
Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria

Determinants of the Family Environment in the Promotion of Reading Habit from the Students of Primary Education

TOMÁS IZQUIERDO RUS

Universidad de Murcia
tomasizq@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-0686-2747>

MICAELA SÁNCHEZ MARTÍN

Universidad de Murcia
michaelmartin@um.es
<http://orcid.org/0000-0002-9107-574X>

MARÍA DOLORES LÓPEZ SÁNCHEZ-CASAS

Universidad de Murcia
mariolasca@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9279-704X>

Resumen: El presente trabajo se ubica en el ámbito de las relaciones entre el medio familiar y el hábito de lectura, focalizando la atención sobre el alumnado de Educación Primaria y sus familias. En concreto, se ha analizado la incidencia de la situación económica, cultural, laboral y la implicación familiar sobre el hábito lector de sus hijos. En la realización de la investigación se ha adoptado un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal, en el que la información ha sido recogida entre 403 escolares de nueve centros de Educación Primaria de la Región de Murcia mediante un cuestionario. Los resultados obtenidos revelan niveles más altos de hábito de lectura en el alumna-

do cuyos padres presentan una situación económica y un nivel de estudios superior, así como una mayor implicación en la educación de sus hijos. Por último, se apuntan algunas recomendaciones que desde la escuela podrían llevarse a cabo para intentar solventar las desventajas familiares de partida, animando a las familias a participar de forma directa en las actividades que propongan los centros y estrechando, de esta manera, la relación familia-escuela.

Palabras clave: Hábito de lectura, Medio familiar, Escuela, Estudiantes de Primaria.

Abstract: This research is located in the environment of relationships between the family environment and the reading habit, focusing the attention on students of Primary Education and their families. Specifically, the aim was analysing how the economic, cultural, labour situation and the family involvement affect the reading habit of children. A quantitative, no experimental, cross-sectional and descriptive design was used in the research, in which information was collected in nine schools from Region de Murcia, taking into consideration a sample of 403 children. The results show higher reading habit in students whose parents

have better economic status, superior academic level and greater involvement in the education of their children. Finally, some recommendations were displayed as actions that should be taken from the school perspective in order to try to solve the family, economic and cultural disadvantages of the starting point. These suggestions seek encouraging families to participate directly in the proposed activities by schools, narrowing the gap between the family and school.

Keywords: Reading habit, Family environment, School, Primary students.

INTRODUCCIÓN

A la hora de establecer los determinantes familiares que influyen en el logro de los estudiantes, la tendencia actual es agruparlos en dos tipos de factores: los estructurales y los dinámicos, tal y como consideran Robledo y García (2009) o Ruiz de Miguel (2001). En el primer grupo destacan el estatus económico de la familia, la situación laboral, el nivel de estudios de los progenitores y los recursos culturales que se ofrecen a los hijos. De modo que esos factores influyen en el rendimiento en la medida en que la escasez de oportunidades, estímulos y la limitación de recursos entran en juego. El segundo grupo de variables son las dinámicas, y se refieren al clima y funcionamiento del hogar, el tiempo que la familia pasa en casa, la implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos e hijas, los estilos de vida o las actitudes y relaciones que se establecen entre los miembros que componen una familia.

En referencia a los factores económicos y culturales de las familias, el sistema educativo español, así como la mayor parte de los sistemas educativos europeos, establece la calidad y la equidad como rasgos deseables e indisociables de la educación. Por ello, las políticas educativas establecidas por las administraciones se dirigen a la consecución de una educación de calidad de la que pueden beneficiarse todas las personas, independientemente de cuál sea su contexto económico y cultural de procedencia (Santín, 2001). Sin embargo, y aunque pueda parecer contradictorio, entre los factores que dificultan el logro de una igualdad de oportunidades efectiva en educación se encuentran los referidos a la situación económica y cultural de la familia del alumno. La equidad en educación se refiere a la consecución de resultados similares en el alumnado, que solvente así las desigualdades de partida. Estas desigualdades, relacionadas con las características del contexto familiar de

procedencia, fueron valoradas y estudiadas por primera vez en el Informe Coleman en 1966, donde quedó de manifiesto que el alumnado procedente de un contexto socioeconómico alto tiende a obtener mejores resultados que aquel que proviene de un medio familiar pobre, así como que el currículo escolar y los recursos de la escuela tienen escasa incidencia en el rendimiento; así pues, es más importante la situación social, económica y cultural de sus familias (Gil-Flores, 2009). Los niños y niñas pertenecientes a clases sociales económicamente desfavorecidas son inferiores en cuanto a capacidades intelectuales, su ritmo de trabajo es más lento y más bajo el nivel de concentración para la realización de tareas escolares prolongadas. Sin embargo, los estudiantes de clases sociales más altas pueden interiorizar pautas y conductas académicas basadas en modelos de aprendizaje social relevante (Ladrón de Guevara, 2000). Por tanto, el medio familiar en el que se nace fija las características económicas y culturales que beneficiarán o restringirán su desarrollo tanto personal como educativo, ya que se ha podido demostrar la estrecha relación entre el origen social del niño y su grado de logro educativo (de la Orden y González, 2005; Escarbajal-Frutos, Sánchez-Hernández y Guirao-Vives, 2017). El ambiente cultural que la familia brinda a sus hijos ejerce un importante poder en el proceso de desarrollo de la personalidad, de la inteligencia y de la socialización. Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu (2011) defienden que las diferencias en los resultados académicos se explican con la carencia de estímulos atribuidos al déficit sociocultural, estímulos que son abundantes en las familias con nivel sociocultural elevado.

Como indicadores del nivel económico de la familia se suele incluir la situación laboral y ocupacional de los padres y madres, es decir, si son empleados o desempleados, y el puesto de trabajo que ocupan. El nivel cultural, por su parte, se suele asociar principalmente al nivel de estudios de los progenitores (Lorenzo, Santos Rego y Godás, 2012), aunque pueden ser también considerados los medios culturales en casa y la riqueza del medio lingüístico (Gil-Flores, 2011). Asociados a las características del contexto económico y cultural familiar se encuentran los estilos de vida, los aspectos funcionales de la familia y las actitudes, actividades y relaciones que se dan entre sus miembros. Así, el estudio realizado por Ekşioğlu, Demirtaş y Demirkol (2018) concluye que los maestros atribuyen los hábitos de lectura y los niveles de comprensión lectora insuficientes de los estudiantes principalmente a la falta de interés de las familias.

La familia juega un papel crucial en el desarrollo de niños y niñas durante sus primeros años. En ella se mantienen las primeras relaciones, que son las más persistentes y se caracterizan por su especial intensidad afectiva y por su capacidad configuradora sobre las que tendrán lugar posteriormente fuera de ella (Muñoz,

2005). Los intercambios afectivos son el elemento de mayor importancia del clima familiar y están en relación con el tiempo libre del alumno o la atención prestada por los progenitores. Las tensiones o los conflictos llevan a la creación un clima familiar negativo (Ruiz de Miguel, 2001); otras actitudes paternas que pueden propiciar conductas negativas son la desvalorización del trabajo escolar, no prestar atención a la actividad escolar o la actitud no orientadora de la familia hacia los trabajos de los hijos (Ladrón de Guevara, 2000).

Modelo (2003) afirma que se está produciendo un aumento de la implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos, posiblemente debido a la exigencia de una mayor formación para el acceso al mercado laboral. El apoyo de las familias en la educación de los hijos se hace cada vez más evidente y se materializa en aspectos como la comunicación con el profesorado del centro, la ayuda y el asesoramiento para realizar las tareas escolares o la preocupación por su trabajo diario.

Determinadas variables, como la situación económica, laboral o cultural o el grado de implicación de las familias, pueden incidir positiva o negativamente en la adquisición del hábito lector del alumnado. El aprendizaje de la lectura y la adquisición del hábito lector es una de las mayores inquietudes de familias, docentes y alumnado, por su repercusión en el éxito o fracaso escolar y en todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, son escasas las investigaciones que relacionan el hábito de lectura con los factores económicos y culturales familiares. Basándose en la presencia de desigualdades económicas y culturales, Urquijo (2009) se centró en el aprendizaje de la lectura en función de la titularidad de los centros en los que existían diferencias acentuadas en el nivel económico y cultural de las familias del alumnado; así, en las escuelas públicas, donde predominaban mayoritariamente familias de clase obrera con bajos índices de estudios universitarios, el alumnado presentaba menores desempeños en lectura; mientras que en los centros privados, donde la mayoría de las familias poseía estudios universitarios y había un bajo porcentaje de clase obrera, los logros en lectura eran más altos. Y concluye este autor que no sólo las características económicas, el clima familiar y el nivel de estudios de los progenitores influyen en la adquisición de la lectura, sino que el contexto alfabetizador también juega un papel importante.

Respecto a las variables dinámicas, Moreno (2001) realizó un estudio sobre el hábito lector en familias pertenecientes a un contexto sociocultural bajo en el que se evidenció que los factores familiares en este entorno no favorecen las condiciones adecuadas para que los hijos lean, pues las viviendas carecen de espacio adecuado para el estudio y, por consiguiente, para la lectura, no tienen recursos y los progenitores tienen escasas expectativas de futuro para sus hijos; los niños

ven que las personas de su entorno no leen, vinculan la lectura con las tareas de la escuela y, por tanto, no consideran la lectura como un medio de disfrute sino como una obligación.

Un entorno familiar estimulante en relación a los hábitos lectores repercute positivamente en el desarrollo del alumnado: este ambiente positivo se observa en las familias donde la lectura tiene un valor importante, se narran cuentos a los niños, se dispone de un espacio en la vivienda para el estudio y existen recursos lectores (presencia de libros en los hogares, diccionarios o revistas). Otro de los indicadores de un ambiente familiar culturalmente rico es la frecuencia con la que se realiza la lectura, y la motivación está muy influenciada por la formación cultural y el nivel socioeconómico de los progenitores (Martínez González, 1992). Así, la posesión de libros en los hogares, el hábito lector de los ascendientes o la lectura de cuentos a los niños son variables que se relacionan con un buen hábito de lectura. Otros estudios en el ámbito europeo concluyen que hacer partícipes a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, eligiendo materiales de lectura apropiados a su nivel cognitivo y a sus intereses, aumenta la motivación y la adquisición del hábito lector (Çelik, Demirgüneş y Fidan, 2015; EACEA, 2011; İnal, 2007; Yıldız y Akyol, 2011).

De este modo, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituyen un instrumento fundamental, tanto a nivel individual como social, que incide directamente en el éxito o fracaso de niños y niñas, no solo en la escuela sino también fuera de ella (Urquijo, 2009). De todos estos aspectos se deduce la importancia del entorno familiar para trazar un recorrido académico favorable para el alumnado. Si bien es difícil actuar sobre los factores económicos y culturales a corto plazo, las familias pueden esforzarse por crear un clima positivo, caracterizado por su implicación en la educación y en la creación de intercambios afectivos, de interés y ayuda hacia sus hijos. Por ello, esta investigación pretende analizar si el medio familiar influye en la adquisición del hábito lector en los estudiantes de Educación Primaria. Se trata de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Influye la situación económica, cultural y laboral, así como la implicación familiar, en el hábito de lectura del alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia?

MÉTODO

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la influencia de los factores económicos, culturales y la implicación familiar en la adquisición del

hábito lector en los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria de la Región de Murcia; de ese principal se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar la influencia del nivel económico familiar en el hábito lector del alumnado.
- Analizar la repercusión del nivel cultural de la familia en el hábito lector de los estudiantes.
- Examinar la incidencia de la situación laboral de la familia en el hábito lector del alumnado.
- Analizar la influencia de la implicación familiar en el hábito lector del alumnado.
- Describir el valor que el alumnado otorga a la lectura y su grado de socialización lectora.

Participantes y contexto

Los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, con un total de 403 estudiantes de los dos últimos cursos de Educación Primaria, de los cuales 200 son chicos y 203 chicas con edades comprendidas entre 10 y 13 años.

La selección se ha realizado garantizando la presencia de colegios de zonas urbanas y del entorno rural, así como de contextos económicos y culturales heterogéneos, quedando compuesta por nueve colegios de la Región de Murcia, cuatro concertados y cinco de titularidad pública, situados en Lorca, Águilas y Murcia. Unos centros se sitúan en zonas con gran presencia de inmigrantes, otros en zonas de alto nivel económico y la mayoría en barrios de clase media, por lo que ante esta diversidad de alumnado sobresale el procedente de familias con un nivel económico y cultural medio.

Previo al análisis de los datos, y con el fin de determinar el hábito lector de los estudiantes, se ha establecido una tipología de lectores según la frecuencia con que se realiza la lectura. Para ello se ha recodificado el hábito lector de los niños, categorizando su frecuencia lectora de acuerdo con la denominación de los informes nacionales del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, publicado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE, 2017), así como la orientación de Yubero y Larrañaga (2010). Se han establecido tres categorías de lectores, como muestra la Tabla 1, la mayor parte del alumnado se ubica dentro de la categoría de lectores frecuentes (49.6%), seguido por los lectores ocasionales (25.8%) y de los no lectores (24.6%).

Tabla 1. Porcentaje lectura curso y vacaciones

¿CUÁNTOS LIBROS HAS LEÍDO ESTE CURSO?	¿CUÁNTOS LIBROS LEES EN VACACIONES?			
	NINGUNO	1 o 2	3 o 4	MÁS DE 5
Ninguno	0.74	0.49	0	0
Uno	2.72	1.48	0.74	0
Dos	1.48	2.72	0.49	0
Tres	1.98	3.72	2.23	0.24
Cuatro	1.24	8.18	3.72	2.23
Cinco	0.49	3.97	5.95	1.73
Más de cinco	3.72	12.15	21.33	16.12

Según curso, en la Tabla 2 se aprecia que en sexto hay mayor porcentaje de no lectores (28.7%) que en quinto (20.1%), mientras que en quinto curso el porcentaje de lectores ocasionales es mayor que en sexto (30.9% frente al 21.1%), el porcentaje de lectores frecuentes es similar en ambos cursos (49% en quinto y 50.2% en sexto). Cabe destacar que las chicas leen más que los chicos (un 54.2% de ellas se consideran lectoras frecuentes frente al 45% de los chicos), además, el 30% de los chicos representan a los no lectores, frente al 19.2% de las niñas.

Tabla 2. Tipología de lectores por curso y género

	CURSO				GÉNERO			
	QUINTO		SEXTO		MASCULINO		FEMENINO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No lector	39	20.1	60	28.7	60	30	39	19.2
Lector ocasional	60	30.9	44	21.1	50	25	54	26.6
Lector frecuente	95	49	105	50.2	90	45	110	54.2

Diseño

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo no experimental de corte transversal. Para ello se ha empleado una metodología tipo encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento de recogida de información.

Variables

A continuación, se presentan las variables que forman parte de la investigación:

1. Nivel económico

Para especificar el nivel económico y cultural de las familias se ha seguido la clasificación de Pérez (2004), valorando el tipo de trabajo que ejercen los padres y madres en tres categorías:

- Nivel económico bajo: incluye aquellas personas que se encuentran en situación de desempleo, trabajadores temporales o quienes realizan tareas del hogar.
- Nivel económico medio: comprende al grupo de personas que trabajan como mano de obra, peones, camareros, vendedores ambulantes, operarios, asistentes de limpieza, repartidores, peluqueros, conductores de autobús, propietarios de pequeños negocios (con un máximo de cinco trabajadores), agricultores de pequeñas explotaciones, trabajadores manuales cualificados, empleados de banca, funcionarios de la Administración Pública, administrativos o maestros.
- Nivel económico alto: implica a los propietarios de medianas y grandes empresas, comerciales, profesionales (abogados, arquitectos), representantes, agricultores de medianas y grandes explotaciones, cargos intermedios o altos de empresa o de la Administración Pública, profesores de instituto o de universidad y altos ejecutivos.

2. Nivel cultural

Para establecer el nivel cultural de las madres y padres se ha seguido nuevamente la clasificación de Pérez (2004), quien diferencia tres niveles:

- Nivel cultural bajo: engloba a los progenitores sin estudios o a aquellos que únicamente alcanzaron estudios primarios.
- Nivel cultural medio: se refiere a los ascendientes que finalizaron estudios secundarios obligatorios, bachillerato o de formación profesional.
- Nivel cultural alto: incluye a aquellos familiares con título universitario.

3. Situación laboral

Se ha estimado la situación laboral de las familias en dos categorías, según su situación de empleo o de desempleo, de manera que los padres se clasifican como trabajadores o desempleados.

4. Implicación familiar

La demanda de información al centro escolar por parte de las familias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos define la implicación de la familia (Molero, 2003). La implicación se basa en una relación de cooperación entre familia, profesorado y alumnado, beneficiando a todos ellos en su conjunto. El concepto incluye, además, la ayuda y asesoramiento por parte de los progenitores en la realización de las tareas de sus hijos, la preocupación por el trabajo diario de éstos o la participación en la vida del centro, por ejemplo, en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

5. Hábito lector

Para establecer el hábito lector se ha tenido en cuenta el número de libros leídos en el curso y el número de libros leídos en vacaciones, estableciéndose tres categorías diferentes según la denominación de los informes nacionales sobre lectura de la FGEE (2017) y los criterios de Yubero y Larrañaga (2010).

- a) No lectores. Se refiere a aquellos niños que no leen nada durante las vacaciones y que durante el curso solo leen las lecturas obligatorias impuestas por el colegio.
- b) Lectores ocasionales. Incluye a los niños que leen alguna vez al mes o al trimestre, por lo tanto, leen algún libro en vacaciones y uno o dos libros, además de los obligatorios, durante el curso.
- c) Lectores frecuentes. Son aquellos que leen casi todos los días o una o dos veces por semana. Por ello, comprende a los estudiantes que han leído más de 5 libros en el curso escolar y que leen en vacaciones.

6. Valor otorgado a la lectura

Para establecer al valor que el alumnado otorga a la lectura se ha seguido la clasificación de Yubero y Larrañaga (2010), quienes establecen tres categorías:

- a) Valor extrínseco: implica tener libros en casa y cuidar de ellos.
- b) Valor intrínseco: incluye leer un rato todos los días y disfrutar parte del tiempo leyendo un libro.
- c) Valor instrumental: se refiere a leer para aprender y ser lector ayuda a ser mejor en el futuro.

7. Socialización

La especificación de la socialización lectora se centra en la interacción familiar sobre temas referentes a la lectura, teniendo en cuenta la lectura de libros juntos y el comentario de las lecturas realizadas.

Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos empleados en la investigación han sido el Cuestionario de implicación de la familia en la educación formal de Martínez González (1995), adaptado por Molero (2003), y el Cuestionario sobre lectura de Yubero y Larrañaga (2010).

El Cuestionario de implicación de la familia en la educación formal (Molero, 2003), consta de una escala tipo Likert con cinco niveles graduales, que va desde nunca (1) hasta siempre (5), y mide la percepción que los estudiantes tienen sobre la implicación de la familia en su educación. De los cuatro factores de los que consta este cuestionario, hemos utilizado el primero, correspondiente al interés-ayuda familiar, con un coeficiente alfa de .75, porque consideramos que es el más adecuado para dar respuesta al problema de investigación planteado.

El Cuestionario sobre lectura de Yubero y Larrañaga (2010) incluye preguntas referidas al comportamiento lector, el valor de la lectura, la motivación lectora, la socialización parental y el lugar que ocupa la lectura entre las actividades de ocio. A la mayoría de las cuestiones se responde con una escala Likert, con cinco niveles graduales, que va desde nada (1) hasta mucho (5). Las últimas preguntas se refieren al número de libros leídos, por lo que se responde con cantidades desde ninguno hasta más de cinco. La fiabilidad obtenida por los autores de la escala de valores es de .81.

Estos cuestionarios fueron complementados con una serie de preguntas generales referidas al curso, género, edad, tipo de centro; situación laboral, nivel económico y estudios de los progenitores, que permitieron obtener así la versión definitiva del instrumento para la recogida de datos.

Procedimiento

Tras la solicitud de los permisos oportunos y el establecimiento de la agenda del trabajo de campo se procedió a la recogida de datos. El tiempo dedicado fue de 20 minutos, tras la explicación del cuestionario y la resolución de dudas para su cumplimentación. En todo momento se garantizó a los participantes el anonimato y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, se procedió al análisis mediante el paquete estadístico SPSS Statistics 24.0 para datos cuantitativos (IBM Corp.,

2016), realizando análisis descriptivos y cálculos del coeficiente de contingencia para comprobar la influencia entre variables nominales.

Análisis de datos e interpretación de resultados

Objetivo 1. Comprobar la influencia del nivel económico familiar en el hábito lector del alumnado.

El cálculo del coeficiente de contingencia muestra que no existe influencia del nivel económico familiar en el hábito lector (Tabla 3), con un $p=.067$ en el caso de los padres y un $p=.594$ en el caso de las madres.

Al obtener las medias del nivel económico de los progenitores se observa una predominancia de un nivel económico medio (66%), seguida de aquellos con un nivel bajo (23.5%) y, por último, de aquellos con un nivel económico alto (10.5%).

Respecto al comportamiento que muestra el alumnado hacia la lectura en función de la situación económica de la familia por tipología de lectores, se puede apreciar que el mayor porcentaje de estudiantes no lectores se corresponde con aquellos cuyos padres tienen un nivel económico bajo (35%), reduciéndose este porcentaje de no lectores al 15.7% cuando se trata de escolares con padres de alto nivel económico. Así mismo, el alumnado cuyos padres poseen un nivel económico alto presenta mayores porcentajes de lectores frecuentes (64.7%). Analizando los datos en función de la situación económica de las madres se puede observar la misma tendencia, ya que el mayor porcentaje de estudiantes no lector se corresponde con aquellos cuyas madres poseen un nivel económico bajo (29.4%), que se reduce al 15.6% cuando se trata de estudiantes con madres de alto nivel económico. De igual modo, los porcentajes más altos de lectores frecuentes los registran aquellos niños y niñas cuyas madres tienen un nivel económico alto (59.4%).

Tabla 3. Tipología de lectores según situación económica de sus progenitores

PROFESIÓN DEL PADRE NIVEL ECONÓMICO	PROFESIÓN DE LA MADRE											
	BAJO		MEDIO		ALTO		BAJO		MEDIO		ALTO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lector	19	35.0	71	24.2	8	15.7	40	29.4	53	22.7	5	15.6
Lector ocasional	10	18.9	83	28.3	10	19.6	32	23.5	64	27.5	8	25.0
Lector frecuente	24	45.2	139	47.5	33	64.7	64	47.1	116	49.8	19	59.4
Total	53	13.2	293	73.8	51	12.8	136	33.9	233	58.1	32	8.0
Significación aproximada	0.067						0.594					

Objetivo 2. Analizar la repercusión del nivel cultural de la familia en el hábito lector del alumnado.

Como se observa en la Tabla 4, existe influencia del nivel cultural de los padres en la tipología de lector ($p=.001$), pero no es así en el caso de las madres ($p=.078$). Por otra parte, las medias (Tabla 4) muestran que el mayor porcentaje (49%) lo registran aquellos padres con estudios secundarios (Bachillerato o FP), seguidos de aquellos con estudios universitarios y primarios (24% y 23% respectivamente); por último, presentan menor porcentaje los padres sin estudios (4%).

Según el tipo de lector, se observa que el alumnado cuyos padres no tienen estudios registran los porcentajes más altos de no lectores (47.1%); además, los porcentajes más altos de lectores los registran los escolares cuyos padres poseen estudios universitarios (66.9%). Esta propensión se repite en el caso de las madres: los estudiantes cuyas madres no tienen estudios obtienen las puntuaciones más altas de no lectores (46.2%) y únicamente llega al 15.5% en el caso de madres con estudios universitarios; por el contrario, los porcentajes más altos de lectores los registra el alumnado cuyas madres tienen titulación universitaria (51.5%).

Tabla 4. Tipología de lector según nivel cultural de sus progenitores

	NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE				NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE											
	SIN ESTU.		PRIMAR.		SECUNDAR.		UNIVER.		SIN ESTU.		PRIMAR.		SECUNDAR.		UNIVER.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lector	8	47.1	34	34.7	41	21.9	15	15.5	6	46.2	29	34.5	48	23.3	15	15.5
Ocasional	1	5.8	28	28.6	56	30.0	18	18.6	1	7.7	20	23.8	51	24.8	32	33.0
Frecuente	8	47.1	36	36.7	90	48.1	64	66.9	6	46.1	35	41.7	107	51.9	50	51.5
Total	17	4.2	98	24.3	187	46.4	97	24.1	13	3.2	84	20.8	206	51.1	97	24.1
Sig, aprox.	0.001								0.078							

Objetivo 3. Examinar la incidencia de la situación laboral de la familia en el hábito lector del alumnado.

Respecto a la situación laboral de los padres, el 84.9% trabajan actualmente y el 13.6% se encuentran en situación de desempleo. En cuanto a las madres, el porcentaje que no trabaja en la actualidad es mayor que el de padres: se sitúa en un 35% frente al 64.5% que sí trabaja. La Tabla 5 muestra un mayor porcentaje de alumnado no lector cuando el padre se encuentra en situación de desempleo (32.7%), mientras que este porcentaje se reduce cuando el padre trabaja (23.4%). Además, el mayor porcentaje de lectores frecuentes esta representado por el alumnado cuyos padres tienen empleo (49.7%). No obstante, las diferencias no son estadísticamente

te significativas, por lo que ni la situación laboral de los padres ($p=.349$), ni la situación laboral de las madres ($p=.611$) influye en el hábito lector de sus hijos e hijas.

Tabla 5. Tipología de lectores según situación laboral de los progenitores

	TRABAJA EL PADRE				TRABAJA LA MADRE			
	SI		NO		SI		NO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No lector	80	23.4	18	32.7	58	22.3	18	28.3
Lector ocasional	92	26.9	11	20.0	69	26.5	11	24.3
Lector frecuente	170	49.7	26	47.3	133	51.2	26	46.8
Significación aproximada	.359				.611			

Objetivo 4. Analizar la influencia de la implicación familiar en el hábito lector del alumnado.

De forma general, la Tabla 6 muestra que, de los ítems relativos a la implicación de las familias, el referido a la percepción que tienen los chicos de la preocupación de los padres y madres por su trabajo obtiene mayor valoración (4.52), siendo el único que presenta diferencias estadísticamente significativas ($p=.023$), mientras que la ayuda y el asesoramiento que les brindan para realizar los deberes obtiene la puntuación más baja (2.19).

Tabla 6. Interés-ayuda de las familias según tipo lector

	N	MEDIA	DESV. TÍP.	SIGNIFICACIÓN APROXIMADA
Comunicación con el profesorado del centro	403	2.51	1.10	.161
Ayuda y asesoramiento para realizar los deberes	403	2.19	1.19	.202
Preocupación por tu trabajo diario	403	4.52	.96	.023
Interés y participación en la AMPA del centro	403	2.70	1.62	.136

Analizando el interés y ayuda de los progenitores en la educación de sus hijos según tipología de lectores (Tabla 7), en el ítem que alude a la comunicación de las familias con el profesorado del centro se observa que esta no se realiza con mucha frecuencia, ya que un 50,6% del alumnado participante apunta que sus madres y padres hablan con poca frecuencia con sus docentes. Entre los no lectores destacan aquellos que afirman que su familia nunca va al centro a hablar con sus profesores (38.5%); por el contrario, entre los lectores frecuentes, el mayor porcentaje se

encuentra entre quienes afirman que su familia se comunica con el profesorado frecuentemente (59.7%).

Tabla 7. Comunicación de las familias con el profesorado del centro

COMUNICACIÓN CON EL PROFESORADO DEL CENTRO						
	NUNCA	ALGUNAS VECES	A MENUDO	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	TOTAL
No lector	38.5%	25.5%	19.4%	16.6%	19.4%	24.6%
Lector ocasional	21.1%	27.9%	20.9%	28.6%	25.8%	25.8%
Lector frecuente	40.4%	46.6%	59.7%	55.1%	54.8%	49.6%
Total	12.9%	50.6%	16.6%	12.2%	7.7%	100%

El alumnado percibe que sus progenitores tampoco parecen estar muy implicados en lo referente al asesoramiento y la ayuda en sus tareas (Tabla 8), el 34.2% afirma no recibir nunca ayuda y el 35% solo lo hace algunas veces, mientras que los que lo hacen siempre se reducen al 6,5%. La opción “nunca” vuelve a ser el porcentaje más elevado entre los no lectores, con un 30.43%, mientras que la opción con frecuencia es la más repetida entre los lectores frecuentes (63.2%).

Tabla 8. Ayuda y asesoramiento para realizar los deberes

AYUDA Y ASESORAMIENTO PARA REALIZAR LOS DEBERES						
	NUNCA	ALGUNAS VECES	A MENUDO	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	TOTAL
No lector	30.5%	22.7%	21.6%	13.1%	26.9%	24.6%
Lector ocasional	20.3%	31.9%	31.7%	23.7%	11.5%	25.8%
Lector frecuente	49.2%	45.4%	46.7%	63.2%	61.6%	49.6%
Total	34.2%	35%	14.9%	9.4%	6.5%	100%

Como se observa en la Tabla 9, los progenitores no acuden frecuentemente al centro para interesarse por el trabajo que realizan sus hijos, ni tampoco parecen ayudarles con sus tareas escolares, el 75% de sus familias se preocupan por su trabajo en el colegio preguntándoles diariamente acerca del mismo.

Tabla 9. Preocupación por tu trabajo diario

	PREOCUPACIÓN POR TU TRABAJO DIARIO					TOTAL
	NUNCA	ALGUNAS VECES	A MENUDO	CON FRECUENCIA	SIEMPRE	
No lector	50%	20.8%	33.3%	20.9%	24.1%	24.6%
Lector ocasional	0%	16.7%	33.3%	41.9%	24.1%	25.8%
Lector frecuente	50%	62.5%	33.4%	37.2%	51.8%	49.6%
Total	1.4%	6.0%	6.7%	10.7%	75.2%	100%

Objetivo 5. Describir el valor que el alumnado otorga a la lectura y su grado de socialización lectora.

El valor que el alumnado otorga a la lectura es otro de los aspectos relevantes en el análisis del hábito lector. La Tabla 10 muestra la existencia de diferencias significativas en todos los ítems que componen esta dimensión; así, en lo referente al valor extrínseco, más de la mitad del alumnado valora muy positivamente tener libros en casa (64% y $p=.000$) y cuidar los libros (68.7% y $p=.002$); seguido del valor instrumental de la lectura al otorgar alta puntuación a los ítems leer para aprender (43.2% y $p=.000$) y ser lector te ayuda a ser mejor en el futuro (50.1% y $p=.000$); los ítems referentes al valor intrínseco son los menos valorados positivamente: leer un rato todos los días (17.9% y $p=.000$) y disfrutar parte de mi tiempo leyendo un libro (18.9% y $p=.000$).

Tabla 10. Valor (extrínseco, instrumental e intrínseco) según tipo lector

	VALOR EXTRÍNSECO		VALOR INTRÍNSECO		VALOR INSTRUMENTAL	
	TENER LIBROS EN CASA	CUIDAR LOS LIBROS	LEER A DIARIO	DISFRUTAR TIEMPO LEYENDO	LEER PARA APRENDER	AYUDA MEJORAR EN EL FUTURO
Nada	1.7%	.7%	7.7%	10.0%	1.0%	3.5%
Poco	4.0%	1.2%	20.6%	20.8%	5.7%	5.2%
Regular	8.9%	6.2%	27.0%	24.8%	16.4%	12.2%
Bastante	20.6%	23.1%	26.8%	24.8%	33.7%	29.0%
Mucho	64.8%	68.7%	17.9%	18.9%	43.2%	50.1%
Media	4.43	4.58	3.27	3.20	4.12	4.17
Desv. típ.	.934	.730	1.19	1.26	.949	1.06
Significación aproximada	.000	.002	.000	.000	.000	.000

Por otra parte, leer juntos libros o comentar libros de lectura son los ítems que se refieren a la socialización lectora. El 43.7% de los niños no leen ningún libro con sus padres y madres en casa y el 20.1% leen pocos (Tabla 11). Por otro lado, el 24.1% no comenta libros de lectura con la familia y un 25.6% comenta pocos. Estos resultados son muestra de una escasa socialización lectora entre progenitores e hijos, es decir, que no se crean espacios en familia para interactuar e intercambiar opiniones sobre temas referentes a la lectura.

Tabla 11. Socialización lectora según tipo lector

	¿LEES CON TUS PADRES ALGÚN LIBRO?		¿COMENTAS CON TUS PADRES LIBROS DE LECTURA?	
	N	%	N	%
Ninguno	176	43.7	97	24.1
Pocos	81	20.1	103	25.6
Algunos	68	16.9%	97	24.1
Bastantes	41	10.2%	55	1.6
Muchos	37	9.2%	51	12.7
Significación aproximada	.001		.000	

En cuanto al tiempo libre, las actividades más valoradas por el alumnado son, por orden descendente, las siguientes (Tabla 12): practicar deporte (41.9%), salir con tus amigos (15.1%), jugar con la PlayStation/GameBoy/Nintendo (10.9%). La lectura no se encuentra entre las actividades favoritas de los niños, y las tecnologías, la familia o los amigos se posicionan por delante de ella (6.2%).

Tabla 12. Actividades favoritas del alumnado en el tiempo de ocio

	N	%
Practicar deporte	169	41.9
Ir al cine	25	6.2
Estar en casa con mi familia	41	10.2
Salir con mis amigos	61	15.1
Ver la televisión	5	1.2
Escuchar música	18	4.5
Leer	25	6.2
No hacer nada	1	.2

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	N	%
Navegar por Internet	14	3.5
Jugar con la PlayStation/Game Boy/Nintendo	44	10.9
Total	403	100

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos confirman un índice de lectores, entre los participantes de los dos últimos cursos de Educación Primaria de los centros escolares de la Región de Murcia, levemente inferior (75,4%) a la media española de niños de 10 a 14 años, situada en un 79.8% (FGEE, 2017), y a los resultados presentados en el estudio de Yubero y Larrañaga (2010), con un 80% de lectores.

En cuanto a la situación laboral, no parece ser un factor determinante: independientemente de que los padres y madres trabajen o no, los porcentajes entre lectores ocasionales, lectores frecuentes y no lectores son similares. Al considerar el nivel económico, la mayor parte del alumnado no lector pertenece a familias con un nivel económico bajo, el alumnado procedente de familias de alto nivel económico obtiene las cifras más altas de lectores frecuentes, mientras que la mayoría de los lectores ocasionales provienen de familias con un nivel económico medio, aunque estas diferencias no son significativas. En lo referente al nivel cultural de la familia, el alumnado que más lee es aquel cuyos progenitores poseen estudios universitarios, seguidos de aquellos con estudios secundarios, y el que no lee o lee con poca frecuencia es aquel cuyos padres no tienen estudios o tienen estudios primarios; estas diferencias son significativas en el caso de los padres y no en el de las madres.

La preocupación por el trabajo diario de sus hijos e hijas es un factor determinante en el hábito lector; no ocurre igual con los otros factores pertenecientes a la categoría implicación familiar, ya que el alumnado percibe una menor implicación en la ayuda recibida por parte de su familia para hacer los deberes. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Molero (2003), donde los niños perciben que su familia se preocupa por su día a día en la escuela y rara vez les ayudan en la realización de los deberes, es decir, muestran un alto interés extrínseco y ofrecen una baja ayuda intrínseca. Por categorías de lectores, los niños no lectores perciben menor implicación por parte de sus progenitores, ya que la comunicación con el profesorado y la ayuda en la realización de las tareas escolares son escasas. Por el contrario, tanto lectores ocasionales como lectores frecuentes aprecian mayor implicación parental en estos aspectos. Estos resultados coinciden con los aportados

por diversos autores (Alonso y Román, 2014; de la Orden y González, 2005; Moreno, 2002), que afirman que los factores dinámicos en general y la implicación de la familia en particular tienen gran influencia en el logro educativo de sus hijos y en la adquisición de un buen hábito lector (Hawes y Plourde, 2005; Moreno, 2001).

El valor que el alumnado otorga a la lectura esta relacionado con el tipo de lector. Coincidiendo con los resultados del estudio de Yubero y Larrañaga (2010), el valor extrínseco e instrumental que el alumnado otorga a la lectura, a pesar de que la valore de forma muy positiva, está muy por encima del valor intrínseco. El alumnado otorga gran valor social a la lectura, aunque dice dedicar poco tiempo a leer. La lectura destinada al aprendizaje (valor instrumental) es similar en todos los escolares, pero lo que marca la diferencia entre lectores y no lectores es la motivación y su inclusión en el tiempo de ocio (valor intrínseco). Este aspecto está íntimamente relacionado con el hecho de que la lectura no se encuentra entre las actividades favoritas realizadas por el alumnado en el tiempo de ocio: pocos sitúan la lectura como actividad preferida (Muñoz y Hernández, 2011); escogen practicar algún deporte, salir con los amigos o jugar a los videojuegos antes que leer, lo que dificulta el desarrollo del hábito lector.

Los resultados evidencian la influencia de la socialización lectora en la familia con el hábito lector de los niños, sin embargo, los niveles de lectura compartida de madres y padres con sus hijos e hijas son muy bajos. Los resultados muestran que los modelos parentales más vinculados al alto rendimiento son los que se centran en la supervisión general de las actividades de aprendizaje de los niños. Las asociaciones más fuertes se encuentran cuando las familias tienen altas expectativas académicas para sus hijos, y cuando desarrollan y mantienen comunicación con ellos sobre las actividades escolares (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio y Gaviria, 2015).

En base a los resultados obtenidos de las influencias parentales en el tipo de lector, se puede hacer más en el hogar y en la escuela para mejorar el desempeño escolar y fomentar el hábito lector. Las familias deberían incrementar el interés por el recorrido educativo de sus hijos, estableciendo una relación más estrecha con los maestros, acudiendo más a la escuela y, en general, participando más activamente en el día a día de la misma. La escuela, por su parte, debe jugar un papel clave, ayudando y concienciando a las familias de la importancia de participar activamente en la educación de sus hijos. Familia y escuela deben trabajar conjuntamente para conseguir que todo el alumnado supere con éxito los objetivos propuestos desde la escuela. De ahí la importancia de que los centros educativos sean precursores de métodos novedosos que promuevan la implicación familiar mediante la creación de actividades atractivas y agradables, así como de espacios comunes en los que el

profesorado, familias y alumnado realicen actividades y mejoren el gusto y la afición por la lectura (Avci y Yüksel, 2011; Ekşioğlu, Demirtaş y Demirkol, 2018). En esta línea, algunas propuestas de intervención encaminadas a fortalecer el hábito de lectura en la comunidad educativa serían las siguientes:

- La participación de los padres y madres en actividades de animación a la lectura propuestas desde los centros, habilitando un espacio para la lectura compartida y la conversación sobre ella.
- La apertura de las bibliotecas escolares a toda la comunidad educativa, brindando a la familia el acceso a las mismas.
- La inclusión en los programas de formación de padres y madres de aspectos relativos a la relevancia de leer en familia para favorecer los hábitos lectores de los hijos.
- El diseño de un área destinada a un público juvenil en bibliotecas escolares, municipales, clubes de lectura, etc., acercando la lectura a sus intereses y motivaciones. Se puede aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para el fomento a la lectura.

Se trata, en definitiva, de que las bibliotecas y los espacios familiares dejen de ser lugares sin el empuje necesario, para convertirse en espacios de encuentro e interacción, dinámicos y divertidos (Oluwadare, 2011). La mera presencia de estos recursos no es suficiente si no se acompaña del uso efectivo de los mismos.

Como ha quedado patente a lo largo de este trabajo, familia y lectura son dos aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones se centran la relación entre las variables familiares y el rendimiento académico (de la Orden y González, 2005; Escarbajal-Frutos, Sánchez-Hernández y Guirao-Vives, 2017; Gil-Flores, 2011; Kramer, 201; Moleró, 2003; Moreno, 2017; Muñoz, 2005; Ruiz de Miguel 2009), así como en la comprensión lectora más que en el hábito lector (Bayat, Şkercioğlu y Bakir, 2014; Ülper, Çetinkaya y Bayat, 2017). Quizá se deba a la notoriedad que en los últimos años están adquiriendo las pruebas de evaluación y diagnóstico (nacionales e internacionales) centradas en la comprensión lectora, como las llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), o el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, 2017). Por ese motivo, habrá que replantearse las actuaciones destinadas a mejorar los hábitos lectores como una práctica fundamental para la mejora del aprendizaje desde los primeros años teniendo presentes los grandes cambios producidos por la

introducción de las TIC, que están modificando los hábitos de compra y de lectura de libros. Es imprescindible seguir experimentando con ellas e investigarlas (Collado, 2007).

Entre las limitaciones de este estudio cabe destacar que los datos provienen únicamente del alumnado, por lo que para futuras investigaciones nos plantearemos realizar una triangulación de informantes que incluya tanto a familias como a profesorado, así como la influencia de las TIC en los hábitos lectores (Sánchez-Claros, 2016).

Fecha de recepción del original: 9 de octubre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de enero 2019

REFERENCIAS

- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.
- Avcı, S. y Yüksel, A. (2011). Cognitive and Affective Contributions of the Literature Circles Method on the Acquisition of Reading Habits and Comprehension Skills in Primary Level Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1295-1300.
- Bayat, N., Şekercioglu, G. y Bakır, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Education and Science*, 39(176), 457-466.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. y Fidan, D. (2015). Investigating the relationship between the feature of reader-friendly text and reading comprehension achievement. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 115-122.
- Collado Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura, ISL*, 7, 55-72. Extraído de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-Collado_ISL.pdf
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.

- de la Orden, A. y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.
- EACEA (Eurydice, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2011). *Reading Education in Europe: Context, Politics and Practices*. Extraído de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> at 14.05.2017
- Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z. y Demirkol, S. (2018). Teachers' Opinions on Primary and Secondary School Students' Reading Comprehension Levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236.
- Escarbajal-Frutos, A., Sánchez-Hernández, M. y Guirao-Vives, I. (2017). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.
- FGEE (2017). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2012. Madrid: Conecta. Extraído de [http:// federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf](http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf)
- Gil-Flores, J. (2009). *Papel del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento educativo*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154.
- Hawes, C. A. y Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-57.
- IBM Corp. (2016). *Lanzamiento de IBM SPSS Statistics para Windows, versión 24.0*. Armonk: IBM Corp.
- IEA (2017). PIRLS-TIMS 2016. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español*. Madrid: MECD. Extraído de http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf
- İnal, B. (2007). Basic criteria of creating academic directed reading schedule. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 49-59.
- Kramer, K. Z. (2012). Parental behavioural control and academic achievement: striking the balance between control and involvement. *Research in Education*, 88(1), 85-98.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar* (pp. 89-97). Madrid: Doce Calles.

- Lorenzo, M., Santos, M. A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, 24(2), 129-148.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid: Catálogo de publicaciones del MEC.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Molero, D. (2003). Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *REOP*, 14(1), 61-82. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/>
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, 2, 309-324.
- Moreno, J. A. J. (2017). Una mirada hacia la calidad de la educación primaria en Baja California, México: marginación escolar y equidad en sus resultados. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 35-48.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Muñoz, J. M. y Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-625.
- OCDE (2015). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: MECD. Extraído de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Oluwadare, I. (2011). The School Library as a Foundational step to children's' effective reading habits. *Library Philosophy and Practice*. Extraído de: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/665/>
- Pérez, S. (2004). *Estado nutricional y psicosocial en adolescentes con alteración de la conducta alimentaria*. Tesis doctoral inédita. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Extraído de http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_URV/TESIS/AVAILABLE/TDX-0928105-135857//aTITULOFAIGCONSTARurv.PDF

- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sánchez-Claros, J. P. (2016). Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple. *Investigaciones Sobre lectura, ISL*, 6, 51-57. Extraído de: <http://compresionlectora.es/revistas/taisl/index.php/revistaISL/article/view/153/61>
- Santín, D. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 1, 1-27.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. y Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi [Developing reading comprehension test]. *Abi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 18(1), 175-187.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9, 19-34. Extraído de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/index>
- Yıldız, M. y Akyol, H. (2011). Relation between 5th grade students' reading comprehension, reading motivation and reading habit. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 31(3), 793-815.
- 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.

