

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS LECTORES EN FUTUROS MAESTROS DURANTE SU ETAPA PREUNIVERSITARIA

DESIGN AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ABOUT READING
HABITS OF FUTURE TEACHERS DURING
THEIR PRE-UNIVERSITY STAGE

Cristina Del Moral-Barrigüete¹
M^a José Molina-García¹

1. Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 29/11/2017

Aceptado: 18/12/2017

Publicado: 09/02/2018

Contacto

Cristina Del Moral-Barrigüete

crismorab@ugr.es

M^a José Molina-García

mjose@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Del Moral-Barrigüete, C. y Molina-García, M. J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25: 51-79.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS LECTORES EN FUTUROS MAESTROS DURANTE SU ETAPA PREUNIVERSITARIA

DESIGN AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ABOUT READING HABITS OF FUTURE TEACHERS DURING THEIR PRE-UNIVERSITY STAGE

Resumen

Trabajar en la formación de lectores competentes y en la creación de hábitos lectores es algo que preocupa constantemente a docentes e investigadores y más en la sociedad actual, en la que los jóvenes parecen estar involucrados en otros intereses culturales y en distintas maneras de ocupar el ocio en general. Este trabajo ofrece, tras la consulta de la literatura especializada, el diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores de futuros maestros de Educación Primaria durante su etapa preuniversitaria. Incluimos los aspectos metodológicos sobre el proceso de planificación y desarrollo del instrumento; la validación de contenido y lógica, mediante juicio de expertos, la consistencia interna y la validez de constructo del instrumento diseñado con rigurosidad científica y analizado a través del programa estadístico SPSS. Finalmente, añadimos algunos resultados del pilotaje de esta prueba, realizado a un grupo de 70 estudiantes de primer curso en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada, con el propósito de establecer acciones de mejora, dado que las conclusiones confirman que es necesario arbitrar medidas en la población universitaria y abrir futuros caminos de investigación.

Palabras clave: validación; cuestionario; hábitos lectores; estudiantes universitarios; maestros; formación preuniversitaria.

Abstract

Teachers and researchers concern about the training of competent readers and the incorporation of reading habits in our society, where young people seem to be more interested in other cultural and leisure activities. This study aim to design and validate a questionnaire on reading habits of future Primary school teachers during their pre-university stage after consulting literature specialized in this subject. The methodological aspects of the planning process and the development of the instrument are included: validation of content and logic through expert judgment, and internal consistency and validity of the instrument construct, which was designed with scientific rigor and analyzed using the SPSS statistical program. Finally, this study show some results of the pilot test carried out by a group of 70 first year students of the Degree in Primary Education Teacher Training of the University of Granada with the purpose of boosting improvement actions. The results confirm that it is necessary to implement measures in the university population and bolster new investigation lines as well.

Keywords: validation; questionnaire; reading habits; university students; teachers; pre-university training.

INTRODUCCIÓN

En todas las reformas legales educativas llevadas a cabo en los últimos años, encontramos elementos comunes inalterables, entre los cuales, se halla la formación de lectores competentes y la creación de hábitos lectores. El objetivo de los docentes, en etapas preuniversitarias, es transmitir que leer merece la pena y crear un hábito lector que produzca placer y motive hacia la lectura.

El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros, que elabora la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), publicado en enero de 2016 (con datos hasta 2015), indica que la lectura ha crecido en España en los últimos cuatro años hasta un 62%, lo cual ha supuesto 3.5 puntos porcentuales más respecto a 2011 (58.7%). Sin embargo, esta afición por la lectura, según el mismo Barómetro, decrece con la edad y de un 90.1% registrado en la franja de 15-19 años, disminuye progresivamente hasta un 26.7% a partir de los 75 años. Estos datos vuelven a confirmarse en *La lectura en España* (Millán, 2016) de la propia FGEE. La interpretación puede estar vinculada a que la lectura, relacionada con los estudios, es muy significativa y está presente a ciertas edades, lo que provoca estas subidas. Sin embargo, parece que no se llega a afianzar el tan deseado hábito lector para toda la vida.

La propia contradicción en la que cae el marco legal vigente en las etapas de ESO y Bachillerato encorseta la labor docente pues, si bien preconiza el fomento del hábito lector mediante lecturas libres, los contenidos —demasiado historicistas y reiterativos— y el excesivo apego al libro de texto (Mata, 2011) se tornan elementos que obstaculizan el margen de actuación de los docentes y quita tiempo real de práctica reiterada de lectura, esencial para crear hábito lector. Además, los enfoques metodológicos «(...) siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto» (Sanjuán, 2011, p. 96).

Es cierto que el centro educativo no tiene la exclusividad del fomento a la lectura, dado que existen otros ámbitos, como el entorno próximo, que pueden estimularla, pero es indudable que si no se practica en el aula, puede que no se haga en ningún sitio e incluso que hasta provoque animadversión, tedio y rechazo.

En este sentido, existe una reivindicación, desde hace años, de algunos expertos del área respecto al cambio del canon literario (Colomer, 2005; Jover, 2007; Mendoza, 2008; Cerrillo, 2010, 2013; Lorente, 2011; Ferreiro, González y Javier, 2014). Por diversas razones, en la Historia de la Literatura han destacado obras que se han perpetuado en el currículum y han permanecido en él durante décadas, relegando a un segundo plano, o incluso obviando, otros intereses, gustos y motivaciones de

los jóvenes. ¿A todos los jóvenes de una misma edad han de atraerles los mismos libros? Es sabido que no. El hábito lector no se crea «obligando» a leer, sino favoreciendo espacios, tiempo y libertad para leer lo que apetezca (Pennac, 2001).

Para realizar la tarea de fomentar la lectura de forma exitosa, es ineludible que el docente responsable sea un lector habitual, de modo que comparta y transmita su gozo por la lectura al mismo tiempo que se muestre sensibilizado y permeable a la innovación, a la imaginación y a la creatividad. También ha de creer firmemente en su trabajo de mediador, mostrando compromiso y entusiasmo (Munita, 2016).

El problema se agrava cuando los estudiantes del Grado en Educación Primaria, futuros docentes, no poseen el hábito lector, víctimas de un sistema educativo que no ha conseguido germinar en ellos este gusto por la lectura. Por lo que hemos de responsabilizarnos de esta formación.

OBJETIVO

Este trabajo tiene como objetivos: 1) diseñar y validar un cuestionario para evaluar los hábitos lectores y los perfiles de los estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, tanto si han llegado a crearlos como si no; 2) indagar en la memoria, en la capacidad reflexiva de los futuros maestros a partir de la experiencia vivida recientemente; 3) investigar en los factores educativos y socio-culturales que influyen en su adquisición durante la etapa preuniversitaria (ESO y Bachillerato, principalmente) y, por *ende*, en sus hábitos actuales de lectura y en las maneras de ocupar su tiempo de ocio en general; 4) conocer sus valoraciones y creencias acerca de lo que significa leer, su utilidad y repercusión en la vida, dado que estos deberán asumir la responsabilidad de animar a leer en su labor profesional.

MÉTODOS

Diseño del estudio

El estudio ha comprendido tres fases. La primera incluyó el proceso de planificación y desarrollo del instrumento; la segunda se dirigió hacia la validación del contenido y lógica, la consistencia interna y la validez de constructo del instrumento diseñado; finalmente, añadimos una tercera fase, en la que se hizo el pilotaje de esta prueba o instrumento en un grupo de estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada.

Planificación y desarrollo del instrumento

Tras la consulta en la bibliografía científica especializada, tanto sobre el contenido como sobre los procedimientos arbitrados para investigar en este campo, se analizaron otros instrumentos similares sobre hábitos lectores realizados por distintas entidades como el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura Infantil (CEPLI), la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR), la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), incluso diputaciones provinciales interesadas en el tema. Asimismo, se determinó la necesidad de crear y aplicar un cuestionario o instrumento, diseñado *ad hoc*, que incluyera algunas de las preguntas formuladas en ellos, a la par que incorporara otras, inéditas y creadas para esta investigación, medidas con distintas escalas, con el fin de recabar información específicamente relevante en el contexto y en la población destinataria.

De esta manera, se creó un formulario de *google doc* con siete tipos de preguntas. El cuestionario es semi-estructurado, ya que contiene preguntas de respuestas variadas (cerradas-abiertas, de respuesta corta-larga, en un párrafo). También se han empleado listas desplegables; escalas numéricas; preguntas de opción múltiple; cuadrícula, que permite construir un cuadro de doble entrada (de filas y columnas) y casillas de verificación. Aclaramos que las casillas de verificación admiten, además, varias respuestas y han sido especialmente interesantes para el tema de este estudio, pues ciertas preguntas relacionadas con los hábitos lectores o el placer de leer son objeto de más de una opción.

Por otra parte, la mayoría de las preguntas realizadas fueron diseñadas para sistematizarlas y categorizarlas mediante el programa estadístico SPSS (versión 22, para Windows) que analiza los datos cuantitativos.

La tecnología *google* ha facilitado la recogida de respuestas de forma automática en una hoja de cálculo y, a la vez, ha permitido crear gráficos estadísticos para analizar y tener un primer mapa de los resultados. Otra razón por la que se decidió utilizar esta herramienta digital fue que –de la actividad misma de preguntar y responder– quedara una constancia escrita de las respuestas y se pudiera realizar, libremente, en cualquier momento y lugar, para comodidad e intimidad de los encuestados y para que estos pudieran hacer una reflexión retrospectiva más sincera y profunda de sus hábitos lectores sobre la época preguntada, frente a una simultaneidad espacial y temporal con todo el grupo de informantes, como es una clase, donde este tipo de cuestionarios puede correr el riesgo de ser cumplimentados de manera más aleatoria, sin ganas, al final de una larga jornada, etcétera.

Validación del contenido y lógica del instrumento

Habitualmente, la validez de contenido se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos y, en muy raras ocasiones, la evaluación está basada en datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002). En concreto, Utkin (2006) plantea que el juicio de expertos se ha convertido en muchas áreas en la estrategia principal para la estimación de la validez de contenido, en especial, en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, donde dicho juicio es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas.

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) recogen parte de la literatura existente sobre el número de jueces que debe emplearse en un juicio de expertos y que depende de su propio nivel y de la diversidad del conocimiento que estos tengan sobre el tema. Es más, «la decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada varía entre autores» (p. 29), la mayoría sugiere un rango de dos hasta veinte expertos (Lynn, 1986; Gable y Wolf, 1993; Grant y Davis, 1997, citados en McGartland *et al.*, 2003).

De esta forma, el juicio de expertos que hemos utilizado para comprobar la validez de contenido y lógica lo forman 9 personas que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el tema y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. En total han sido 7 expertos del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y otros 2 especialistas en evaluación y medición, quienes procedieron de manera independiente.

Para la selección de los expertos hemos seguido los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2000):

- Experience in performing judgements and making decisions, based on evidence on expertise, e.g. degrees, research, publications, positions and experience, awards, etc.
- Reputation in community.
- Availability and willingness to participate.
- Impartiality and inherent qualities like self-confidence and adaptability (p. 4).

La opinión informada del juicio de expertos ha sido tratada con rigurosidad metodológica y estadística para que supusiera un indicador de la validez del contenido del cuestionario diseñado y permitiera su utilización para los propósitos para los que fue creado. Además, brinda evidencia acerca de la validez del constructo y provee de una base para la construcción de formas paralelas de evaluación a gran escala.

Sujetos

Esta versión depurada del instrumento, obtenida tras el juicio de expertos, se aplicó a un grupo piloto de 327 estudiantes de primer curso del Grado de Educación Pri-

maria de la Universidad de Granada, con una edad comprendida entre 18 y 25 años, siendo la media de 20 y de los cuales 64.3% fueron de sexo femenino. A todos ellos se les invitó a participar voluntariamente, motivados por la promesa de conocer los datos obtenidos. La mortandad fue de 27 alumnos que, o bien no contestaron en plazo, o bien fueron eliminados por contestar parcialmente al cuestionario.

Aplicación del cuestionario

El pilotaje se realizó durante el mes de noviembre de 2016, para comprobar el nivel de comprensión y claridad de los ítems. La elección del momento se justifica porque ya han transcurrido todos los plazos de matrícula y ampliación de la misma que articula la institución, por lo que los grupos están definitivamente formados. Por otro lado, aún está reciente su etapa preuniversitaria y los resultados no se distorsionan por la docencia y formación recibidas en el desarrollo de su carrera.

Las investigadoras de este estudio contactaron con el alumnado participante en las aulas universitarias para exponerles el objetivo perseguido, el contenido del cuestionario, el procedimiento que debían seguir, el enlace correspondiente, disponible en la plataforma institucional habilitada por la Universidad de Granada, PRADO 2 (Plataforma de Recursos para Apoyo a la Docencia), la posibilidad de responder con cierta libertad temporal para permitirles reflexionar, aunque en un plazo no mayor a diez días, así como algunas instrucciones para que la cumplimentación fuera óptima. Del mismo modo, se les anunció que, al término de dicho plazo, se establecería un grupo de discusión para recoger aquellas dudas, percepciones y sugerencias que quisieran manifestar. Así, debatimos en voz alta diferentes aspectos relacionados con el instrumento de medida (*e.g.* la detección de errores semánticos y gramaticales, el grado de comprensibilidad de los ítems, etc.).

Análisis de datos

Para la validación, cada pregunta del cuestionario indaga acerca del perfil del sujeto como «lector» o «no lector», en función de las respuestas obtenidas y dentro de los cánones establecidos en la literatura científica. Del mismo modo, el propósito del cuestionario es explorar o dar seguimiento a diferentes aspectos de los hábitos lectores adquiridos en ESO y Bachillerato de futuros maestros, así como las tendencias actuales de estos jóvenes en nuestra sociedad.

El análisis de datos que realizamos ha comprendido dos tipos de tratamiento estadístico:

1. Validez de la prueba o instrumento, que a su vez se divide en dos campos. El primero de contenido y lógica, que corresponde a la evaluación obtenida de los expertos sobre la primera versión del cuestionario. El segundo es la consistencia interna y la validez de constructo, una vez depurado el instrumento.

Para medir el grado de acuerdo entre los expertos seleccionados se utilizó el estadístico *Kappa*, cuyo rango comprende del -1 al 1, siendo 1 el grado de acuerdo máximo. Sin embargo, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) es improbable obtener cifras tan extremas por lo que lo habitual es situarse en un espectro de valores intermedios que se interpretan según la complejidad de la evaluación y el número de categorías que deben ser evaluadas, otorgando mayor índice de satisfacción con valores próximos a 1.

Siguiendo las pautas de estos autores, y tras adaptar el ejemplo dado por ellos, se diseñó una plantilla para que los expertos la utilizaran en sus evaluaciones. A esta plantilla le precedía una carta de presentación en la que se explicita el objetivo de la prueba, las dimensiones de las que constaba (Anexo I) y los indicadores de medición (Anexo II). Por supuesto, también se les proporcionó el cuestionario que debían evaluar.

La consistencia interna se determinó mediante el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, tanto para la dificultad de los reactivos como para la habilidad de los sujetos y se consideró como respetable un índice próximo a 1. De acuerdo con la literatura especializada, el Alfa de Cronbach solo puede aplicarse a ítems cuya respuestas se miden en escalas, por lo que quedaron fuera de su análisis los datos identificativos del cuestionario y las preguntas abiertas o cuyas opciones de respuesta no las contemplara.

2. Análisis descriptivo. Utilizamos el paquete estadístico SPSS (versión 22.0 para Windows) para hallar la prueba de *Chi-Cuadrado* de Pearson, que establece la asociación entre dos variables determinadas y que comprueba la significatividad entre ambas. También se completa este test de coeficiente de correlación entre variables con las pruebas ordinales de *d de Sommer*, *Tau-b de Kendall*, *Tau-c de Kendall* y *Gamma*. Además, los datos de identificación se presentan en este trabajo como frecuencias o porcentajes. Finalmente, aquí mostramos un perfil de lector resultante, mientras que el estudio completo del análisis descriptivo de todas las variables podrá ser objeto de futuras investigaciones.

RESULTADOS

La versión definitiva del cuestionario comprende un total de 31 preguntas, que tienen en cuenta tanto variables independientes como dependientes, distribuidas en varias secciones (*Anexo III*). La primera sección incluye 10 preguntas e informa sobre el perfil sociodemográfico y los datos personales de los sujetos vinculados a la temática de la investigación; la segunda recoge datos sobre la presencia y signifi-

catividad de la lectura en la vida de los encuestados, así como la ocupación en su tiempo libre (11 preguntas); la tercera matiza los hábitos lectores adquiridos en la etapa preuniversitaria (10 preguntas).

La validez del cuestionario que refleja la consistencia interna de los ítems queda demostrada por el juicio de expertos de diferentes universidades. El resultado del *coeficiente Kappa* (.80) –que mide el grado de acuerdo entre los jueces o expertos y es el más utilizado en Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas– confirma la confiabilidad de esta validación.

En cuanto a la medida de consistencia del instrumento, el resultado obtenido en el análisis de fiabilidad, de los ítems con escalas, mediante el *Alfa de Cronbach* es de .85.

Avanzamos algunos de los resultados del estudio piloto, centrándonos sobre todo en ofrecer un perfil de lector extraído de la muestra que sirvió para el pilotaje, por si fueran de interés o referencia para la comunidad científica.

Respecto a los datos identificativos, el español es la lengua de comunicación oral y escrita del 100% de los encuestados. El 72.9% afirma tener un conocimiento medio del inglés, pero solo el 28.6% lee en este idioma. El 28.6% sabe un poco de francés y tan solo un 2.9% afirma leer de vez en cuando en el idioma francófono. El 7.1% sabe otro idioma (alemán o catalán), pero apenas lee en esas lenguas (1.4%). El 1.4% restante habla *tamazigh*, lengua oral hablada en la zona del Rif, Marruecos, de donde proceden algunos estudiantes de Melilla (*Tabla 1*).

Tabla 1. Idiomas que conoce y lenguas en las que lee

Idioma	Conoce	Porcentaje	Lee	Porcentaje
Español	300	100%	300	100%
Inglés	219	73%	86	29%
Francés	86	29%	9	3%
Árabe/Tamazigh	4	1%	0	0%
Otro	21	7%	4	1%

El 91.4% accedió a la Universidad con la Pau/Selectividad y el 8.6% restante, mediante un Grado Superior. (*Tabla 2*)

Tabla 2. Acceso a la Universidad

Acceso a la Universidad	N.º respuestas	Porcentaje
Pau/Selectividad	274	91%
Grado Superior	26	9%
Prueba de acceso para mayores de 25 años/40 años/45 años	0	0%
Otro	0	0%

El 82.9% ha realizado sus estudios preuniversitarios en un centro público. El 12.9 lo ha hecho en centros concertados y solo un 2.9% los han llevado a cabo en centros privados. Un 1.4% no especifica en qué otro tipo de centro ha realizado estos estudios. (Tabla 3)

Tabla 3. Tipo de centro en el que realiza los estudios preuniversitarios

Tipo de centro	N.º respuestas	Porcentaje
Público	249	83%
Privado	9	3%
Concertado	39	13%
Otro	4	1%

En el estudio de dependencia entre variables mediante la prueba *Chi-Cuadrado* de Pearson, las hipótesis que se relacionan son:

H0= La variable que comparamos no depende del resto de variables

H1= Sí depende (dependencia de dos variables)

Al relacionar la variable *itinerario* con *sexo*, *acceso a universidad*, *nota media en ESO* y *nota media en Bachillerato*, se comprueba que en las variables *sexo* e *itinerario* se confirma la H0 porque la significatividad no es .000 ($p=.133$). En el caso del *acceso a la universidad* se confirma la H1 dado que la significatividad es $p=.000$. Es decir, hay

dependencia entre las variables, lo cual es lógico ya que el itinerario escogido condiciona la forma mediante la cual se accede a la universidad. En cuanto a *la nota media en ESO*, no hay dependencia ($p=.329$). Sin embargo, en *la nota media en Bachillerato* sí podemos decir que hay cierta dependencia, dado que $p<.050$ ($p=.043$).

El otro estudio que avanzamos en estas páginas es el de la relación de dependencia entre el *gusto por la lectura (GL)* y las variables indicadas en la siguiente tabla (Tabla 4).

Tabla 4. Relación de dependencia entre el Gusto por la Lectura (GL) y otras variables

Variabes	Valor p (significatividad)
GL-itinerario	.021 ($P<0.05$)
GL-Actividad laboral Padre	.577
GL-Actividad laboral Madre	.195
GL-Formación Académica Padre	.653
GL-Formación Académica Madre	.022
GL-Libros	.627
GL-Consola	.119
GL-Instrumentos Musicales	.464
GL-Lector CD	.394
GL-Ordenador	.711
GL-Radio	.270
GL-Revistas	.234
GL-Móvil	.986
GL-TV	.002
GL-otros	.303
GL-Frecuencia Biblioteca	.034

<i>GL-Frecuencia Cine</i>	.190
<i>GL-Frecuencia Conciertos de rock/ pop/rap/música popular</i>	.258
<i>GL-Frecuencia Baile</i>	.623
GL-Frecuencia Deporte	.001
<i>GL-Frecuencia ferias</i>	.863
GL-Frecuencia Librerías	.053
<i>GL-Frecuencia ópera/Música clásica</i>	.138
<i>GL-Teatro</i>	.479
GL-Frecuencia Museos	.042

Las variables con relación de dependencia significativa ($p < .05$) son: *gusto por la lectura (GL)-itinerario*, *GL-Formación Académica de la Madre*, *GL-TV*, *GL-Frecuencia con la que acude a la biblioteca*, *GL-Frecuencia con la que acude a espectáculos deportivos*, *GL-Frecuencia con la que va a librerías* y *GL-Frecuencia con la que acude a museos*, resaltadas en la tabla en negrita. En el apartado de discusión comentaremos esta significatividad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El cuestionario diseñado y validado evalúa los hábitos lectores de un grupo de estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada; permite detectar los perfiles construidos a partir de la experiencia académica vivida en la ESO y Bachillerato; además, indaga en las tendencias lectoras y en la influencia de los factores educativos y socioculturales de estos estudiantes; así como, orienta a la comunidad científica sobre posibles intervenciones para mejorar estos hábitos y desarrollar una competencia necesaria para asumir la responsabilidad de animar a leer en su actividad docente profesional.

El alto grado de acuerdo obtenido mediante el resultado del *coeficiente Kappa* (.80) entre los jueces o expertos de este cuestionario confirma la validez de este instrumento.

En cuanto a la medida de consistencia del instrumento, el resultado obtenido en el análisis de fiabilidad, de los ítems con escalas, mediante el *Alfa de Cronbach* (.85) indica también que el cuestionario definitivo resulta una herramienta válida para medir y evaluar los hábitos lectores y los perfiles de la población de este estudio, dado que este valor se considera apropiado para un estudio confirmatorio, según Huth, Delorme y Reid (2006), aceptable según Campo-Arias y Oviedo (2008) e incluso bueno o excelente, en opinión de George y Mallery (2003, citado en Frías-Navarro, 2013).

La evaluación continua de estos hábitos lectores en los estudiantes universitarios es de especial relevancia, pues confiere un riesgo potencial a su actual desempeño académico y futuro profesional. Es decir, la motivación intrínseca del maestro es determinante para animar a leer a los alumnos porque estos emularán entusiasmo (Granado, Puig y Romero, 2011). De lo contrario, el poco bagaje y experiencia para transmitir tal entusiasmo por esta actividad o un criterio insuficiente para seleccionar adecuadamente lecturas y formar buenos lectores, desembocará en una perjudicial situación cíclica poco óptima.

A su vez, el presente trabajo aporta un instrumento auto-aplicable (*ex-post facto*) y práctico para evaluar ciertos aspectos de los hábitos lectores en la etapa preuniversitaria de estos estudiantes. Colomer y Munita (2013) llegaron a comprobar, en un estudio sobre la autoimagen lectora a lo largo de la infancia y la adolescencia de maestros en formación de la Universidad Autónoma de Barcelona, cómo percibían una desmotivación progresiva en su trayectoria escolar, especialmente significativa en la ESO y el Bachillerato, hasta el punto de ser calificadas ambas etapas como el período en el que los encuestados perdieron el gusto por la lectura.

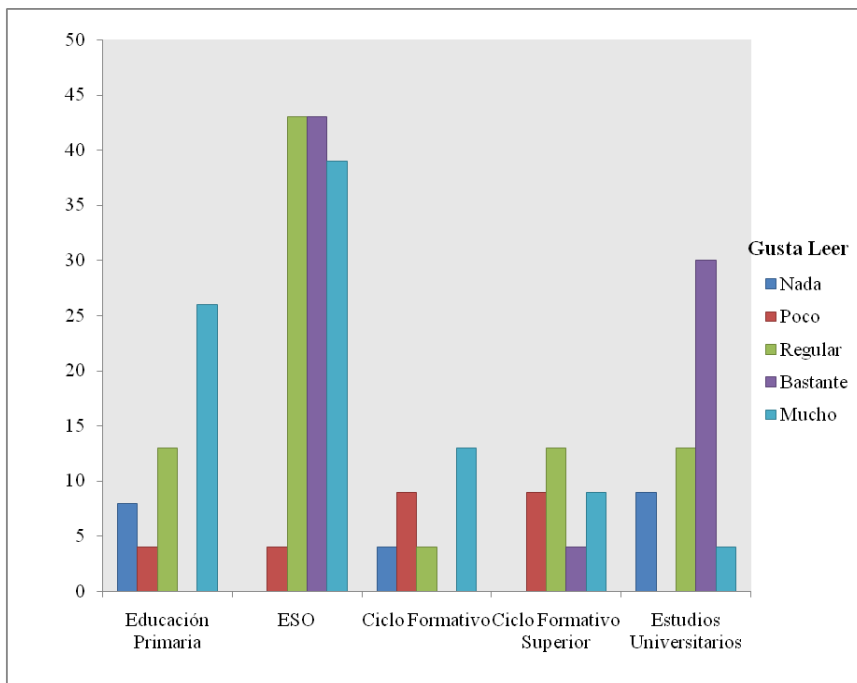
Una de las preguntas clave del cuestionario es la *P15. ¿Te gusta leer?* De los 70 encuestados, más de la mitad afirma que les gusta leer mucho o bastante (55.7%). Estos resultados indican que debemos seguir fomentando el hábito lector, incluso en esta etapa universitaria. En este mismo sentido, se pronuncian autores como Granado, Puig y Romero (2011); Colomer y Munita (2013); Yubero y Larrañaga (2015).

En el perfil lector de la población piloto estudiada, se comprueba que ni el sexo ni el itinerario reflejan correlación con la actividad lectora. No se confirman los resultados de otros estudios, como los de Granado, Puig y Romero (2011) o García-Delgado (2015), en los que las mujeres tienen más afianzado el hábito que los hombres. Y, respecto al itinerario, concretamente en esta última investigación -realizada en todas las titulaciones ofertadas por la Universidad Europea de Madrid- los estudiantes del área de Comunicación y Humanidades informan de una mayor afición lectora. Sin embargo, en nuestros resultados no se demuestra vinculación, por lo que la hipótesis de que aquellos alumnos procedentes de itinerarios relacionados con Hu-

manidades, Ciencias Sociales o Artes pudieran ser más adeptos a la lectura que los provenientes de Ciencias Biológicas o Tecnológicas se descarta.

La relación entre el gusto por la lectura y el nivel de formación de la madre tiene una significatividad positiva, a pesar de que el nivel de estudios de gran parte de esta población femenina es bajo (el 54.2% de los encuestados obtiene la Educación Secundaria, tiene el Graduado Escolar o Bachiller Elemental y el 17.1% confiesa que solo tiene la Educación Primaria). Un 28.5% tiene estudios universitarios, cifra ligeramente superior al de padres, que supone un 25.7% de la muestra. Este dato se une a la circunstancia de que también observamos que en la pregunta 22. *A quién le gusta leer con frecuencia en tu entorno*, el 64.3% responde que *a su madre*, con lo que podemos deducir que la influencia de la madre en el hábito lector, en nuestro caso, es más importante que cualquier otro miembro de la familia. Si bien, sabemos que los demás miembros del entorno familiar pueden ser también relevantes en esta afición por la lectura (Colomer y Munita, 2013). Ello significa que es preciso aunar esfuerzos, que hay que implicar a este agente en las acciones establecidas y que se deben crear espacios comunes para la persecución de unos objetivos compartidos.

En el siguiente gráfico se representa, de manera muy visual, esta correlación, donde los valores verticales indican la frecuencia de respuestas y en horizontal, se recoge la formación académica de la madre.



Sorprende que los *libros* (70%) hayan ocupado un segundo lugar tras la telefonía *móvil* (80%) e incluso que, cerca de la mitad de los encuestados hayan seleccionado *ordenador/portátil/tablet* (44.3%) para ser llevados de viaje a un sitio aislado pues, en estos dos últimos casos, se necesitaría la red eléctrica para su funcionamiento. Estos resultados tienen una doble interpretación: los jóvenes no conciben su vida sin estos objetos y sin la comunicación social que les proporciona, con todas las características que esto conlleva (la información recíproca, inmediatez, entretenimiento, etc.) e incluso como soporte de lectura, ya que en la actual era tecnológica, estos dispositivos adquieren la funcionalidad de otros más analógicos, como es el caso del móvil que se sitúa como «instrumento ubicuo de lectura» (Conecta Research, 2013).

Por otra parte, también es posible pensar en el concepto de *deseabilidad social*, acuñado desde la Psicología (Echebarría y Páez, 1989), en la línea de lo deducido por Colomer y Munita (2013), quienes atribuyen esta distorsión al valor social de la lectura y más a una declaración de intenciones que a una realidad. También Yubero y Larrañaga (2015) aseguran que algunos estudiantes falsean sus datos hasta el autoengaño, con la intención de manifestar lo que se estima deseable y necesario en su situación: una persona que ha accedido a la universidad y a la que se le presupone una cualidad lectora ya adquirida.

Parece que la elección de la televisión, otro enemigo tradicional de la lectura, sufre un visible retroceso en contraposición con el estudio de Latorre (2007) en estudiantes de un instituto valenciano que habían finalizado cuarto de la ESO y que la situaban entre sus ocupaciones preferidas junto a salir con amigos y escuchar música.

Las otras variables con dependencia significativa positiva son las relacionadas con el gusto por la lectura y la frecuencia con la que estos estudiantes acuden a la biblioteca (51.4%) *más de una vez al mes* —casi todos por estudios/formación (96.9%)—, a las librerías o a los museos *una vez al mes o más de una vez al mes* (72.8% y 58.5%, respectivamente), lo cual denota el perfil de la persona lectora que se decanta por acciones relacionadas con estas actividades culturales a las que dedica su ocio. Por otro lado, el que el 40% no vaya a ningún espectáculo deportivo y el 50% lo haga solo *una vez al año o una vez al mes* y solo un 10% *más de una vez al mes*, sumado a que solo el 11.4% se llevaría la televisión a un lugar aislado, permite suponer que estos lectores no son aficionados a este medio ni al mundo del deporte, pues es difícil compartir la disponibilidad horaria de forma tan diversificada. Asimismo, no puede obviarse la coyuntura histórica vivida en los últimos años que explicaría que los jóvenes tuvieran otras ocupaciones y preocupaciones (económicas, sociales, etc.) que les impediría dedicar su tiempo a estas actividades.

También conviene llamar la atención, al igual que lo hace García-Delgado (2015), sobre el hecho de que los jóvenes universitarios no se esfuerzan en leer en otras lenguas, sino que, cuando lo hacen, es en español. La insistencia en el conocimiento de otros idiomas del *Marco Común de Referencia Europeo* (2002) —requisito para graduarse— no conlleva la creación de un hábito lector en ellos. Por tanto, también en el Grado de Maestro en Educación Primaria se han de implementar acciones en esta línea.

En definitiva, tras el análisis de los resultados obtenidos en este estudio piloto, se ha comprobado que no se consolida el hábito lector ni en ESO ni en Bachillerato y los alumnos acuden a la Universidad con esta carencia, por lo que resulta evidente que requieren atención y medidas específicas también en esta etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campo-Arias, A. y Oviedo, H.C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Cerrillo, P.C. (2010). Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Recuperado de <http://elibros.octaedro.com/downloadf.asp?m=10107.pdf>
- Cerrillo, P.C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. En *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, No. 18, 17-31. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/45669>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 37-46.
- Conecta Research (2013). Hábitos de lectura y compra de libros en 2012. Conecta Research para la Federación de Gremios de Editores de España, Madrid. Recuperado de: http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLectura-CompraLibros2012ESP_310113_1.pdf
- Consejo De Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Ding, C. S., & Hershberger, S. L. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 283-297. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7

- Echebarría, A. y Páez, D. (1989). *Emociones: Perspectivas psicosociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Ferreiro Quero, E. González Mateo, S. y Javier Fontalba, S. (2014). Apertura del canon literario a través de la innovación docente para ESO y bachillerato. En M. Bermúdez Martínez y P. Núñez Delgado (eds.). *Canon y educación literaria* (pp. 116-133). Barcelona: Octaedro.
- Frías-Navarro, D. (2013). Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>.
- García-Delgado, B. (2015). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. En *II Ibersid*, 5, 99-107.
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2011). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. En *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*. 7-18 de marzo de 2011.
- Huth, J., DeLorme, D.E. y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. En *Journal of Consumer Affairs*, 40 (1), 90-116.
- Jover Gómez-Ferrer, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 227-247. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36317>
- Mata, J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Didáctica. Barcelona: Graó.
- McGartland, D., Berg, M., Tebb, S.S., Lee, E.S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27, 94-104.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Horsori.

- Millán, J. A. (2016). (coord.). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de: <http://lectura.es/2017/informe/>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama. [1ª ed. 1993]
- Sanjuán Álvarez, 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. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Skjong y Wentworth (2000). Expert Judgement And Risk Perception. Det Norske Veritas. Noruega. Recuperado de: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*. 175(1), 385-398.
- 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. Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.pdf>

ANEXO I. PLANTILLA PARA JUICIO DE EXPERTOS

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
LECTURA Y OCIO EN GENERAL						
HÁBITOS LECTORES EN ESO Y BACHILLERATO						

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008)

ANEXO II. INDICADORES PARA LA CALIFICACIÓN DE ÍTEMS

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>Suficiencia (la valoración de esta característica ha de aplicarse al cuestionario de forma global y no por ítems separados)</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.</p>	<p>No cumple con el criterio.</p> <p>Bajo nivel</p> <p>Moderado nivel</p> <p>Alto nivel</p>	<p>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</p> <p>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.</p> <p>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión correspondiente.</p> <p>Los ítems son suficientes.</p>
<p>Claridad (la valoración de esta característica ha de aplicarse a los ítems por separado)</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>No cumple con el criterio</p> <p>Bajo nivel</p> <p>Moderado nivel</p> <p>Alto nivel</p>	<p>El ítem no es claro.</p> <p>El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>Coherencia (la valoración de esta característica ha de aplicarse a los ítems por separado)</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>No cumple con el criterio</p> <p>Bajo nivel</p> <p>Moderado nivel</p> <p>Alto nivel</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.</p> <p>El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>

Relevancia (la valoración de esta característica ha de aplicarse a los ítems por separado)	No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008)

ANEXO III. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS LECTORES EN ESO Y BACHILLERATO. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

(Los ítems marcados con * han de cumplimentarse obligatoriamente)

P1. Edad * (Marca solo una opción)

- Menos de 20 años
- Entre 20 y 25 años
- Entre 25 y 30 años
- Más de 30 años

P2. Sexo * (Marca solo una opción)

- Hombre
- Mujer

P3. Lugar de nacimiento *

P3.1. Lugar de nacimiento padre *

P3.2. Lugar de nacimiento madre *

P4. Religión (Marca solo una opción)

- Cristiana/católica

Musulmana

Judía

Hindú

Agnóstico

Ateo

Otro:

P5. ¿Cuántas lenguas hablas? (Selecciona todos los que correspondan)

Español

Inglés

Francés Árabe/tamazight

Otro:

P5.1. ¿Qué nivel tienes? (Marca solo una opción por fila)

P5.2. ¿En qué lenguas lees normalmente? * (Selecciona todos los que correspondan)

Español

Inglés

Francés

Árabe/Tamazigh

Otro:

P6. ¿Cómo accediste a la Universidad? * (Marca solo una opción)

Pau/Selectividad

Grado Superior

Prueba de acceso para mayores de 25 años/40 años/45 años

Otro:

P6.1 Dependiendo de la opción marcada anteriormente, ¿cuál fue tu itinerario o especialidad?

P7. Nota media en Lengua y Literatura durante la ESO * (Marca solo una opción)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P7.1 Nota media en Lengua y Literatura durante el Bachillerato * (Marca solo una opción)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

P8. Tipo de centro en el que realizaste tus estudios preuniversitarios * (Marca solo una opción).

Público

Privado Concertado

Otro:

P9. Actividad laboral/profesional

P9.1. Actividad laboral/profesional padre *

P9.2. Actividad laboral/profesional madre *

P10. ¿Cuál es el nivel de formación académica de tus padres? * (Marca solo una opción por fila)

Inferior a la educación primaria (Ha estado menos de cinco años en el colegio)	Educación primaria (Ha estado más de cinco años en el colegio pero no tiene el Graduado Escolar)	Educación secundaria (Tiene el Graduado Escolar o Bachiller Elemental)	Ciclo Formativo de Grado Medio (Técnico auxiliar o FP 1 - Grado medio)	Ciclo Formativo de Grado Superior (Técnico superior o FP2/Grado superior)	Estudios universitarios
--	--	--	--	---	-------------------------

ANEXO III. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS LECTORES EN ESO Y BACHILLERATO. DATOS SOBRE LA LECTURA Y EL OCIO EN GENERAL (CONTINUACIÓN)

P11. Si tuvieras que ir de viaje a un sitio aislado, ¿qué tres objetos llevarías? * (Selecciona todos los que correspondan)

Libros

Consola

Instrumentos para manualidades

Lector Cd/MP3/Ipod/... Ordenador/Portátil/Tablet/

Radio

Revistas de entretenimiento

Teléfono móvil

Televisión

Otro:

P12. ¿Cuántas veces has ido en los últimos meses a...? * (Marca solo una opción por fila)

P12.1. Y en casa, ¿en qué ocupas el tiempo libre? *

P13. En caso de que acudas con frecuencia a la biblioteca, ¿por qué lo haces? Selecciona todos los que correspondan)

Estudios/formación

Para leer/sacar en préstamo libros de lectura por placer

Para buscar información en general sobre un tema que me atrae personalmente

Otro:

P14. ¿Cuántos libros has leído en los últimos 12 meses? * (Marca solo una opción)

Ninguno

Uno

Entre 2 y 5

Entre 6 y 10

Más de 10

P15. ¿Te gusta leer? * (Marca solo una opción)

Nada

Poco

Regular

Bastante

Mucho

P16. ¿Alguna vez has dejado de leer un libro de lectura por placer? * (Marca solo una opción)

Sí, siempre

Sí, casi siempre

Sí, a veces

No, nunca

P17. Indica el título y el autor de hasta tres libros que más te hayan gustado. *

P17.1 Especifica cuáles de esos libros fueron por obligación y cuáles por placer. *

P18. ¿En qué lugares acostumbras a leer? * (Selecciona todos los que correspondan)

- En mi escritorio
- En mi sillón/sofá favorito
- Tumbado en el suelo de casa
- En la cama
- Al aire libre
- En la biblioteca
- En los transportes públicos
- En la cafetería
- En el trabajo
- Otro:

P19. ¿En qué momento acostumbras a leer? * (Selecciona todos los que correspondan)

- Al acostarme
- Al levantarme
- Durante el día
- Durante el atardecer
- No tengo un momento habitual/Cuando tengo un rato libre
- Otro:

P.20. ¿Cuánto tiempo diario dedicas a la lectura? * (Marca solo una opción).

- Más de una hora
- Menos de una hora
- No leo diariamente unos días más que otros, otros días nada
- Solo leo en vacaciones
- No leo nunca

P21. Señala los beneficios más importantes para ti que tiene la lectura. * (Selecciona todos los que correspondan)

- Amplía el vocabulario
- Mejora la expresión oral y escrita
- Ayuda al desarrollo psicológico
- Influye en el aspecto emocional del lector
- Permite aislarse de la realidad

Ayuda a establecer conversaciones con otros

Es divertido

Ayuda a comprender mejor el mundo

Ayuda a comprender mejor cómo piensan y sienten otros

Muestra ejemplos de cómo resolver conflictos semejantes

Otro:

ANEXO III. Cuestionario de hábitos lectores en ESO y Bachillerato. Datos sobre la formación como lector en la etapa preuniversitaria y en su entorno CONTINUACIÓN

P22. En tu entorno más próximo, ¿a quién le gusta leer con frecuencia? * (Selecciona todos los que correspondan)

A mi padre

A mi madre

A mi abuelo

A mi abuela

A alguno de mis hermanos

A algún otro familiar A alguno de mis amigos

Otro:

P22.1. ¿Alguno de ellos te ha regalado libros? En caso afirmativo, anota quién/-es solían hacerlo

P22.2 ¿Alguno de ellos te ha recomendado algún libro? Anota quién/-es

P23. ¿Cuántos libros de lectura hay en casa? * (Marca solo una opción)

Menos de cinco

Entre 5 y 20

Entre 20 y 50

Entre 50 y 100

Más de cien

P24. ¿Cuántos libros leíste por placer durante la ESO y el Bachillerato? * (Marca solo una opción)

Ninguno

Uno

Menos de cinco

Entre 5 y 10

Más de diez

P24.1. ¿Qué tipo de libros fueron los que leíste por placer en la ESO y en el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

- Literatura juvenil
- Literatura clásica
- Literatura moderna/actual
- Otro:

P24.2. ¿A qué género pertenecen los libros que has leído por placer durante la ESO y el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

- Poesía
- Cuento
- Teatro
- Novela
- Ensayo Religioso/filosófico/existencialista, etc.
- Otro:

P24.3. ¿Qué temática has leído por placer durante la ESO y el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

- Ciencia ficción
- Romántica
- Biografías/personajes históricos
- Novela policíaca/espionaje
- Aventura
- Otro:

P24.4. ¿Cómo conseguiste la mayoría de esos libros que has leído por placer? * (Marca solo una opción)

- Me los prestaron
- Los saqué de la biblioteca
- Los compré/me los compraron
- Los descargué del libro electrónico
- Otro:

P25. ¿Cuántos libros te leíste por obligación académica en la ESO y Bachillerato? * (Marca solo una opción)

- Ninguno
- Menos de cinco

Entre 5 y 10

Más de 10

P25.1. ¿Qué tipo de libros fueron los que leíste por obligación en la ESO y en el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

Literatura juvenil

Literatura clásica

Literatura moderna/actual

Otro:

P25.2 ¿A qué género pertenecen los libros que leíste por obligación en la ESO y en el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

Poesía

Cuento

Teatro

Novela

Ensayo

Otro:

P25.3. ¿Qué temática has leído por obligación durante la ESO y el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

Ciencia ficción

Romántica

Biografías/personajes históricos

Novela policíaca/espionaje

Aventura

Otro:

P25.4. ¿Cómo conseguiste la mayoría de estos libros que debías leer por obligación? * (Marca solo una opción)

Me los prestaron

Los saqué de la biblioteca

Los compré/me los compraron

Los descargué del libro electrónico

Otro:

P26. Normalmente, ¿terminabas los libros que debías leer por obligación? * (Marca solo una opción)

Sí, siempre

Sí, casi siempre

Sí, a veces

No, a veces, no

No, nunca

P26.1. En caso negativo, indica si buscabas alguna alternativa que otro compañero te lo contara, buscabas información en internet o en otro sitio y te hacías una idea, veías la película si la había...

P27. ¿Cómo te parecían esos libros obligatorios en la ESO y en el Bachillerato? * (Selecciona todos los que correspondan)

Aburridos

Interesantes

Indiferentes

Difíciles

Fáciles

Adecuados

Otro:

P28. ¿Cuál es tu opinión sobre las clases de Literatura en general durante la ESO y el Bachillerato? Justifica tu respuesta. *

P29. Especifica qué curso de Literatura te pareció más interesante. * (Marca solo una opción)

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

1º BACHILLERATO

2º BACHILLERATO

TODOS

NINGUNO

P29.1. ¿Por qué? *

P30. Indica también cuál fue el menos interesante. * (Marca solo una opción)

1.º ESO

2.º ESO

3.º ESO

4.º ESO

1.º BACHILLERATO

2.º BACHILLERATO

TODOS

NINGUNO

P30.1. ¿Por qué? *

P31. ¿Crees que es importante leer en la ESO y Bachillerato? ¿Y en la vida en general? ¿Por qué? *