
Hábito lector en estudiantes universitarios desde la perspectiva de género

Reading habits of university students from a gender perspective

性别视角下大学生的阅读习惯

Читательские привычки студентов университета с гендерной точки зрения

M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

mangeles@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

José Santiago Álvarez Muñoz

Universidad de Murcia

josesantiago.alvarez@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

Elisa Isabel Sánchez-Romero

Universidad Católica de Murcia

eisanchez@ucam.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5589-2235>

Fechas · Dates

Aceptado: 2022/02/02

Recibido: 2022/05/05

Publicado: 2022/10/03

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Hernández, M. A., Álvarez, J. S., & Sánchez-Romero, E. I. (2022). Hábito lector en estudiantes universitarios desde la perspectiva de género. *Publicaciones*, 52(1), 101–119. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.20908>

Resumen

La lectura es un proceso que se ha culturalizado con el tiempo, a fin de mostrarse como reflejo de la situación de la mujer y de los condicionantes a los que se enfrenta. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar variables relacionadas con el hábito lector en universitarios, desde una perspectiva de género. Por lo que se refiere al método empleado, se planificó un diseño *ex post facto*, prospectivo de grupo único. La muestra, estuvo formada por 277 estudiantes universitarios ($M_{\text{edad}} = 22.20$, $DE = 4.367$) de ambos sexos (20.7% hombres; 79.3% mujeres). Los resultados mostraron la lectura como una actividad de ocio más practicada por las mujeres, especialmente en vacaciones y se observó una preferencia diferenciada estadísticamente en los tipos de lectura (libros y revistas en mujeres, y cómics y periódicos en hombres). Para las mujeres, el grupo de amigos influyó positiva y significativamente en el fomento de la lectura, y respecto a la competencia lectora, el fomento de la imaginación fue la categoría más valorada por mujeres, también con diferenciación significativa. Así, conocer el hábito lector que presentan los estudiantes universitarios diferenciados por género, contribuye a sensibilizar a los docentes de la necesidad de fomentar la lectura en este nivel educativo.

Palabras clave: hábito lector, tipos de lecturas, estudiantes: universidad, perspectiva de género.

Abstract

Reading is one of the processes which has been cultivated over time in order to be shown as a reflection of the situation of female and all the conditioning factors that they face. Therefore, the purpose of this study was to analyse some variables in relation to the reading habits of university students, from the perspective of gender. With regard to method carried out, an *ex post facto* design of single group was planned. The sample was composed of 277 university students ($M_{\text{age}} = 22.20$, $SE = 4.367$) of both genders (20.7% male; 79.3% female). The results show reading as the leisure activity practiced the most by female, especially during holidays, and a statistically significant difference regarding the types of reading was observed (books and comics for female and comics and newspapers for male). For female, their group of friends positively influences the promotion of reading, and with respect to reading competence, the promotion of imagination was the category valued by female the most, also with statistical differences. Thus, knowing the reading habits of university students in a gender-differentiated manner, contributes to helping teachers be sensitive in this educational stage.

Keywords: reading habit, types of reading, students, university, gender perspective.

概要

阅读是随着时间的推移而培养的过程之一，目的是反映女性的处境和她们所面临的所有条件因素。因此，本研究的目的是从性别角度分析与大学生阅读习惯相关的一些变量。关于所使用的方法，研究计划进行事后的单组前瞻性设计。样本包括 277 名大学生 ($M_{\text{age}} = 22.20$, $SE = 4.367$) (20.7% 为男性; 79.3% 为女性)。结果表明，阅读是女性最常进行的休闲活动，尤其是在假期中。并且在阅读类型（女性的书籍和杂志，男性的漫画和报纸）中我们可以观察到了统计学上的显著差异。对于女性来说，朋友圈对阅读的提升有着显著的正向影响，而在阅读能力方面，想象力的提升是女性最看重的类别，差异也很显著。因此，了解

不同性别的大学生所呈现的阅读习惯有助于让教师意识到在这个教育水平上促进阅读的必要性。

关键词: 阅读习惯, 阅读类型, 学生, 大学, 性别视角。

Аннотация

Чтение - это процесс, который со временем приобрел культурный характер, с тем чтобы быть показанным как отражение положения женщин и тех обуславливающих факторов, с которыми они сталкиваются. По этой причине целью данного исследования было проанализировать переменные, связанные с привычкой к чтению среди студентов университета с гендерной точки зрения. Что касается используемого метода, то планировался постфактумный, проспективный, одногрупповой дизайн. Выборка состояла из 277 студентов университета (Mean = 22.20, SD = 4.367) обоих полов (20.7% мужчин; 79.3% женщин). Результаты показали, что чтение как вид досуга больше практикуется женщинами, особенно во время отпуска, и статистически значимое предпочтение наблюдалось в видах чтения (книги и журналы для женщин, комиксы и газеты для мужчин). Для женщин группа друзей оказала положительное и значительное влияние на продвижение чтения, а что касается компетенции чтения, то продвижение воображения было категорией, наиболее высоко оцененной женщинами, также со значительной дифференциацией. Таким образом, знание привычек чтения студентов университета, дифференцированных по полу, помогает повысить осведомленность преподавателей о необходимости поощрения чтения на этом уровне образования.

Ключевые слова: привычка чтения, виды чтения, студенты, университет, гендерный аспект.

Introducción

La lectura permite crear un espacio íntimo y privado, en el que sentirse libre y evocar un mundo real o imaginario, lleno de experiencias y sensaciones que contribuyen a forjar la identidad, fomentar el espíritu crítico y desarrollar la fantasía. Desde allí, los adolescentes “pueden experimentar, aprender y crecer, resolver sus conflictos y ampliar su bagaje cultural, siendo partícipes del imaginario colectivo y de las referencias literarias propias de nuestra cultura” (Aparicio, 2016, p. 36). Tradicionalmente, el discurso científico-pedagógico sobre la lectura, así como su investigación, se han asociado a la adquisición de la competencia lectora y a los hábitos lectores de los estudiantes, mayoritariamente en niveles educativos obligatorios, diferenciando la lectura académica de aquella realizada durante el tiempo libre. Diversos estudios evidencian que los jóvenes no tienen integrada la lectura como actividad de ocio, a pesar de asociarse significativamente con un mayor rendimiento académico, con una visión más crítica de la educación, una mayor autonomía, iniciativa y con el uso de metodologías más participativas en el aula (Cardoso et al., 2018; Elche et al., 2019; Valentín, 2019).

En el ámbito universitario, son escasos los estudios que analizan el hábito lector de los estudiantes, sus preferencias y sus dificultades, así como la incorporación de estos procesos en el aula. Al respecto, Erdem (2015) pone de manifiesto la necesidad de investigar la habilidad de la lectura en la universidad, pues el panorama actual arroja

cifras desmoralizantes, tales como el hecho de que menos del 50% de los estudiantes lee más de un libro mensualmente y menos del 30% mira el periódico diariamente. Asimismo, Pérez et al. (2018) destacan la falta de planificación, organización, ejecución y evaluación del hábito de la lectura en las etapas educativas previas a la universidad, que se traduce en una falta de capacidad y menor gusto por la lectura.

En la universidad, se sobreentiende la competencia lectora y se introduce al alumnado en la complejidad de la lectura científica, centrada en una dimensión profesionalizadora y conceptual que acota especificaciones de diferentes campos de conocimiento (Moje, 2007), caracterizada por producciones discursivas específicas que requieren de unas operaciones intelectuales de alto nivel de abstracción (Carlino, 2005). Sin embargo, este tipo de lectura no siempre resulta accesible a los estudiantes universitarios de primer curso, poco habituados a estas formas discursivas y retóricas (Camps & Castelló, 2013). Tal y como indican Ramos et al. (2017), nos encontramos ante una generación universitaria y un nivel de complejidad de la lectura que requiere trabajar nuevas competencias como la argumentación o el análisis de información, de cara a poder hacer frente al trabajo de las producciones escritas.

Aunque el acercamiento de la mujer a la lectura le había estado negado, estableciendo un código cultural e intelectual meramente masculino, en la actualidad, se reconoce la lectura como medio de empoderamiento de la mujer a través del uso y producción de manuscritos con una fuerte connotación reaccionaria (Tsuchiya, 2008). Del mismo modo, la lectura también contribuye a que los niños construyan su comprensión del mundo y la socialización del género, sabiendo que los roles más significativos identificados en los cuentos se asocian al cuidado-reproducción en las mujeres, y al dominio-fortaleza en los hombres (Ros-García, 2012). El temor a fomentar el pensamiento crítico en las mujeres, que pudiera despertar al cuestionamiento del modelo masculinizado del patriarcado, en la actualidad ha sido derogado por el vertiginoso aumento del nivel de estudios y del hábito lector en las mujeres (Espejo, 2019). Pero lo desconcertante, no es el hecho de que la fractura de invisibilidad literaria ha sido evidenciada con un aumento considerable de la presencia femenina en la producción literaria, sino “que la incipiente incorporación de la mujer al sistema literario sea un motivo de distorsión de las cifras y se hable de *boom* cuando en realidad las mujeres no superan la producción del 30% (caso español) y del 15% (caso vasco)” (Lasarte, 2013, p. 55).

Desde el cuestionamiento del género como factor diferencial de los hábitos lectores en alumnado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Muñoz y Hernández (2011) concluyeron que en general los jóvenes leen poco, aunque el género incide significativamente a favor de las chicas en los motivos, frecuencia, preferencia y gustos hacia la lectura. En contraposición, los niños y niñas presentan creencias motivacionales similares en relación a la competencia y el valor asociado a la lectura escolar (Pagani et al., 2010), y las leves diferencias se van mermando conforme se avanza en la escolaridad (Wolters et al., 2014).

Respecto a la frecuencia lectora, Neira (2015) sostiene que mientras el 69% de los hombres leen de forma frecuente semanalmente, un 86% de mujeres son lectoras frecuentes. Hecho resaltado por Gutiérrez (2013), al catalogar la lectura como una actividad feminizada, puesto que las mujeres triplican a los hombres en la frecuencia de dicha actividad. Tal situación también se aprecia al computar los minutos diarios empleados, pues las mujeres dedican una media de 36 minutos a la lectura, lo que supone una proporción bastante superior a los 14 minutos asociados a los hombres (Rojo et al., 2017).

En referencia a las predilecciones lectoras, las alumnas de 12 a 16 años suelen optar por libros y revistas frente a la lectura de periódicos o cómics más habitual en los alumnos (Ambrós & Ramos, 2018). En esta misma dirección, Lasarte (2013) reconoce la “feminización del hábito lector” como la preferencia que muestran las jóvenes y niñas hacia la lectura de obras escritas e ilustradas por mujeres, con protagonistas femeninos, así como una feminización de las temáticas. Contrariamente, Valdés (2013) no encuentra diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a los gustos de lectura, la percepción del lector o el tiempo de dedicación.

Con el crecimiento y la maduración, las preferencias de dedicación del tiempo libre se consolidan o se abandonan en función de los niveles de satisfacción y disfrute que promuevan. En relación a la lectura como actividad de ocio, Caballo et al. (2017) encuentran que cerca del 70% de las mujeres elige la lectura como una de sus prioridades en el tiempo libre, frente a casi el 40% de los hombres, los cuales se decantan mayoritariamente por las actividades deportivas. Lo mismo ocurre en edades inferiores, pues el 36.5% de las niñas consideran la lectura como una de sus actividades favoritas respecto al 25% de los niños (Neira, 2015). Todo ello lleva a reconocer la lectura como una actividad adscrita más a los perfiles de ocio femenino, a pesar del escaso uso de la lectura tanto en chicos como en chicas, encontrando que un 90% de ambos sexos nunca lee con una frecuencia semanal (Fraguela-Vale et al., 2016).

Por último, la perspectiva de género en relación a la lectura en soporte digital, ha sido estudiado por Wang et al. (2016), evidenciando que los sujetos masculinos poseían un mayor dominio de la lectura por medio de la tecnología móvil en comparación con las mujeres. Asimismo, el uso de la herramienta *Kahoot!* en clase de lectura de inglés, hizo que universitarios de Taiwán afirmaran aprender de manera más eficiente y divertida, sentirse más motivados para aprender, aunque sin diferencias estadísticamente significativas en función del género (Chiang, 2020). Otro claro ejemplo ocurre con el uso de los periódicos digitales, ya que el 62.75% de los usuarios masculinos leen tal prensa online frente al 37.25% de las mujeres, resaltando un perfil lector digitalizado en el hombre en relación a la mujer (Anderson et al., 2010).

La diferenciación de género en el hábito lector evidenciada en los estudios previos nos lleva a cuestionarnos: ¿Existen diferencias de género entre las preferencias lectoras de los estudiantes del grado de Educación Social? La elección del grado de Educación Social estuvo motivada por el perfil que este alumnado presenta, altamente sensibilizado en las cuestiones socioculturales, y con formación específica en desigualdad y género dentro de las materias que cursa en el grado. Atendiendo a lo expuesto, se establece como propósito principal analizar la relación de determinadas variables socio-demográficas y educativas con el nivel de hábito lector del alumnado universitario, en función del género.

En base a lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre determinadas variables socio-demográficas y educativas con el nivel de hábito lector del alumnado universitario, en función del género. De acuerdo a la revisión de la evidencia científica en el área, la hipótesis de partida es que existe una diferencia en los hábitos lectores en función del sexo: 1) Los tipos de lecturas se relacionan con el género, de manera que los hombres leen más periódicos y cómics, y las mujeres libros y revistas; 2) La lectura en el tiempo libre se asocia con el género, siendo las mujeres las que leen con más frecuencia que los hombres; y 3) El grupo de iguales es una variable relacionada con el género, fomentando la lectura más en mujeres que en hombres.

Metodología

Participantes

La muestra, seleccionada mediante muestreo incidental, estuvo formada por 227 estudiantes universitarios (20.7% hombres; 79.3% mujeres) del grado en Educación Social (34.8% primer curso; 29.1% segundo; 36.1% tercero), con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años ($M = 22.20$ años; $DE = 4.367$). De los 65 municipios de procedencia, Murcia fue la ciudad con mayor frecuencia entre el alumnado (28.2%), seguido de Cartagena (4.8%) y Molina de Segura (4.4%), de los cuales cursaron estudios de secundaria en centros educativos con diferente tipología (2.2% privado; 12.3% privado-concertado; 84.6% público).

Diseño

Para el presente estudio se planificó un diseño *ex post facto*, concretamente prospectivo de grupo único, en el que se midió la relación entre las preferencias y hábitos de lectura de estudiantes universitarios de Educación Social y el género de los mismos. Este tipo de diseños permiten al investigador un acercamiento al estudio de determinados problemas que, debido a su complejidad, no podrían ser abordados desde otros métodos, a la vez que poseen mayor validez externa (León & Montero, 2003).

Procedimiento

Si bien es cierto que las universidades disponen de aplicaciones telemáticas que permiten al estudiante cumplimentar encuestas sin necesidad de recurrir a la presencialidad y al lápiz y papel, experiencias previas nos dejan constancia de una mayor participación cuando los instrumentos son aplicados en su horario lectivo en el aula correspondiente. Así pues, tras conseguir la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad xxx, se solicitó la colaboración de al menos un docente por grupo y curso, para garantizar una mayor participación. Dado que el cuestionario se suministró durante los meses de abril y mayo, se recurrió a materias de segundo cuatrimestre. Antes de proceder a la entrega del cuestionario, se informó a todos los participantes de la importancia de contestar con sinceridad, ya que el proceso es totalmente anónimo, y del compromiso que tienen con la investigación, como parte de la comunidad universitaria. Se utilizó un procedimiento estandarizado para garantizar que las instrucciones fuesen las mismas para todos los participantes. Previa a la cumplimentación del cuadernillo, los estudiantes firmaron voluntariamente su colaboración en el estudio, pues al ser el alumnado mayor de edad, no se requiere consentimiento informado de las familias.

Instrumentos

Para la medición de las variables objetivo de estudio, se administró a los estudiantes un cuestionario diseñado específicamente para la presente investigación, sometido a un juicio de catorce expertos, quienes valoraron la pertinencia, adecuación y claridad del mismo. Este instrumento contempla, por un lado, los datos sociodemográficos, y por otro, el hábito lector de los participantes, a través de ocho ítems que miden tres dimensiones (Tabla 1).

Análisis estadísticos

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS, versión 22.0 para el sistema operativo Windows. Se realizó una descripción inicial de las variables objeto de estudio, para lo cual se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) así como frecuencias. Previamente al contraste de medias, se comprobaron los supuestos de normalidad de las variables dependientes del estudio, realizándose pruebas no paramétricas: χ^2 de Pearson y tablas de contingencia para el contraste de hipótesis sobre la relación entre variables, y U de Mann-Whitney para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre grupos.

Tabla 1

Dimensiones e ítems del cuestionario

Bloque	Ítems	Respuesta
Variables Socio-demográficas	Género	Hombre; Mujer
	Edad	Respuesta abierta numérica
	Curso	1º; 2º; 3º
	Localidad de procedencia	Respuesta escrita abierta
	Naturaleza del centro educativo	Privado; Concertado; Público
	Modo de acceso a la titulación	Bachillerato; Ciclo Formativo de Grado Superior; Selectividad (mayor de 25 años; mayor de 40 años); titulación universitaria
	Estudios de padres y madres	Sin estudios; Primarios; Secundarios; Universitarios
I Dedicación a la lectura	Lectura de los diferentes soportes: periódicos, libros, e-books, revistas y cómics	Escala Likert 1-5 (Nada, muy poco, algo, bastante y mucho)
	Número de libros leídos último año	Ninguno; Entre 1 y 5; Entre 6 y 10; Entre 11 y 15; Más de 15
	Frecuencia de lectura en tiempo libre: entre semana, fin de semana y vacaciones	Escala Likert 1-5 (Nada, muy poco, algo, bastante y mucho)
II Libros en casa	Número de libros en casa	Ninguno; Entre 1 y 20; Entre 21 y 100; Entre 101 y 500; Más de 500
	Número de libros comprados en el último año	Ninguno; Entre 1 y 5; Entre 6 y 10; Entre 11 y 15; Más de 15
III Competencia lectora y fomento lector	Fomento del aprendizaje, imaginación, expresión, satisfacción y vocabulario	Escala Likert 1-5 (Nada, muy poco, algo, bastante y mucho).
	Agentes fomento a la lectura: Etapa escolar obligatoria, universidad, familia y amigos	

Análisis y Resultados

Tipos de lecturas en función del género

En la Tabla 2, además de la frecuencia y porcentajes de los tipos de lectura en base al tiempo dedicado y el género, se muestra, con un nivel de confianza del 99%, que las variables lectura de periódicos ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 18.20, $p < .001$; V de Cramer = .28, $p < .001$) y la lectura de cómics ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 22.67, $p < .001$; V de Cramer = .32, $p < .001$) están asociadas al género, mostrando una magnitud del efecto moderada en ambas relaciones ($r_{\gamma\lambda} = .28$, y $r_{\gamma\lambda} = .32$) (Rosenthal, 1991). Para el resto de tipos de lecturas no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la relación con la variable género.

Tras el contraste de medias, tal y como se señala en la Tabla 3, los hombres se mostraron como lectores más habituales de periódicos que las mujeres, detectándose diferencias estadísticamente significativas ($U = 2667$, $p < .001$), hecho también observado en la lectura de cómics ($U = -3083$, $p < .001$). La tendencia se invirtió en el resto de tipos de lecturas, ya que los libros, revistas y e-books fueron los tipos de lecturas preferidos por las mujeres, apreciándose diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres y la lectura de libros ($U = 3220.5$, $p < .01$) y de revistas ($U = 3328$, $p < .05$).

Libros en el hogar, y libros comprados y libros leídos en el último año en función del género

Aunque los universitarios viven en hogares con más libros que las universitarias, fueron las mujeres las que compraron y leyeron más libros en el último año (Tabla 4). Sin embargo, no se puede afirmar que el número de libros en el hogar ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 4.38, $p > .05$; V de Cramer = .14, $p > .05$), los libros comprados en el último año ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 2.48, $p > .05$; V de Cramer = .11, $p > .05$) y el número de libros leídos en el último año ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 1.21, $p > .05$; V de Cramer = .73, $p > .05$) sean variables relacionadas con el género de los participantes.

Los resultados fueron similares tras el contraste de medias entre hombres y mujeres. Aunque los participantes varones informaron que en sus hogares había un mayor número de libros que las mujeres ($U = 3992$, $p > .05$), las mujeres refirieron una compra superior de libros ($U = 3702$, $p > .05$) y leyeron más libros en el último año ($U = 3880$, $p > .05$), sin diferenciación estadística en ningún caso.

Lectura en el tiempo libre en función del género

En la Tabla 5, se muestra la frecuencia y el porcentaje de la variable *Lectura en el tiempo libre*, según el tiempo dedicado y el género de los participantes, pudiéndose observar que las mujeres leyeron más en el tiempo libre que los hombres. Se afirma (con un nivel de confianza del 99%) que la lectura en vacaciones ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 12.52, $p < .05$; V de Cramer = .24, $p < .05$) está relacionada con el género de los participantes, con un valor del tamaño del efecto moderado ($r_{\gamma\lambda} = .24$). Sin embargo, las lecturas realizadas entre semana ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 2.62, $p > .05$; V de Cramer = .11, $p > .05$) y las lecturas realizadas durante el fin de semana ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 6.13, $p > .05$; V de Cramer = .16, $p > .05$), no fueron variables asociadas con el género.

Tabla 2

Frecuencia y porcentajes de los tipos de lectura en función del tiempo dedicado y el género

F T	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Periódic.	2(4.3%)*	34(18.9%)*	9(19.1%)*	58(32.2%)*	17(36.2%)*	59(32.8%)*	15(31.9%)*	2(11.7%)*	4(8.5%)*	8(4.4%)*
Libros	7(14.9%)	10(5.6%)	14(29.8%)	35(19.4%)	12(25.5%)	56(31.1%)	11(23.4%)	56(31.1%)	3(6.4%)	23(12.8%)
e-books	23(48.9%)	89(49.4%)	12(25.5%)	33(18.3%)	8(17%)	28(15.6%)	3(6.4%)	16(8.9%)	1(2.1%)	14(7.8%)
Revistas	13(27.7%)	28(15.6%)	14(29.8%)	46(25.6%)	13(27.7%)	60(33.3%)	6(12.8%)	34(18.9%)	1(2.1%)	12(6.7%)
Cómics	26(55.3%)*	143(79.4%)*	6(12.8)*	18(10%)*	8(17%)*	16(8.9%)*	4(8.5%)*	3(1.7%)*	3(6.4%)*	0(0%)*

Nota. F: Frecuencia de lectura; T: Tipos de lecturas; H: hombre; M: mujer. Periódic.: periódicos. n(%); *p < .001

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y rangos promedio de los tipos de lectura en función del género

		Periódicos	Libros	e-books	Revistas	Cómics
M(DE)	Hombre	3.21(1.00)	2.77(1.17)	1.87(1.06)	2.32(1.09)	1.98(1.29)
	Mujer	2.51(1.07)	3.26(1.09)	2.07(1.31)	2.76(1.13)	1.33(.71)
Rangos promedio	Hombre	147.26***	92.52**	109.63	94.81*	138.40***
	Mujer	105.32***	119.61**	115.14	119.01*	107.63***

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 4

Frecuencia y porcentajes de número de libros en el hogar y número de libros leídos en el último año en función del género

		Ninguno	Entre 1-20	Entre 21-100	Entre 101-500	Más de 500
Libros en el hogar	Hombre	0(0%)	8(17%)	22(46.8%)	16(34%)	1(2.1%)
	Mujer	0(0%)	32(17.8%)	98(54.4%)	38(21.1%)	12(6.7%)
		Ninguno	Entre 1-5	Entre 6-10	Entre 11-15	Más de 15
Libros comprados	Hombre	8(17%)	27(57.4%)	9(19.1%)	2(4.3%)	1(2.1%)
	Mujer	22(12.2%)	95(52.8%)	41(22.8%)	10(5.6%)	12(6.7%)
Libros leídos	Hombre	4(8.5%)	34(72.3%)	5(10.6%)	3(6.4%)	1(2.1%)
	Mujer	11(6.1%)	122(67.8%)	27(15%)	14(7.8%)	6(3.3%)

Nota. n(%)

Tabla 5

Frecuencia y porcentajes de la lectura en el tiempo libre en función del tiempo dedicado y el género

		Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Entre semana	Hombre	9(19.1%)	16(34%)	19(40.4%)	3(6.3%)	0(0%)
	Mujer	32(17.8%)	56(31.1%)	65(36.1%)	24(13.3%)	3(1.7%)
Fines semana	Hombre	14(29.8%)	9(19.1%)	18(39.3%)	5(10.6%)	1(2.1%)
	Mujer	32(17.8%)	48(26.7%)	57(31.7%)	35(19.4%)	8(4.4%)
Vacaciones	Hombre	13(27.4%)*	7(14.9%)*	10(21.3%)*	10(21.3%)*	7(14.9%)*
	Mujer	18(10%)*	18(10%)*	43(23.9%)*	52(28.9%)*	49(27.2%)*

Nota. n(%); * $p < .05$

Tras el contraste de medias, los rangos promedio (Tabla 6) confirmaron la tendencia descrita en los datos anteriores. Las mujeres fueron las lectoras más asiduas durante

todo el tiempo libre: en vacaciones ($U = 3019.50, p < .01$), entre semana ($U = 3888.50, p > .05$) y durante el fin de semana ($U = 3629.50, p > .05$).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos y rangos promedio de la lectura en el tiempo libre en función del género

		Entre semana	Fines de semana	Vacaciones
<i>M(DE)</i>	Hombre	2.34(.87)	2.36(1.09)	2.81(1.44)
	Mujer	2.50(.99)	2.66(1.11)	3.53(1.27)
Rangos promedio	Hombre	106.73	101.22	88.24**
	Mujer	115.90	117.34	120.73**

Nota. ** $p < .01$

Competencia lectora en función del género

Tal como se establece en la Tabla 7, se puede afirmar (con un nivel de confianza del 99%) que la categoría *Me ayuda a imaginar cosas* ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 12.18, $p < .05$; V de Cramer = .23, $p < .05$) está relacionada con el género de los participantes, con un valor del tamaño del efecto moderado ($r_{\chi} = .23$). Para el resto de categorías de la competencia lectora (*Aprendo mucho con la lectura*: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 3.29, $p > .05$; V de Cramer = .12, $p > .05$; *Me ayuda a expresarme mejor*: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 2.05, $p > .05$; V de Cramer = .10, $p > .05$; *La lectura me hace sentir bien*, hombres y mujeres obtuvieron el porcentaje más alto en la valoración *bastante*: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 6.82, $p > .05$; V de Cramer = .17, $p > .05$; y *Con la lectura conozco lo que significan las palabras*: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = .58, $p > .05$; V de Cramer = .05, $p > .05$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la relación con la variable género.

Los rangos promedio de todas las categorías mostraron una tendencia mayoritaria de las mujeres respecto a los hombres (Tabla 8). Para las mujeres, la lectura les ayuda a imaginar cosas ($U = 3096.50, p < .05$) y les hace sentir bien ($U = 3476, p < .05$), de manera superior a los hombres, con diferenciación estadísticamente significativa en ambos casos. Esta tendencia de rangos promedio superiores en mujeres se mantuvo en todas las categorías: con la valoración de la lectura como ayuda al aprendizaje ($U = 3740, p > .05$), ayuda a expresarse mejor ($U = 3896.50, p > .05$) y con la lectura conozco lo que significan las palabras ($U = 4118, p > .05$), aunque sin observarse diferencias estadísticamente significativas.

Agentes de fomento de la lectura en función del género

En la Tabla 9 puede observarse como todas las categorías de la variable *Fomento de la lectura* (en la etapa obligatoria: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = .76, $p > .05$; V de Cramer = .06, $p > .05$; en la Universidad: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = .92, $p > .05$; V de Cramer = .06, $p > .05$; en la familia: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 2.82, $p > .05$; V de Cramer = .11, $p > .05$; y en el grupo de amigos: $\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 6.00, $p > .05$; V de Cramer = .16, $p > .05$), no fueron variables asociadas con el género.

Tabla 7

Frecuencia y porcentajes de la competencia lectora en función de la valoración del grado de consecución y el género

	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Aprendo	1(2.1%)	1(0.6%)	7(14.9%)	16(8.9%)	7(14.9%)	21(11.7%)	24(51.1%)	104(57.8%)	8(17%)	38(21.1%)
Imagino	1(2.1%)*	3(1.7%)*	6(12.8%)*	7(3.9%)*	3(6.4%)*	11(6.1%)*	28(59.6%)*	82(45.6%)*	9(19.1%)*	77(42.8%)*
Expreso	1(2.1%)	2(1.1%)	1(2.1%)	6(3.3%)	4(8.5%)	12(6.7%)	25(53.2%)	81(45%)	16(34%)	79(43.9%)
Siento	1(2.1%)	3(1.7%)	10(21.3%)	16(8.9%)	3(6.4%)	15(8.3%)	21(44.7%)	78(43.3%)	12(25.5%)	68(37.8%)
Palabras	1(2.1%)	2(1.1%)	5(10.6%)	15(8.3%)	3(6.4%)	13(7.2%)	28(59.6%)	111(61.7%)	10(21.3%)	39(21.7%)

Nota. Aprendo: Aprendo mucho; Imagino: Me ayuda a imaginar cosas; Expreso: Me ayuda a expresarme mejor; Siento: Me hace sentir bien; Palabras: Conozco lo que significan las palabras.
H: hombre; M: mujer. $n(\%)$; * $p < .05$

Tabla 8

Estadísticos descriptivos y rangos promedio del grado de consecución de la competencia lectora en función del género

		Aprendo	Imagino	Expreso	Siento	Palabras
<i>M(DE)</i>	Hombre	3.66(1.01)	3.81(.97)	4.15(.83)	3.70(1.14)	3.87(.95)
	Mujer	4.24(.86)	4.24(.86)	4.27(.82)	4.07(.98)	3.94(.85)
Rangos promedio	Hombre	102.81	89.88*	105.33	97.96*	111.62
	Mujer	116.92	120.30*	116.26	118.19*	114.62

Nota. * $p < .05$

Tabla 9

Frecuencia y porcentajes del fomento de la lectura desde diferentes instancias en función de la valoración de los participantes y el género

		Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Etapa obligatoria	Hombre	3(6.4%)	17(36.2%)	3(6.4%)	17(36.2%)	7(14.9%)
	Mujer	11(6.1%)	55(30.6%)	16(8.9%)	71(39.4%)	27(15%)
Universidad	Hombre	2(4.5%)	16(34%)	4(8.5%)	19(40.4%)	6(12.8%)
	Mujer	9(5%)	53(29.4%)	23(12.8%)	74(41.1%)	21(11.7%)
Familia	Hombre	9(19.1%)	13(27.7%)	5(10.6%)	14(29.8%)	6(12.8%)
	Mujer	21(11.7%)	45(25%)	16(8.9%)	68(37.8%)	30(16.7%)
Amigos	Hombre	16(34%)	20(42.6%)	3(6.4%)	6(12.8%)	2(4.3%)
	Mujer	39(21.7%)	70(38.9%)	14(7.8%)	50(27.8%)	7(3.9%)

Nota. $n(\%)$

Los rangos promedio de todas las categorías mostraron una tendencia mayoritaria de las mujeres respecto a los hombres (Tabla 10). En contraste con los datos anteriores, tras el contraste de medias se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre el rango promedio de los hombres y el de las mujeres y la variable *Fomento de la lectura desde el grupo de amigos* ($U = 3381, p < .05$). En las demás categorías (Etapa obligatoria: $U = 4056, p > .05$; Universidad: $U = 4206, p > .05$; y familia: $U = 3644, p > .05$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el rango promedio de los hombres y el de las mujeres, al igual que ocurrió en la relación entre variables (Tabla 8).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos y rangos promedio del fomento de la lectura en función del género

		Etapa obligatoria	Universidad	Familia	Amigos
M(DE)	Hombre	3.17(1.26)	3.23(1.18)	2.89(1.37)	2.11(1.15)
	Mujer	3.27(1.22)	3.25(1.15)	3.23(1.31)	2.53(1.22)
Rangos promedio	Hombre	110.30	113.49	101.53	95.94*
	Mujer	114.97	114.13	117.26	118.72*

*Nota. *p < .05*

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre determinadas variables socio-demográficas y educativas con el nivel de hábito lector del alumnado universitario, en función del género. Tras los resultados obtenidos se confirma la hipótesis de partida, en la que existe una diferencia en los hábitos lectores en función del sexo.

De manera detallada, se esperaba que la variable tipo de lecturas se relacionara con el género, leyendo los hombres más periódicos y cómics, y las mujeres más libros y revistas. A la luz de los resultados obtenidos, se confirmó la primera hipótesis, coincidiendo con trabajos como el de Muñoz y Hernández (2011), quienes observaron que el sector poblacional femenino era más asiduo al consumo de libros y revistas de índole amorosa o dramática, mientras que este tipo de lecturas recibía desinterés por parte de los chicos, decantados por los cómics o periódicos.

Asimismo, la lectura en formato digital (e-book) no fue una variable relacionada con el género de los participantes, además de ser el cuarto formato preferido por los mismos para sus lecturas, a pesar de haberse asociado con la comprensión lectora y la memoria textual a largo plazo (Soria-Andurell, 2015). En este sentido, Okagbue et al. (2020) encontraron que el género de estudiantes de secundaria y universidad nigerianos, no fue una variable asociada con las preferencias de contenido en la lectura y el estudio. Por su parte, Alamri (2019) registró que universitarios estadounidenses preferían la lectura en textos impresos frente a textos electrónicos, encontrando diferencias estadísticamente significativas en función del género, ya que las mujeres señalaron entender el contenido del texto mejor que los hombres cuando leyeron el texto impreso. Los resultados también revelaron que los estudiantes preferían usar dispositivos electrónicos para usos personales en lugar de usos académicos. En la presente investigación, en cuanto a la frecuencia de lectura de soportes electrónicos, un 8.5% de los hombres y un 16.7% de las mujeres señalaron leer mucho y bastante en estos soportes, un 42.5% de los hombres y un 33.9% de las mujeres algo y muy poco, y un 48.9% de los hombres y un 49.4% de las mujeres nada. Resultados similares son los arrojados por Elche y Yubero (2019), quienes encontraron que estudiantes universitarios españoles leían en soporte digital un 39.1% todos los días, la mitad alguna vez al mes o a la semana y un 9.6 % nunca leía en soporte digital.

Otro aspecto de interés de esta investigación consistió en identificar la presencia de la lectura como actividad de ocio en los estudiantes según su género. Igualmente, la segunda hipótesis fue confirmada, ya que la lectura en vacaciones se asoció con el

género, de manera que las mujeres leyeron más en este periodo, con diferenciación estadística, coincidiendo con estudios previos (Fraguela-Vale et al., 2016; Yubero et al., 2014). El tiempo de vacaciones se considera clave de diferenciación del género en la lectura pues, en consonancia a los perfiles de ocio vacacional establecidos por Neira (2015), las mujeres muestran más predilección por la lectura que los hombres en los periodos de no trabajo como el verano o Navidades.

Se encontró además, que el número de libros en el hogar, como los libros comprados y los leídos en el último año, no se relacionaron con el género de los universitarios. No obstante, el número de libros leídos y comprados en el último año fueron mayores en las mujeres respecto a los hombres. Son numerosas las investigaciones que concluyen que la lectura es una actividad mayoritariamente femenina (Clark, 2011; Marinak & Gambrell, 2010). De manera reciente, McGeown y Warhurst (2019), encontraron que no fue el género el predictor más potente de la frecuencia de lectura, sino la identificación con un género u otro, ya que los niños que se identificaban con rasgos femeninos leían más que los que lo hacían con rasgos masculinos. Una mirada a estudios similares resalta la mayor predisposición y voluntad de las mujeres hacia la lectura, lo que contribuye en un mejor desempeño académico de las mismas (Mendoza et al., 2014).

Además, los resultados mostraron que el fomento de la imaginación y el sentirse bien con la lectura fueron capacidades señaladas de manera superior por las mujeres, con diferenciación estadística. No se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en la relación de la variable del género con el incremento del vocabulario o la mejora de la expresión a partir de la lectura. Por lo tanto, el ser chico o chica no parece ser un condicionante respecto a las capacidades relacionadas con la lectura, tales como la expresión o el léxico, desterrando así varios de los ideales que sitúan la condición biológica como causante de diferencias en estos preceptos cognitivos de la lectura (Hyde, 2016). En cambio, la relevancia y potencial de la lectura para la construcción personal, la imaginación y la satisfacción se ven reforzadas en las mujeres, en línea con los resultados de Rovira y López (2017). No obstante, los resultados de la literatura previa se sostienen sobre sistemas de medición subjetivos que imposibilitan generalizar los hallazgos, por lo cual, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar estudios desde sistemas de medición objetivos y de rigor.

Por último, se esperaba que el grupo de iguales fuese una variable relacionada con el género, fomentando la lectura más en mujeres que en hombres. Este hecho también se confirmó. Es evidenciado por varias investigaciones (Arévalo et al., 2017; Miranda, 2019) la relevancia del grupo de iguales como medio de influencia para los procesos de maduración del niño y el adolescente, caso que también ocurre con la lectura. La actividad lectora como perfil de ocio depende de los gustos o preferencias personales y se encuentra condicionada por las experiencias y tiempo compartido con los miembros de cohorte social de referencia: los amigos, factor condicionante para el desarrollo de conductas beneficiosas o perjudiciales en el ocio (Sánchez-Rodríguez et al., 2015). En el presente estudio, se registraron valoraciones superiores en el grupo de las mujeres en cuanto al fomento de la lectura desde el grupo de amigos, con significación estadística. En esta línea, y como señalan Ruíz et al. (2013), las mujeres presentan mejores capacidades de sociabilidad frente a unos chicos con unas relaciones sociales más superficiales, dotando a esas interacciones de una mayor validez e importancia frente a la influencia en el fomento a la lectura.

Como anuncian la mayoría de las investigaciones (Caride et al., 2018; Márquez, 2017) a pesar de los intentos administrativos de impulsar y promover el gusto y hábito por

la lectura, este continúa siendo un tema pendiente, un reto a alcanzar. De ahí la necesidad de trabajar e investigar el hábito lector en edades avanzadas, en contextos universitarios y en diferentes grados o titulaciones. Por tanto, para poder contribuir a desarrollar el hábito de la lectura en la comunidad estudiantil, independientemente del nivel educativo en el que se encuentre, se ha de romper con el modelo tradicional de enseñanza, en pro de la creación de un nuevo sistema que conecte la lengua, la cultura y la ética (Romero et al., 2017). Así mismo, dado que en este estudio nos hemos centrado en el hábito lector, nos planteamos en un futuro próximo explorar la relación de la lectura y la escritura, siguiendo la línea desarrollada por Petersen (2018), quien encontró notables diferencias en la lectura, pero, sobre todo, en el proceso de escritura, que se traducen en un mayor desempeño verbal justificado. Además, el desarrollo del hemisferio izquierdo, donde se ubica el área del lenguaje, se encuentra más frenado en los niños en comparación con las niñas (Miller & Halpern, 2014). Por otro lado, una de las limitaciones del presente trabajo reside en la disparidad numérica respecto al sexo (20.7% hombres; 79.3% mujeres), pudiendo afectar este hecho de alguna manera a los resultados obtenidos, que deberán ser interpretados teniendo en cuenta tales diferencias. Es por ello que seguir investigando en cuanto a lectura y escritura, pero con una muestra más homogénea respecto al sexo, se perfila como una línea para futuros estudios.

Sin embargo, el trabajo de meta-análisis de Voyer y Doyle (2012) no ha podido respaldar esta afirmación de desempeño verbal y género en relación a la lateralización cerebral. Al respecto, Hyde (2016) sostiene esta diferenciación como estereotipos marcados desde investigaciones psicológicas del siglo XX, que tiene poca validez al encontrar que el 80% de las correlaciones de las diferentes investigaciones de lectura y género constatan un tamaño del efecto escaso o nulo. Según todo lo expuesto, el reto no consiste solamente en fomentar las medidas necesarias para impulsar la lectura, algunas de las cuales han sido señaladas por Muñoz y Hernández (2011), sino también favorecer la creación y composición literaria en el sector femenino.

Referencias

- Alamri, B. (2019). Reading Preferences of ESL Students: Electronic Texts vs. Printed. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJET)*, 14(4), 169-179. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14.i04.9466>
- Ambrós, A., & Ramos, J. M. (2018). Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria. *Aula de Encuentro*, 20(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>
- Anderson, A. A., Brossard, D., & Scheufele, D. A. (2010). The changing information environment for nanotechnology: Online audiences and content. *Journal of Nanoparticle Research*, 12(4), 1083-1094.
- Aparicio, I. (2016). La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(10), 36-53.
- Arévalo, F., De la Cruz-Sánchez, D., & Feu, S. (2017). La influencia de los padres e iguales en la realización de actividad físico-deportiva de los escolares de educación primaria. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 263-272. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86554636008>

- Caballo, M. B., Varela, L., & Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Cardoso, D., Bobadilla, S., & Pérez, M. A. (2018). Hábitos de lectura en universitarios. Caso licenciatura de Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco. *Investigaciones Sobre Lectura*, 9, 73-104. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i9.228>
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiang, H. H. (2020). Kahoot! In an EFL Reading Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 33-44, January 2020. <http://doi.org/10.17507/jltr.1101.05>
- Clark, C. (2011). *Setting the Baseline. The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading- 2010*. National Literacy Trust.
- Elche, M., & Yubero, S. (2019). La influencia del hábito lector en el empleo de Internet: un estudio con jóvenes universitarios. *Investigación bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 33(79), 51-66. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>
- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. <http://doi.org/10.5944/educXX1.21548>
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983-3990.
- Espejo, P. (2019). Mujeres y Universidad: situación actual y algunas propuestas para el cambio. *Revista de educación y derecho*, 20, 1-24. <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30028>
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 67-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Gutiérrez, J. (2013). Usos del tiempo de mujeres y hombres en la Gomera: un estudio de caso. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 16, 63-82. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i16.72>
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: gender and cognitive functions. *Current opinion in neurobiology*, 38, 53-56. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007>
- Lasarte, G. (2013). Feminización del hábito lector. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 9, 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.03
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación (3ª Ed.)*. McGraw-Hill.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>

- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18.
- McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2019). Sex differences in education: exploring children's gender identity. *Educational Psychology*, 40(1), 103-119. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1640349>
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J. M., Rubio González, A., Gómez Baya, D., & Cruz, C. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *EREBEA. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 391-416. <http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v0i4.2512>
- Miller, D. I., & Halpern, D. F. (2014). The new science of cognitive sex differences. *Trends in cognitive sciences*, 18(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.10.011>
- Miranda, A. S. (2019). Influencia de grupos de iguales en el desarrollo psicosocial de niños con necesidades educativas especiales. *Revista San Gregorio*, 29, 107-119. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i29.618>
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of research in education*, 31(1), 1-44. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07300046001>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-013>
- Neira, A. C. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* [Tesis inédita]. Universidad de Concepción.
- Okagbue, H. I., Bishop, S. A., Boluwajoko, A. E., Ezenkwe, A. M., Anene, G. N., Akinsoola, B. E., & Offiah, I. B. (2020). Gender and Age Differences in the Study Plan of University Students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijET)*, 14(1), 62-81. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i01.11232>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Pérez, V. B., Baute, M., & Luque, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189.
- Petersen, J. (2018). Gender differences in verbal performance: a meta-analysis of United States state performance assessments. *Educational Psychology Review*, 30, 1269-1281. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9450-x>
- Ramos, G., Chiva, I., & Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Rojo, J. A., Prado, O., & Martínez, J. (2017). Estudio descriptivo del empleo de tiempo libre en estudiantes de la escuela secundaria artemisa Córdoba de Moreno, Sonora México. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 48, 96-107.

- Romero, H., Maldonado, A., Armas, W., & Salazar, E. (2017). ¿Cómo potenciar la relación inter y transdisciplinaria entre las materias inglés y reumatología? Propuesta metodológica. *Revista Cubana de Reumatología*, 19(1), 41-49.
- Ros-García, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 329-350.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic Procedures for Social Research* (rev. ed.). Sage.
- Rovira, Y., & López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 86-98.
- Ruiz, E., García, R., & Rebollo, M. Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19454>
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J., & Sanchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios/Problematic use of social networks in university students. *Revista Complutense de Educación*, 26, 159-174. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360
- Soria-Andurell, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XX1*, 18(1), 369-390. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12394>
- Tsuchiya, A. (2008). Deseo y desviación sexual en la nueva sociedad de consumo: la lectura femenina en La Tribuna de Emilia Pardo Bazán. En P. Fernández & M. L. Ortega (Eds.), *La mujer de letras o la letraherida: discursos y representaciones sobre la mujer escritora en el siglo XIX* (pp. 137-150). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 10, 71-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04
- Valentín, B. E. (2019). Los Hábitos Lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *RELAP: Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 11(6), 90-102.
- Voyer, D., & Doyle, R. A. (2012). Response format, magnitude of laterality effects, and sex differences in laterality. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 17(3), 259-274. <https://doi.org/10.1080/1357650X.2011.568487>
- Wang, P., Chiu, D. K., Ho, K. K., & Lo, P. (2016). Why read it on your mobile device? Change in reading habit of electronic magazines for university students. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 664-669. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.08.007>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.