

Tiempos escolares y lectura School time and reading

Raúl Fraguela-Vale
Héctor Pose-Porto
Lara Varela-Garrote
Universidad de A Coruña

Fecha de recepción:
23/08/2016

Fecha de aceptación:
02/10/2016

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Hábito lector; motivación lectora; hábitos de ocio; tiempo libre; rendimiento académico; Educación Secundaria; jóvenes.

Keywords

Reading Habits; Reading Motivation; Leisure Time; Recreational Activities; Academic Achievement; Secondary Education; Youth.

Correspondencia:
raul.fraguela@udc.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar la presencia de la lectura como actividad de ocio de la juventud española que cursa Educación Secundaria Postobligatoria (ESPO). Se analiza la relación existente entre la frecuencia de lectura durante el ocio y algunas de las variables sociodemográficas de la muestra, así como sus implicaciones en el contexto académico (rendimiento, tiempo de estudio y vivencia de las clases). Participaron 1.764 estudiantes españoles de ESPO a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* sobre tiempos escolares y de ocio. Los resultados indican que la lectura como actividad de ocio no está extendida entre la juventud. El perfil lector es el de una chica que cursa estudios de Bachillerato, que lee una o dos veces por semana y que dedica 75 minutos cada vez. Los/las jóvenes que dedican más tiempo a la lectura tienen mejores calificaciones, aunque no dedican más tiempo a estudiar. La frecuencia de lectura durante el ocio se asocia con una visión más crítica del sistema educativo, ya que el alumnado que más lee percibe que se dedica más tiempo a metodologías tradicionales y menos a propuestas participativas que favorecen su autonomía e iniciativa.

Abstract

The aim of this work is to study the presence of reading as a leisure activity of young Spanish students, participating in Upper (not-compulsory) Secondary Education. The relationship between the frequency of leisure reading and the sociodemographic variables of the sample and its implications on academic context (performance, study time and experience classes) was analysed. One thousand seven hundred and sixty-four Spanish students participated through a questionnaire about school time and leisure time. Results indicated that reading as a leisure activity is not widespread among these youngsters. Reader profile: A girl who is studying at high school reads 1 or 2 times a week and spends 75 minutes each time. Students who spend more time reading have better grades, but do not spend more time studying. The frequency of leisure reading is linked to a more critical view of the educational system because students who read more, perceive that more time is spent on traditional methodologies and less on hands-on approaches that enhance their autonomy and initiative.

Fragueta-Vale, R., Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15 (2), 67-76.
doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1099

Introducción

Las prácticas de ocio tienen una incidencia importante en nuestra vida y en nuestro contexto vital. Empezar su cultivo desde las primeras edades y sostenerlo en la adolescencia sería lo pertinente, tanto en cuanto se está conformando el crecimiento y el desarrollo personal y colectivo de las personas. En las etapas tempranas de la vida, también es fundamental el nivel relacional: la familia y el grupo de amigos como referentes vitales que marcan pautas, formas, costumbres y transmiten valores (Martín y Muñoz, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010). Estas relaciones se manifestarán en los años siguientes, cuando aflora la autonomía personal y se ejerce la libertad de optar, por ejemplo, ante la diversidad de ofertas que pueden ocupar nuestro tiempo libre. En definitiva, incentivar el gozo que proporciona la lectura es una tarea imprescindible, mucho más allá de una labor instrumental o mecánica (Caride y Pose, 2015).

La adquisición del hábito lector es consecuencia de múltiples factores, entre ellos el establecimiento de preferencias y de los procesos de animación lectora. Es un hábito cuyo fomento compete a varios ámbitos: los docentes en todos los niveles y áreas del sistema educativo, las familias, las políticas públicas de lectura, las bibliotecas (públicas y escolares), las ludotecas, las librerías, etc. La escuela, la familia y las amistades desempeñan un papel especialmente relevante en la adquisición de este hábito. La importancia de la primera deriva de la cantidad de horas que los educandos pasan en ella, pero también del potencial de la escuela para generar contextos (actividades, espacios y tiempos) que favorezcan directa o indirectamente la lectura. La familia es otro agente generador de hábitos. A partir de modelos adultos, los niños y jóvenes asimilan costumbres que tienden a permanecer e incluso conforman su personalidad y su modelo de vida (Moreno, 2001, 2002; Pereira, 2015; Travancas, 2014). Las amistades son otro eje de relevancia en la socialización de la infancia y la adolescencia, pero es en esta última etapa en donde

parece que el grupo de iguales influye en gran medida en la adquisición y asentamiento de hábitos de vida. Con referencia al hábito de la lectura, el grupo de iguales parece tener una influencia determinante en la selección de las temáticas de lectura, puesto que los jóvenes lectores proyectan en conversaciones sus intereses sobre las mismas (Latorre, 2007; Merga, 2014).

Diversos estudios sobre el hábito lector de la población española, que analizan esta realidad desde diferentes perspectivas, informan de resultados heterogéneos y, en algunos casos, contradictorios. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2014), el 35% de los españoles de más de 14 años no lee “casi nunca” o “nunca” y el motivo más alegado (42%) es “porque no le gusta, no le interesa”. El 35,7% leen “algo” (se agrupan las categorías de “una o dos veces a la semana”, “una vez al mes” o “una vez cada trimestre”) y el 29,3% restante leen “todos o casi todos los días”. Estos bajos índices de lectura contrastan con otros datos aportados por la Federación de Gremios de Editores de España (2013), que indican que el formato digital en los últimos tiempos ha incrementado el porcentaje de lectores frecuentes y que el hábito lector se ha heterogeneizado (libro digital, webs, blogs, etc.). Siendo conscientes de que la sociedad está cambiando rápidamente debido a los avances tecnológicos y de que los adolescentes son unos de los grandes mediadores de dichos cambios (Puksand, 2014), no se les ha preguntado suficientemente en qué soporte leen.

Según la última investigación realizada por el Instituto Nacional de Estadística sobre los hábitos y prácticas culturales en España (INE, 2015), la lectura es la práctica cultural más extendida entre los españoles (62.2%), aunque, en este caso, el criterio de referencia resulta poco exigente, al considerar “lectores” a las personas que han leído al menos un libro en el último año. Dentro de esos lectores la etapa de mayor actividad se corresponde con el intervalo que va desde los 15 a los 25 años. En este informe también se destaca que las tasas anuales de

lectura se incrementan de forma significativa a medida que aumenta el nivel de estudios de los encuestados. Esta realidad tan heterogénea requiere de una contextualización adecuada, que identifique aquellas variables sociodemográficas más relacionadas con el hábito lector:

- Una de estas variables está relacionada con el entorno familiar. Aspectos como las actitudes y hábitos de las familias respecto a la lectura (Flores, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010; Zadeh, Farnia y Ungerleider, 2010), el nivel de estudios y el capital cultural en el hogar (Chiu y Chow, 2010), o las expectativas académicas que tienen los padres sobre sus descendientes (Castro et al., 2015), inciden directa y positivamente sobre el desarrollo del hábito lector. El nivel económico familiar no parece un aspecto determinante, puesto que “parte del efecto positivo de las condiciones sociales tiene que ver con las prácticas educativas de las familias de las clases más altas, que estimulan la lectura, pero si las familias de clases más bajas las desarrollan también mejoran el rendimiento de sus hijos” (Martínez y Córdoba, 2012, p. 173).
- Otras variables relevantes son el género y la edad del lector. Las tasas anuales de lectores en el estudio realizado por el INE con mayores de 14 años (INE, 2015) informan de una ligera superioridad en las mujeres (66.5%) respecto a los hombres (57.6%), así como también en los grupos de edad de 15 a 24 años respecto al resto de etapas vitales. Esta misma tendencia ha sido observada en fases más tempranas, tanto en la de Educación Primaria -6 a 12 años- (Yubero y Larrañaga, 2010), como en la adolescencia temprana -12 a 16 años- (Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011; Muñoz y Hernández, 2011) y en Bachillerato (Pindado, 2004). En todas estas etapas educativas las niñas o adolescentes presentan índices más altos de lectura que sus compañeros de clase.

El hábito de leer lleva consigo diversas implicaciones, la mayoría de ellas positivas desde el punto de vista del desarrollo personal. Una de las líneas de trabajo destacadas es la que

estudia la relación existente entre la lectura y el rendimiento académico. En la Educación Primaria se destaca la relación positiva entre la lectura (por placer, no como trabajo escolar) y los resultados académicos (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Flores, 2009). En Educación Secundaria Obligatoria está ampliamente documentada la existencia de una relación positiva entre la lectura con propósito recreativo y los resultados académicos, además de otras competencias adquiridas por los jóvenes que relacionan este hábito con un mayor compromiso social y desarrollo personal (Flores, 2011; Gambrell, 2015; Howard, 2011; Hughes-Hassell y Rodge, 2007; Owusu-Acheaw y Larson, 2014; Wolters, Denton, York y Francis, 2014).

En este marco se sitúa el presente trabajo, que se concreta en los siguientes objetivos:

- Estudiar la presencia de la lectura como actividad de ocio de los jóvenes españoles que cursan Educación Secundaria Postobligatoria (en adelante, ESPO).
- Analizar la relación existente entre la frecuencia de lectura durante el ocio y variables sociodemográficas.
- Examinar si la frecuencia de lectura durante el ocio tiene relación con el contexto académico (rendimiento escolar, tiempo de estudio, vivencia de las clases, etc.).

Método

Este trabajo incluye resultados parciales de una investigación sobre los tiempos educativos y sociales de estudiantes de ESPO. Se ha seguido un proceso metodológico de carácter cuantitativo en el marco de un proyecto coordinado en red, realizado por seis grupos de investigación de distintas universidades españolas.

Participantes

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo aleatorio simple a una población de estudiantes de ESPO de régimen general de centros públicos y privados del territorio español de Bachillerato, Formación

Profesional de Grado Medio y Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI). Posteriormente, se hicieron distribuciones proporcionales en función de estratos considerando: la región (Comunidad Autónoma), el tipo de estudio, la titularidad del centro, el sexo y el curso. En total participaron 1.764 estudiantes (50.2% chicas y 49.8% chicos; siendo un 2.5% menores de 16 años, el 88.7% de entre 16 y 20 años y el 8.8% de más de 20); distribuidos entre Bachillerato (63.5%), Ciclo Formativo de Grado Medio (27.9%) y PCPI (8.7%); en centros públicos (76.7%) y privados (23.3%). La concurrencia fue elevada, quedando garantizada la representatividad de la muestra con un error del 2.3% y un nivel de confianza del 95%.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* sobre tiempos escolares y de ocio. En este artículo se muestran los resultados correspondientes a las siguientes variables, pertenecientes a los bloques de datos de identificación del centro educativo, descripción del alumnado, vida en el centro escolar y tiempo libre del cuestionario:

- Datos personales del alumnado: sexo y edad.
- Titularidad del centro: pública o privada.
- Tipo de estudios: Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio y Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Nivel de estudios de los padres: indica si los padres del alumnado poseen estudios superiores, secundarios, primarios o carecen de ellos. Se ofrece la información para el padre y la madre por separado.
- Situación profesional de los padres: indica si los padres del alumnado trabajan por cuenta propia, por cuenta ajena, si se encuentran en paro o están en otra situación. Se ofrece la información del padre y la madre por separado.
- Importancia de la lectura como actividad de ocio: el alumnado tenía que seleccionar, de un listado de 49 actividades de ocio, las tres más importantes para ellos. Estas actividades se le presentaron agrupadas en 9 categorías: televisión y radio, ocio digital,

deporte y actividad física, turismo y excursionismo, actividades culturales, fiestas/celebraciones, juegos (que no sean de ordenador), asociacionismo y voluntariado, y otras actividades. Una de las opciones de la categoría "actividades culturales" hace referencia explícita a la lectura: "leer libros que me gustan (cuentos, novelas, etc.)", y es una de las principales referencias de análisis en este trabajo. En el caso de que no seleccionaran una actividad cultural entre esas tres primeras, se les solicitaba directamente que indicasen al menos una actividad cultural importante durante su ocio.

- Frecuencia de lectura como actividad de ocio: se construyó una variable en la que aquellos que no seleccionaron la lectura como actividad de ocio se clasificaron con el valor 0 (nunca leen). Los que seleccionaron la opción "leer libros que me gustan (cuentos, novelas, etc.)", tenían que indicar la frecuencia de esta lectura según los siguientes parámetros: "solo en períodos vacacionales", "solo 1-2 días al mes", "días de lectura de lunes a viernes" y "los fines de semana". Se agruparon las repuestas en las siguientes categorías: 0 (nunca leen), 1 (lectura ocasional, fruto de la unión de las categorías "solo en períodos vacacionales" y "solo 1-2 días al mes"), 2 (1-2 días por semana), 3 (3-4 días por semana), 4 (5-6 días por semana) y 5 (7 días por semana).
- Duración de la lectura: los jóvenes tenían que indicar los minutos dedicados a la lectura cada vez que realizaban esta actividad.
- Rendimiento escolar: los jóvenes informaron de la calificación que se repite más en sus evaluaciones en Secundaria Postobligatoria (desde que dejaron la ESO), señalando un número entre el 0 y el 10.
- Percepción de las clases: el alumnado informó sobre sus posibilidades de realizar distintas actividades durante las clases (trabajar en grupos, utilizar otros espacios, trabajar a su ritmo, etc.) a través de una escala Likert de 5 puntos, en la que el valor 1 se corresponde con "nada" y el 5 con "mucho".

Para garantizar la validez de contenido del cuestionario se sometió al juicio de catorce expertos externos que colaboraron en esta tarea. Se ajustó el instrumento a través de los resultados de una aplicación piloto a 140 sujetos distribuidos en ocho comunidades autónomas.

Procedimiento

Se informó a los participantes de los propósitos de la investigación y su participación fue voluntaria.

El trabajo de campo se realizó en el último trimestre de 2014 y el primer trimestre de 2015. La aplicación del cuestionario se llevó cabo en los centros educativos durante el horario lectivo.

Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Dada la categoría nominal y ordinal de la mayoría de las variables analizadas, se utilizaron pruebas no paramétricas para la comparación entre dos muestras independientes (U de Mann-Whitney) y entre k muestras independientes (Kruskal Wallis) y correlaciones bivariadas de Spearman. Puntualmente se utilizó una comparación de medias a través de la prueba Anova con una variable de escala. Se utilizó el software informático SPSS 20.0.

Resultados y discusión

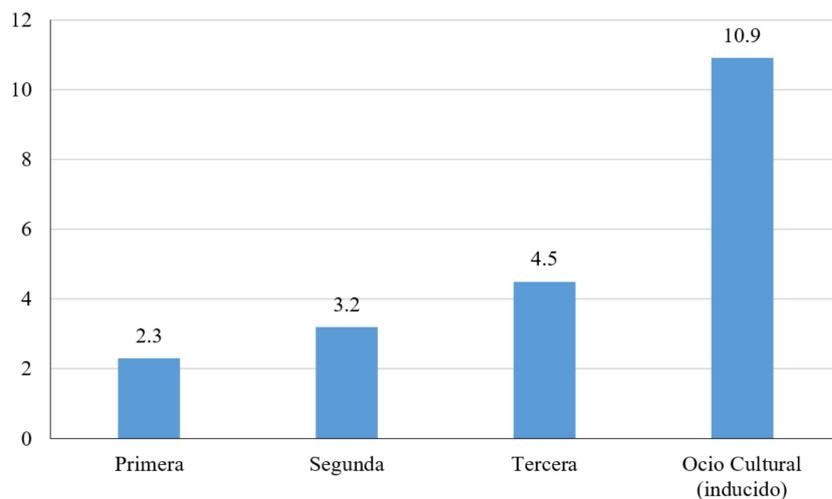
A continuación se presentan los principales resultados del estudio, agrupados en torno a las temáticas delimitadas por los objetivos del estudio.

Lectura como actividad de ocio para los jóvenes

Tal y como se recoge en la figura 1, el porcentaje de jóvenes que seleccionan la lectura como una actividad de ocio es reducido. Solo un 2.3% la escoge como su primera opción

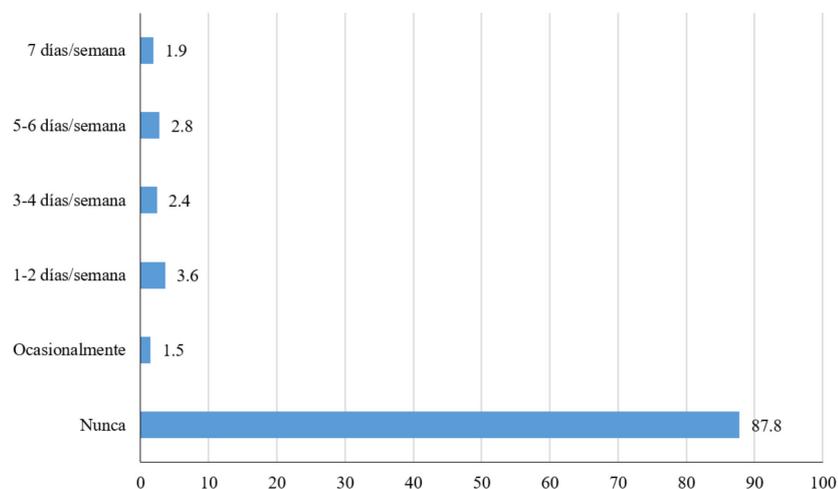
(ocupando el puesto 14 de las 49 actividades propuestas), manteniéndose esta tendencia en lo referente a la segunda y tercera actividad de ocio. Únicamente cuando los estudiantes se ven forzados a indicar una actividad de su ocio cultural, el porcentaje se eleva hasta el 10.9% y la lectura pasa al tercer puesto de las ocho actividades de ocio catalogadas como culturales.

Figura 1. Actividad de ocio más importante: leer libros que me gustan (%)



Respecto a la frecuencia de lectura, la figura 2 indica que un porcentaje muy elevado de jóvenes no leen nunca. Además, las personas que leen con una frecuencia semanal son pocas. Estos datos refuerzan las aportaciones de numerosos estudios (Federación de Gremio de Editores de España, 2013; Martín y Muñoz, 2009) que informan sobre esta realidad en nuestro país. Las causas de este déficit lector en gente joven son variadas, pero algunos autores (Ballester e Ibarra, 2013) revisan de forma crítica los actuales planteamientos de la Didáctica de la Literatura respecto a la formación de lectores, cuestionándose diversos lugares comunes, prácticas y estrategias presentes en el apego a esta materia. Como apunta Sanjuán (2011), tal vez en la promoción de la literatura entre la infancia y adolescencia se ha marginado una faceta fundamental: el componente emocional y la experiencia individual de la lectura. Del mismo modo, otras investigaciones aducen como una causa creciente la

Figura 2. Frecuencia de lectura de los jóvenes españoles en ESPO (%)



presencia del ocio electrónico en en la etapa adolescente, para modificar o minimizar los hábitos lectores (Pindado, 2004).

Como era previsible, la importancia otorgada por el alumnado a la lectura como actividad de ocio está asociada a la frecuencia de lectura (coeficiente de Spearman: $\rho = .16, p < .05$). Cuanta más importancia le dan, más días de la semana dedican a leer. Lo mismo sucede respecto a la duración de la lectura, cada vez que realizan esta actividad. En la tabla 1 se presentan los resultados de la prueba Anova.

Tabla 1. Importancia de la lectura como actividad de ocio y tiempo en minutos cada vez que se realiza. Prueba Anova.

| | N | Media (min) | DT | gl | F |
|--------------------------|----|-------------|-------|----|---------|
| Primera | 35 | 95.57 | 53.25 | | |
| Segunda | 52 | 87.62 | 53.94 | | |
| Tercera | 64 | 75.31 | 41.82 | 3 | 4.401** |
| Ocio Cultural "inducido" | 73 | 63.84 | 46.58 | | |

** $p < .01$

Los grupos que dan mayor importancia a la lectura dedican, como era de esperar, más tiempo a leer cada vez que lo hacen. El análisis *post hoc* de Tuckey indica que solo hay diferencias significativas entre los que seleccionan la lectura como primera actividad de ocio y los que lo hacen en cuarto lugar, con más de media hora de diferencia.

Frecuencia de lectura y variables sociodemográficas

Con respecto al sexo de los jóvenes que leen habitualmente, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney indican que existe una diferencia altamente significativa entre los chicos y las chicas en esta variable ($Z = -3.26, p < .001$). Las chicas leen con mayor frecuencia que los chicos. Como puede apreciarse en la figura 3, las chicas puntúan más bajo en la categoría "nunca leen durante su ocio" (85.2% la mujeres y 90.3% los hombres) y superan a los chicos en

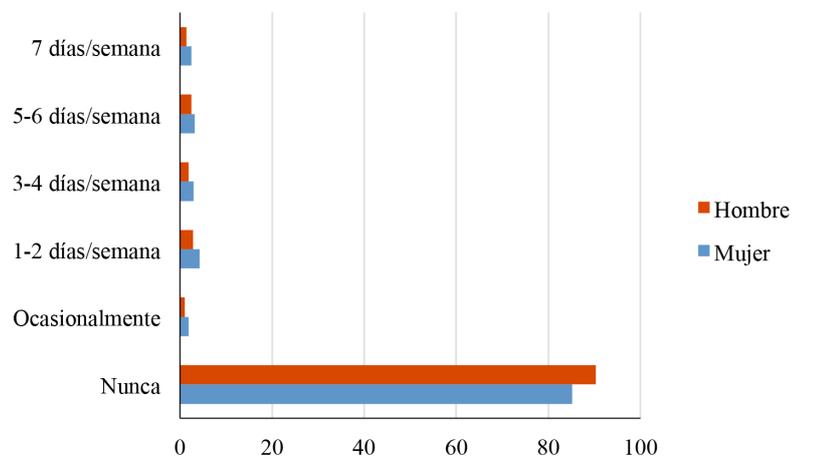
las demás categorías. Este dato confirma la tendencia apuntada por la bibliografía de un mayor índice de lectura por parte del género femenino (Yubero y Larrañaga, 2010).

No se detecta una correlación significativa entre la edad de los jóvenes y su frecuencia de lectura (coeficiente de Spearman: $\rho = -.03, p > .05$).

En lo referente al nivel de estudios de los progenitores, nuestros datos reflejan que solo el de los padres (y no así el de las madres) se encuentra relacionado con la frecuencia de lectura de los jóvenes. A través del coeficiente de Spearman se estudia la correlación existente entre estas variables. Los resultados indican que cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres, más leen sus hijos durante su ocio (coeficiente de Spearman: $\rho = .06, p < .05$); pero, en nuestro estudio, esta relación no se da respecto al nivel de estudios de las madres (coeficiente de Spearman: $\rho = .04, p > .05$).

La influencia de los estudios de los padres sobre la lectura de los hijos está bien documentada tanto en Educación Primaria (Martín y Muñoz, 2009) como en Educación Secundaria Obligatoria (Cheung y Andersen, 2003; Ferreira, Pose y De Valenzuela, 2015), por mimesis o por una inducción educativa consciente por parte de los adultos en convivencia con los hijos, el dato no es casual. En la ESPO, sin embargo, parece que esta relación se va debilitando y

Figura 3. Frecuencia de lectura. Comparativa entre chicos y chicas (%).



que existen factores más relevantes que la influencia de la familia en el asentamiento (o el mantenimiento) de hábitos de lectura durante el ocio. Por ejemplo, las amistades con intereses similares, ejerciendo una influencia positiva, sí parece un aspecto clave en la adquisición del hábito lector (Mansor, Rasul, Raufy Koh, 2013).

Frecuencia de lectura durante el ocio y contexto académico

En este apartado se estudió la existencia de relaciones entre la frecuencia de lectura durante el ocio y la titularidad de los centros educativos, el tipo de estudios que realizan los jóvenes, su rendimiento académico, el tiempo de estudio y la valoración de las actividades realizadas en el aula de los jóvenes estudiados. Como señalan Caride y Pose (2015, p. 66), “si toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo, la lectura participa al máximo de sus logros”. Y es que desde la escuela y los centros educativos en general, es innegable la labor estimuladora para con la lectura como fuente de culturización pero sobre todo de placer (Goikoetxea y Martínez, 2015). Un quehacer que, acaba manifestándose en niveles educativos superiores (Caride y Pose, 2015). Como bien señalan al respecto de la Educación Secundaria Yubero y Larrañaga (2015, p. 719) “es imprescindible no centrar sólo el interés de los alumnos por la lectura con un valor instrumental y se ha de favorecer también desde la institución el

comportamiento lector voluntario, ya que es generador fundamental de los hábitos lectores”.

Respecto a la titularidad de los centros educativos, no se encuentran diferencias significativas en la frecuencia de lectura de la juventud en función de si estudian en centros públicos o privados (U de Mann-Whitney: $Z = -1.60$, $p > .05$). Sin embargo, sí se detectan diferencias en función del tipo de estudios (Kruskal-Wallis: $\chi^2 = 17.95$, $p < .001$). Un 85.7% del alumnado de Bachillerato no tiene la lectura entre sus actividades de ocio, mientras que los alumnos de Ciclo Formativo de Grado Medio y los de PCPI alcanzan un 91.8% y 95% respectivamente.

Existe una correlación positiva y muy significativa entre la frecuencia de lectura durante el ocio y la nota más repetida en la ESPO (coeficiente de Spearman: $\rho = .068$, $p < .01$). Cuanto más leen los jóvenes, mejores calificaciones obtienen en sus estudios; un dato que se ve corroborado por otras investigaciones semejantes (Molina, 2006). Sin embargo, esta relación no se mantiene respecto al tiempo dedicado a estudiar ($\rho = .042$, $p > .05$). Cuando los jóvenes cumplieron las encuestas, en el bloque de ítems “Tiempo Libre”, se les insistió en que las actividades “paraescolares”, como el tiempo dedicado al estudio o a realizar trabajos académicos, quedaban excluidos de este apartado. Por lo tanto, es comprensible que la frecuencia de lectura de ocio no esté correlacionada con el tiempo de estudio, aunque este implique lectura. Los jóvenes diferencian sin dificultad ambas actividades.

La relación entre la frecuencia de lectura y las calificaciones académicas parece tener un componente más cultural que utilitario, ya que los que leen más durante el ocio no dedican más tiempo a estudiar que los que no lo hacen. Aunque, de todos modos, parece confirmarse que el disfrute de la lectura en particular como

actividad de ocio es un fuerte predictor del rendimiento académico, tanto a nivel individual como de todo el país (Lee, 2014; Smith y Say, 2013).

En lo referente a la valoración de las actividades realizadas en las sesiones de clase, en la tabla 2 se presenta un listado con los ítems estudiados. Como puede apreciarse, existe una correlación significativa y directa entre la frecuencia de lectura y la percepción de que el profesorado dedica más tiempo a explicar en clase. Cuanto más leen los estudiantes, menor percepción tienen de que en sus clases pueden reflexionar y debatir sobre el temario, organizarse autónomamente, potenciar su creatividad o comentar futuras orientaciones formativas y/o profesionales.

No se encuentra correlación entre la frecuencia de lectura y el trabajo colaborativo, la utilización de espacios y recursos del centro, el respeto por el ritmo de trabajo individual, la alternancia de intensidad en las actividades, la reflexión y el debate sobre temas de actualidad y sobre los problemas que afectan a la juventud.

Tabla 2. *Tiempo de lectura y vivencia de la jornada escolar. Coeficiente (ρ) de correlación Spearman*

| Frecuencia con la que puedo realizar las siguientes actividades en clase | ρ |
|---|--------------------------|
| Trabajar en grupos y colaborativamente | .00 |
| Utilizar otros espacios y recursos del centro | .04 |
| Trabajar a mi ritmo | -.01 |
| Alternar actividades de diversa intensidad | -.00 |
| Escuchar las explicaciones del profesor/a | .07** |
| Reflexionar y debatir sobre el temario | -.04* |
| Reflexionar y debatir sobre temas de actualidad | -.04 |
| Organizarme por mi cuenta | -.06** |
| Hablar sobre los problemas que nos afectan | -.04 |
| Potenciar la creatividad | -.07** |
| Comentar orientaciones formativas y/o profesionales | -.05* |

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados obtenidos no permiten establecer relaciones causales entre el tiempo dedicado a la lectura y el resto de variables estudiadas. No se pretende argumentar que la lectura tiene un efecto directo sobre el resto de

variables, ya que las interacciones son múltiples y, en algunos casos, pueden ser bidireccionales.

Conclusiones

Al igual que el apartado anterior, las conclusiones se agrupan en torno a los tres objetivos del estudio.

La lectura como actividad de ocio no está muy extendida entre la juventud española que cursan Educación Secundaria Postobligatoria. Apenas un 10% la seleccionan entre sus tres principales actividades de ocio. El perfil general del lector en este colectivo es el de una chica que cursa estudios de Bachillerato, que lee una o dos veces por semana y dedica un promedio de tiempo 75.31 minutos cada vez que lee.

Con respecto a las variables demográficas, el género es un factor relevante en la selección de la lectura como actividad de ocio. Ellas leen con mayor frecuencia que los chicos. El nivel de estudios de los padres, pero no el de las madres, se relaciona positivamente con el tiempo de lectura de sus hijos. La edad no parece ser un factor relevante en este colectivo, si bien hay que tener en cuenta que la muestra está configurada en un intervalo de edad reducido, lo que resta las posibilidades de encontrar diferencias en torno a esta variable.

Por último, en lo referente a la relación entre la lectura durante los tiempos de ocio y el contexto académico, los jóvenes que dedican más tiempo a la lectura, tienen mejores calificaciones. La relación entre la frecuencia de lectura y los resultados académicos parece tener un componente más cultural que utilitario, ya que los que leen más durante el ocio no dedican más tiempo a estudiar que los que no lo hacen. En general, la frecuencia de lectura durante el ocio parece vincularse con una visión más crítica del sistema educativo, puesto que el alumnado que más lee, percibe que se dedica más tiempo a metodologías tradicionales (escuchar las explicaciones del profesorado) y menos a propuestas más participativas y que dejen autonomía e iniciativa a los discentes.

Referencias

- Ballester, J., & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. doi: 10.18239/ocnos_2009.05.02
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2014). *Barómetro de diciembre 2014. Avance de resultados*. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es3047mar_A.pdf
- Cheung, S., & Andersen, R. (2003). Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(3), 413-433. Recuperado de: <https://soci.ualgary.ca/jcfs/>
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579-592. doi: 10.1016/j.lindif.2010.03.007
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: Su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. doi: 10.18239/ocnos_2014.12.05
- Federación de Gremio de Editores de España. (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Recuperado de http://federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HabitosLectura-CompraLibros2012ESP_310113_1.pdf
- Ferreira, P., Pose, H., & De Valenzuela, A. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.02
- Flores, J. G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Flores, J. G. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134. doi: 10.5944/educxx1.14.1.274
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *Reading Teacher*, 69(3), 259-263. doi: 10.1002/trtr.1423
- Goikoetxea, E., & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educxx1.18.1.12334
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55. doi: 10.1177/0961000610390992
- Hughes-Hassell, S., & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33. doi: 10.1598/jaal.51.1.3
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014 - 2015. Síntesis de resultados*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/20142015./Encuesta_de_Habitos_y_PracticasCulturales_20142015_Sintesis_de_resultados.pdf
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/index>
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76. doi: 10.18239/ocnos_2007.03.04
- Lee, J. (2014). Universal factors of student achievement in high-performing Eastern and Western countries. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 364-374. doi: 10.1037/a0035609

- Mansor, A., Rasul, M., Rauf, R., & Koh, B. (2013). Developing and sustaining reading habit among teenagers. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 357-365. doi: 10.1007/s40299-012-0017-1
- Martín, A., & Muñoz, J. M. (2009). Hábitos lectores y uso del tiempo libre en adolescentes. Estudio descriptivo. En S. Yubero, J. A. Caride, & E. Larrañaga (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 281-290). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martinez, J. S., & Córdoba, C. (2012). *Rendimiento en lectura y género: una pequeña diferencia motivada por factores sociales PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias* (Vol. II). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Merga, M. K. (2014). Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(6), 472-482. doi: 10.1002/jaal.273
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. doi: 10.18239/ocnos_2006.02.07
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. Un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 4, 177-196. doi: 10.18172/con.492
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural. Su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324. doi: 10.18172/con.492
- Muñoz, J. M., & 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, 605-628. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-013
- Owusu-Acheaw, M., & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic (Paper 1130). *Library Philosophy and Practice*, 2014(1). Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>
- Pereira, C. M. (2015). *Caracterización del rendimiento lector del alumnado del Primer Ciclo de Educación Básica y los hábitos lectores de las familias* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/4085>
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 23, 167-172. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/>
- Puksand, H. (2014). The reading preferences of Estonian adolescents. En M. Lauristin, & P. Vihademm (Eds.), *Reading in changing society* (pp. 166-178). Tartu: University of Tartu Press.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: 10.18239/ocnos_2011.07.07
- Smith, N., & Say, B. (2013). Keys to reading among middle school children. *Educational Forum*, 77(2), 111-121. doi: 10.1080/00131725.2012.761314
- Travancas, I. (2014). Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona. *GRAFO working papers*, 3, 47-73. doi: 10.5565/rev/grafowp.13
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533. doi: 10.1007/s11145-013-9454-3
- Yubero, S., & 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. doi: 10.18239/ocnos_2010.06.01
- Yubero, S., & 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. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03
- Zadeh, Z. Y., Farnia, F., & Ungerleider, C. (2010). How home enrichment mediates the relationship between maternal education and children's achievement in reading and math. *Early Education and Development*, 21(4), 568-594. doi: 10.1080/10409280903118424