativo y normativo de ampliación del conocimiento respecto a la brecha de género, la presente investigación tuvo por objetivo general estudiar el hábito lector de profesorado de Educación Primaria en formación inicial, en la Universidad de Murcia, así como la influencia que tiene el género sobre dicho hábito lector.

El objetivo general enunciado se concretó en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el hábito lector respecto al soporte y la finalidad de la lectura a nivel global del profesorado de Educación Primaria en formación.
2. Analizar la influencia del género sobre el hábito lector, en relación al soporte y la finalidad de la lectura, de profesorado de Educación Primaria en formación.

## **Método**

### **Diseño**

Se eligió un método de investigación cuantitativo no experimental, de corte transversal. La modalidad de investigación empleada, de tipo encuesta, posibilita inferir relaciones entre las variables estudiadas sin realizar modificación alguna en las condiciones objeto de estudio.

Este método de investigación, de índole descriptivo e inferencial, permitió detallar características de un grupo poblacional, y realizar deducciones sobre la población de la que provenía la muestra (Hernández-Pina & Maquilón, 2010).

### **Población y muestra**

La población de la que se extrajo la muestra estuvo formada por el alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia (España). El número de personas que componen la muestra es 209, y es representativa de la población a la que pertenecen, a un nivel de confianza del 95% y un margen de error máximo del 5%.

La edad de las personas participantes se repartió a lo largo de un rango que fue desde los 18 a los 39 años ( $M = 19.16$ ,  $Sd. = 2.48$ ). Respecto al sexo, 132 son mujeres, 65 son hombres y 12 personas no indicaron su sexo, por lo que fueron eliminadas para el análisis de datos.

El método de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, siguiendo el criterio de accesibilidad.

### **Instrumento**

En la recogida de información, se utilizó un cuestionario creado *ad hoc*. El alumnado había de contestar preguntas sobre la edad y el sexo, seguidas de cuatro cuestiones sobre sus hábitos lectores. Las preguntas sobre los hábitos lectores hacían referencia al soporte (digital o papel) y a la finalidad (académica o no), con formato tipo Likert. En estas cuatro preguntas, se podía elegir entre cinco opciones, según la frecuencia lectora (nunca, una o dos veces a la semana, tres o cuatro veces a la semana, cinco o seis veces a la semana o todos los días).

### **Procedimiento**

Para la recogida de datos, se contactó con el profesorado responsable de la docencia en los grupos que forman el primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, para solicitar su autorización. Una vez obtenida la autorización, se acordó el día y la sesión docente en la que se llevaría a cabo la aplicación del cuestionario. En el momento de la aplicación, se proporcionó, a las personas participantes, una hoja con información de la investigación y el consentimiento informado, que firmaron y entregaron. Posteriormente, en la misma sesión, cumplieron los cuestionarios de forma anónima, individual y voluntaria. La investigación cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la universidad de Murcia.

### **Análisis estadístico**

Para el análisis de datos se empleó el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics package, versión 22. Por medio de este, se calcularon estadísticos

descriptivos, y la prueba de independencia chi-cuadrado de Pearson, por tratarse de una prueba adecuada para valorar la independencia de variables categóricas.

## Resultados

### Hábito lector global

Para dar respuesta al primer objetivo específico, se calcularon estadísticos descriptivos de los hábitos lectores del profesorado en formación, de forma global, según el soporte en el que se realizó la lectura y la finalidad (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos del hábito lector según el soporte y finalidad*

Variable	n	Media (Sd.)	Mediana
Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos para el estudio	209	4.44 (0.97)	5.0
Frecuencia de lectura en soporte papel para el estudio	209	3.71 (1.33)	4.0
Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos con finalidad distinta del estudio	209	3.98 (1.41)	5.0
Frecuencia de lectura en soporte papel con finalidad distinta del estudio	208	2.48 (1.22)	2.0

Se constató que el alumnado leía con una mayor frecuencia textos en soporte digital que textos en soporte papel, con motivo del estudio. Mediante la comparación de medianas, se comprueba una lectura diaria en soporte digital asociada al estudio, mientras que la mediana de la lectura de textos académicos en formato papel indica una frecuencia de cinco o seis días a la semana. Así mismo, se obtuvo una mediana que denotaba una lectura diaria en dispositivos electrónicos, si la finalidad no era académica. Sin embargo, la media de la frecuencia de lectura, en dispositivos electrónicos para el estudio, era mayor que la media de la frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos, con una finalidad distinta al estudio. La frecuencia lectora más baja se obtuvo cuando el soporte era papel y la finalidad distinta al estudio, dado que tanto la media como la mediana señalaban una frecuencia de uno o dos días a la semana.

En la tabla de frecuencia de las variables objeto de estudio (Tabla 2), se confirma lo señalado. La lectura diaria es más habitual cuando se produce en soporte digital y asociado al estudio que en formato papel o con una finalidad distinta al estudio. Además, en la lectura en soporte papel y con una finalidad distinta a la académica, la frecuencia se concentra en uno o dos días a la semana. Cabe resaltar que un 19.1% del estudiantado no lee nunca en formato papel, si la finalidad es diferente al estudio.

**Tabla 2**

*Tabla de frecuencia del hábito lector según el soporte y finalidad*

Variable	Frecuencia a la semana (%)				
	Nunca	1 o 2	3 o 4	5 o 6	Siempre
Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos para el estudio	1 (0.5)	13 (6.2)	27 (12.9)	21 (10.0)	147 (70.3)
Frecuencia de lectura en soporte papel para el estudio	8 (3.8)	46 (22.0)	36 (17.2)	27 (12.9)	92 (44.0)
Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos con finalidad distinta del estudio	18 (8.6)	26 (12.4)	24 (11.5)	16 (7.7)	125 (59.8)
Frecuencia de lectura en soporte papel con finalidad distinta del estudio	40 (19.1)	90 (43.1)	43 (20.6)	9 (4.3)	26 (12.4)

En la Tabla 3, se recoge la contingencia de la frecuencia lectora en dispositivos electrónicos y en textos con soporte papel, cuando el motivo es académico. Las mayores frecuencias se encuentran en alumnado que siempre emplea dispositivos electrónicos y textos en soporte papel para la lectura académica (31.1%) y alumnado que, para el estudio, lee diariamente en dispositivos electrónicos y una o dos veces a la semana en soporte papel (14.8%).

**Tabla 3**

*Tabla de contingencia de lectura en dispositivos electrónicos y en soporte papel como apoyo en el estudio*

		Lectura en soporte papel para el estudio (%)				
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre
Lectura en dispositivos electrónicos para el estudio (%)	Nunca	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	1 (0.5)
	1 o 2 veces	0 (-)	2 (1.0)	2 (1.0)	2 (1.0)	7 (3.3)
	3 o 4 veces	1 (0.5)	9 (4.3)	6 (2.9)	2 (1.0)	9 (4.3)
	5 o 6 veces	0 (-)	4 (1.9)	5 (2.4)	4 (1.9)	8 (3.8)
	Siempre	7 (3.3)	31 (14.8)	23 (11.0)	19 (9.1)	67 (32.1)

Para el estudio de la independencia de estas dos variables, se realizó la prueba chi-cuadrado de Pearson. El resultado obtenido ( $\chi^2_{gl.16} = 8.58$ ;  $p = .930$ ) indicó que no había relación entre la frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos y en soporte papel como apoyo en el estudio.

En la Tabla 4, se presenta la contingencia de la frecuencia lectora en dispositivos electrónicos y en textos con soporte papel, con una finalidad distinta al estudio. Se

comprueba que el porcentaje más elevado corresponde a alumnado que siempre lee en dispositivos electrónicos y una a dos veces a la semana en soporte papel, si la finalidad es distinta al estudio (26.4%).

**Tabla 4**

*Tabla de contingencia de lectura en dispositivos electrónicos y en soporte papel con una finalidad distinta al estudio*

		Lectura en soporte papel con una finalidad distinta al estudio (%)				
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre
Lectura en dispositivos electrónicos con una finalidad distinta al estudio (%)	Nunca	7 (3.4)	5 (2.4)	4 (1.9)	1 (0.5)	1 (0.5)
	1 o 2 veces	5 (2.4)	10 (4.8)	8 (3.8)	0 (-)	3 (1.4)
	3 o 4 veces	4 (1.9)	13 (6.3)	7 (3.4)	0 (-)	0 (-)
	5 o 6 veces	1 (0.5)	7 (3.4)	3 (1.4)	4 (1.9)	1 (0.5)
	Siempre	23 (11.1)	55 (26.4)	21 (10.1)	4 (1.9)	21 (10.1)

La relación entre la frecuencia lectora en dispositivos electrónicos y en soporte papel es estadísticamente significativa ( $\chi^2_{gl.16} = 34.51$ ;  $p = .005$ ), si la finalidad es distinta al estudio.

En el estudio de la contingencia de la frecuencia lectora en soporte papel asociada al estudio y con una finalidad distinta al estudio, se constató que el alumnado leía siempre textos en soporte papel con una finalidad académica y una o dos veces a la semana textos en papel con una finalidad distinta al estudio (17.8%), seguido de alumnado que leía una o dos veces textos en soporte papel independientemente de la finalidad (12.9%).

**Tabla 5**

*Tabla de contingencia de lectura en soporte papel en el estudio y con una finalidad distinta al estudio*

		Lectura en soporte papel para el estudio (%)				
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre
Lectura en soporte papel con una finalidad distinta al estudio (%)	Nunca	3 (1.4)	7 (3.4)	12 (5.8)	4 (1.9)	14 (6.7)
	1 o 2 veces	0 (-)	27 (12.9)	15 (7.2)	11 (5.3)	37 (17.8)
	3 o 4 veces	4 (1.9)	5 (2.4)	6 (2.9)	8 (3.8)	20 (9.6)
	5 o 6 veces	0 (-)	1 (0.5)	0 (-)	2 (1.0)	6 (2.9)
	Siempre	0 (-)	6 (2.9)	3 (1.4)	2 (1.0)	15 (7.2)



Así mismo, se comprobó una relación estadísticamente significativa ( $\chi^2_{gl.16} = 28.00$ ;  $p = .032$ ) entre la lectura en papel con una finalidad académica y con otra finalidad distinta a esta.

### Hábito lector según el sexo

Se analizó la influencia del sexo sobre el hábito lector del profesorado de Educación Primaria en formación, para dar respuesta al objetivo número dos. Para ello, se elaboraron tablas de contingencia de cada una de las cuatro variables, que hacen referencia a la frecuencia lectora, según el sexo del estudiantado, y se valoró la independencia estadística de estas.

Respecto a la frecuencia lectora en soporte electrónico con una finalidad académica (Tabla 6 y Figura 1), se comprobó que la mayoría del alumnado (71.2% de mujeres y 67.7% de hombres) manifestó leer diariamente.

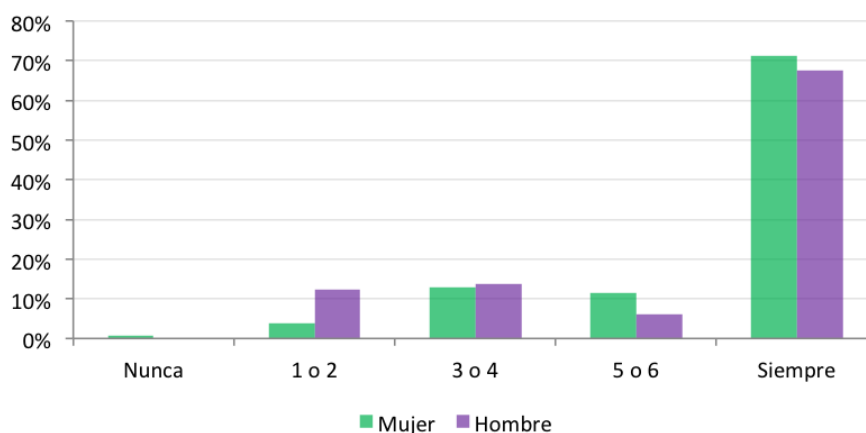
**Tabla 6**

*Tabla de contingencia de lectura en dispositivos electrónicos como apoyo en el estudio según el sexo*

Sexo		Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos para el estudio					Total
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre	
Mujer	Recuento	1	5	17	15	94	132
	%	0.8	3.8	12.9	11.4	71.2	100.0
Hombre	Recuento	0	8	9	4	44	65
	%	-	12.3	13.8	6.2	67.7	100.0
Total	Recuento	1	13	26	19	138	197
	%	0.5	6.6	13.2	9.6	70.1	100

**Figura 1**

*Lectura en dispositivos electrónicos asociada al estudio según el sexo*



La prueba de independencia ( $\chi^2_{gl.4} = 6.62$ ;  $p = .158$ ) confirmó que el sexo no guardaba relación con la frecuencia lectora, en este soporte y finalidad.

La Tabla 7 y Figura 2, presenta la contingencia de la frecuencia lectora de textos en papel asociada al estudio y el sexo. Se desprende que la lectura de textos en soporte papel asociada al estudio es más frecuente en el caso de las mujeres (el 52.3% lee a diario) que en el de los hombres, donde el porcentaje más elevado se dio en una frecuencia de uno o dos días a la semana (29.2%).

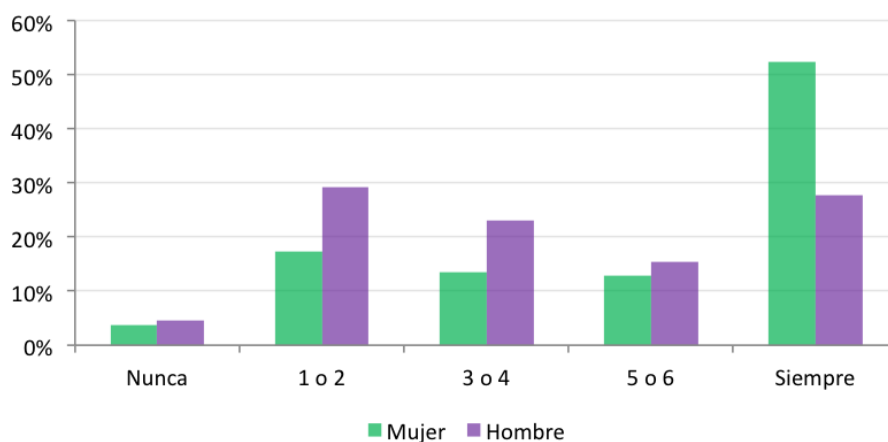
**Tabla 7**

*Tabla de contingencia de lectura de textos en soporte papel como apoyo en el estudio según el sexo*

Sexo		Frecuencia de lectura en soporte papel para el estudio					Total
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre	
Mujer	Recuento	5	23	18	17	69	132
	%	3.8	17.4	13.6	12.9	52.3	100.0
Hombre	Recuento	3	19	15	10	18	65
	%	4.6	29.2	23.1	15.4	27.7	100.0
Total	Recuento	8	42	33	27	87	197
	%	4.1	21.3	16.8	13.7	44.2	100

**Figura 2**

*Lectura en soporte papel asociada al estudio según sexo*



El estudio de la independencia de las variables constató la relación entre el sexo y la frecuencia lectora de textos en soporte papel como apoyo al estudio ( $\chi^2_{gl.4} = 11.40$ ;  $p = .022$ ).

Se informó de una la lectura diaria en dispositivos electrónicos con una finalidad distinta al estudio, independientemente del sexo de las personas participantes (Tabla 8 y Figura 3).

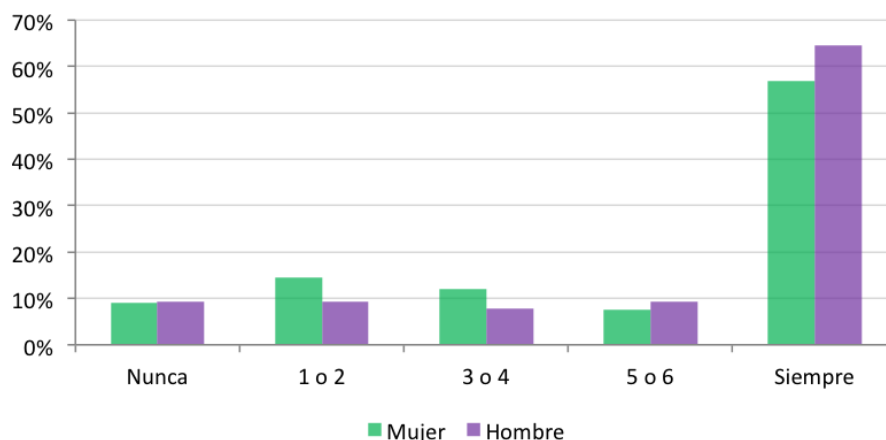
**Tabla 8**

*Tabla de contingencia de lectura en dispositivos electrónicos con una finalidad distinta al estudio según el sexo*

Sexo		Frecuencia de lectura en dispositivos electrónicos con una finalidad distinta del estudio					Total
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre	
Mujer	Recuento	12	19	16	10	75	132
	%	9.1	14.4	12.1	7.6	56.8	100.0
Hombre	Recuento	6	6	5	6	42	65
	%	9.2	9.2	7.7	9.2	64.6	100.0
Total	Recuento	18	25	21	16	117	197
	%	9.1	12.7	10.7	8.1	59.4	100

**Figura 3**

*Lectura en dispositivos electrónicos con una finalidad distinta al estudio según el sexo*



De hecho, el estudio de independencia constató la independencia del sexo respecto a la frecuencia lectora en formato electrónico si la finalidad era distinta a la académica ( $\chi^2_{gl.4} = 2.31$ ;  $p = .679$ ).

Finalmente, se analizó la contingencia de la frecuencia lectora de textos en soporte papel con una finalidad distinta al estudio y el sexo del alumnado (Tabla 9 y Figura 4). En ambos grupos, la opción más frecuente fue una o dos veces a la semana.

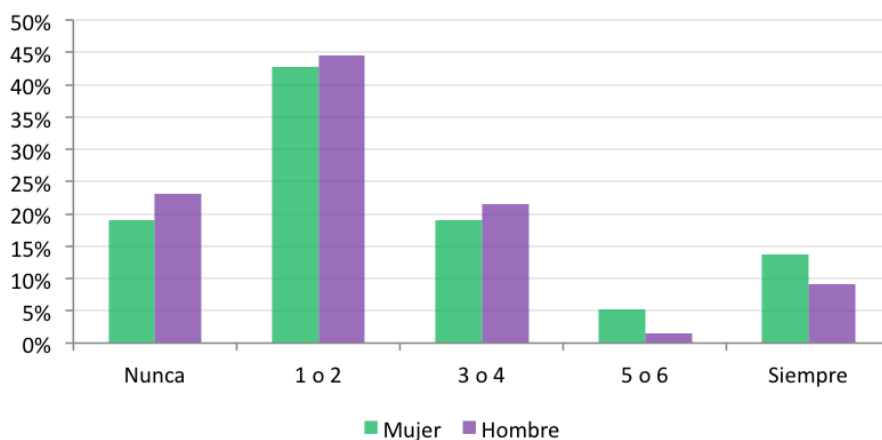
**Tabla 9**

*Tabla de contingencia de lectura en soporte papel con una finalidad distinta al estudio según el sexo*

Sexo		Frecuencia de lectura de textos en soporte papel con una finalidad distinta al estudio					Total
		Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o 6 veces	Siempre	
Mujer	Recuento	25	56	25	7	18	131
	%	19.1	42.7	19.1	5.3	13.7	100.0
Hombre	Recuento	15	29	14	1	6	65
	%	23.1	44.6	21.5	1.5	9.2	100.0
Total	Recuento	40	85	39	8	24	196
	%	20.4	43.4	19.9	4.1	12.2	100

**Figura 4**

*Lectura en soporte papel con una finalidad distinta al estudio según sexo*



Mediante el cálculo de la prueba chi-cuadrado de Pearson, se comprobó la independencia de estas variables ( $\chi^2_{gl.4} = 2.77$ ;  $p = .597$ ).

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados sobre los hábitos lectores respecto al soporte elegido mostraron que el alumnado del Grado de Educación Primaria lee diariamente en dispositivos electrónicos como apoyo en sus estudios. Este hallazgo va en la línea del comprobado en los estudios de Maden (2018) y Pinto et al. (2014). Sin embargo, a pesar de la coincidencia con los estudios recientes (Elche et al, 2021; Maden, 2018; Pinto et al.,

2014) el porcentaje de alumnado que manifestó leer en dispositivos electrónicos diariamente en el presente estudio (70.3%) es sensiblemente superior al constatado en el estudio de Elche et al. (2021), que equivalía a un 37.9% de alumnado del ámbito socioeducativo. En relación a la preferencia en el soporte de lectura, se verifica la transición de la lectura en soporte impreso hacia la lectura digital. La lectura en soporte digital muestra una frecuencia mayor que la lectura en papel, con independencia de la finalidad.

Una de las novedades de esta investigación reside en los perfiles desvelados respecto al formato y la finalidad de la lectura. Concretamente, dos perfiles de personas lectoras se han comprobado con una mayor frecuencia, uno formado por estudiantado que lee siempre en formato digital e impreso, perfil mayoritario cuando la finalidad es la académica, y otro, compuesto por estudiantado que lee siempre en formato digital y uno o dos días en soporte papel, si la finalidad es diferente al estudio. Por lo que, atendiendo a la necesidad manifestada por Cordón (2016) de esclarecer hasta que punto conviven la lectura en soporte digital o en soporte impreso o, por el contrario, rivalizan una con otra de forma excluyente. Con los resultados expuestos, se puede concluir que depende de la finalidad, dado que en el ámbito académico se observa frecuentemente la coexistencia de ambos soportes. Como exponen Elche et al. (2021), actualmente la lectura se produce en un soporte dual, impreso y digital, simultáneamente, y con una compleja diversidad respecto al formato de los textos.

El alumnado lee más frecuentemente con una finalidad académica que con otra finalidad. Este resultado coincide con el hallado por Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019), según el cual, alumnado del Grado de Educación Primaria manifestó sentirse obligado a leer textos técnicos relacionados con sus estudios, careciendo de motivación para otro tipo de lectura, y con el estudio de Granado (2014), quien, también comprobó una mayor frecuencia lectora de libros académicos que literarios en alumnado de magisterio.

No se comprobó relación entre el sexo y la lectura en dispositivos electrónicos, coincidiendo con el estudio de Romero et al. (2017), quienes no encontraron indicios de brecha digital de género, y en contraste con lo obtenido por Pinto et al. (2014), que comprobaron que las mujeres de la Universidad de Granada leían más frecuentemente que los hombres en soporte digital.

Un hallazgo novedoso es la relación observada entre el sexo y la lectura en soporte papel como apoyo al estudio. Mientras que las mujeres manifiestan leer diariamente en soporte impreso cuando estudian, los hombres lo hacen de uno a dos días. Analizar qué factores explican esta diferencia, y el efecto sobre la adquisición de competencias, constituyen futuras líneas de investigación.

Es preciso diseñar las acciones formativas en los estudios universitarios en Educación Primaria, con perspectiva de género, de forma coherente respecto a las competencias profesionales que requerirá el futuro ejercicio docente (Elche & Yubero, 2019). Y en el diseño de actividades de animación lectora, es necesario que el futuro

profesorado de Primaria posea, además de una formación literaria actualizada, seleccionando las acciones que adecúen los intereses con las necesidades de su alumnado, una comprensión completa y crítica sobre los recursos digitales disponibles (Sancho-Gil et al., 2018), para guiar a su alumnado por el complejo universo que se abre gracias al desarrollo tecnológico, y eliminar los estereotipos sexistas.

El profesorado de Educación Primaria ha de recibir una formación en recursos TIC, por su papel motivador (Ramos-Navas-Parejo, 2022), pero también, tal y como se ha puesto de manifiesto en el presente estudio, porque la lectura en soporte digital, independientemente de la finalidad, es el medio en el que su alumnado se tendrá que desenvolver conforme avance a niveles educativos superiores. Su aprovechamiento, y que la lectura se realice de una forma segura y responsable (OCDE, 2019), dependerá en parte de la formación que el profesorado de Educación Primaria reciba.

Una de las limitaciones de este estudio es la amplitud de la población elegida, al pertenecer a una única universidad. Sería, por tanto, aconsejable replicar el estudio en otras universidades y comparar los resultados.

### ***Agradecimientos***

Agradecemos al profesorado y alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que participó en la recogida de datos, su disposición para colaborar en esta investigación.

### ***Conflicto de intereses***

Las autoras y el autor declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### ***Contribuciones de los autores***

Este artículo forma parte de una Tesis Doctoral en desarrollo, realizada por la primera autora, correspondiendo la dirección a la segunda autora y al tercer autor. En la conceptualización del artículo han participado Javier J. Maquilón y Encarna Bas-Peña; en la metodología, Javier J. Maquilón y Lucía Mirete; el análisis de datos ha sido desarrollado por Lucía Mirete; la redacción del borrador original ha correspondido a Lucía Mirete; y la revisión y supervisión, a Javier J. Maquilón y Encarna Bas-Peña.

Las autoras y el autor declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

### ***Referencias***

Álvarez-Álvarez, C., y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083–1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>

- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37. <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Cordón, J. A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de información*, 7(13), 243-264. <https://doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Cortes Generales. (1978). Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, número 311, de 29 de diciembre de 1978.
- de la Rica, S., y Rebollo-Sanz, Y. F. (2020). Brechas de género en competencias cognitivas y desempeño laboral: evidencia internacional a través de PIAAC. En S. Asensio-Merino (Coord.), *Mujeres y economía. La brecha de género en el ámbito económico y financiero* (pp. 60-93). Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez J. J., y Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Uso desadaptativo de las tic en adolescentes: perfiles, supervisión y estrés tecnológico. *Comunicar*, 28(64), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>
- Elche, M., y Yubero, S. (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>
- Elche, M., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2021). Lectura en soportes impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 269-281. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01>
- European Commission (2021). *2030 Digital compass. The european way for the digital decade*. Publications Office of the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-compass>
- Foro Económico Mundial. (2021). *Global Gender Gap Report 2021*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021>
- García-Roca, A. (2019). La lectura digital como actividad social y creativa: los fanfictions de Harry Potter. En J. M. de Amo-Sánchez (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 75-96). Síntesis.
- Granado, C., y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Hernández-Pina, F., y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109-126). Dykinson.

- Jiménez-Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi8.10993>
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos*, 1, 43-30. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2005.01.04>
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. CEPLI/FUNDACIÓN SM.
- Larrañaga, M. E. (2019). El desarrollo de la competencia lectora en una sociedad mediática. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 163-164. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/69282/42992>
- Maden, S. (2018). Digital reading habits of pre-service Turkish language teachers. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1641>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, número 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, número 52, de 02 de marzo de 2022.
- Ministerio de Universidades. (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, número 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Muntoni, F., y Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading-The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text>
- Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nowicki, E. A., y Lopata, J. (2017). Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329-345.



- OCDE. (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- Pinto, M., Pouliot, C., y Cordón-García, J. A. (2014). E-book reading among Spanish university students. *The Electronic Library*, 32(4), 473-492. <https://doi.org/10.1108/EL-05-2012-0048>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A., y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- 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. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93922>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. 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>
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., y Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" – Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107, 186–194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
- Romero, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López, V. M., y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52(XXV), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A., y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Tabernero-Sala, R., Álvarez-Ramos, E., y Heredia-Ponce, H. (2020). Reading habits and information consumption of adolescents in the digital environment. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 72-89. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- 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.
- Unión Europea. (2000). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000/C 364/01)*, de 18 de diciembre de 2000.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Paidós.

Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>