



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE  
DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Hábitos lectores, motivación y adicciones en estudiantes  
universitarios

**D<sup>a</sup>. Dulce Nombre de María de la Rocha Díaz**

**2024**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE  
DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Hábitos lectores, motivación y adicciones en estudiantes  
universitarios

Autora: D<sup>a</sup>. Dulce Nombre de María de la Rocha Díaz

Directoras: Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez





**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D<sup>a</sup>. Dulce Nombre de María de la Rocha Díaz

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Hábitos lectores, motivación y adicciones en estudiantes universitarios

y dirigida por,

D./Dña. Cecilia Ruiz Esteban

D./Dña. Inmaculada Méndez

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

*Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:*

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 2 de septiembre de 2024

Fdo.: María de la Rocha Díaz

*Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.*

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos

Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez, Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Dulce Nombre de María de la Rocha Díaz

HACEN CONSTAR:

Que la tesis "Hábitos lectores, motivación y adicciones en estudiantes universitarios" realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2024

Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez



# AGRADECIMIENTOS



Cuando una no tiene plena confianza en sí misma, determinados caminos le parecen imposibles. En esos momentos de duda he tenido la suerte de estar rodeada de personas que creían en mí. Es en sus miradas donde encontré el reflejo de lo que podía llegar a ser o a conseguir, incluso cuando yo misma no lo veía con claridad.

Si hoy presento mi tesis doctoral es gracias a toda esa gente que, de forma directa o indirecta, ha conseguido que la acometa y la finalice. Es a todos ellos a quién dirijo mi más sincero agradecimiento.

Empiezo dándole las gracias a mis directoras de tesis, Inma y Cecilia. Inma fue mi compañera y entra en ese grupo de gente que creyó y que apostó por mí, así que no podía hacer la tesis con nadie que no fuera ella. Desde el principio, ambas me han ido guiando en cada etapa del proceso, ayudándome a completar un trabajo que no sabía si iba a poder realizar. Su constante motivación y apoyo emocional, su fe en mis capacidades, su plena disposición, junto a su profesionalidad y su pasión por la investigación, han sido imprescindibles, no solo a nivel académico, sino también en el plano emocional. Los que han realizado una tesis saben lo importante que es el respaldo y la confianza incondicional de los que te guían. Yo lo he tenido; una y mil veces, gracias.

Debo continuar por el principio, por mis padres. De mi padre heredé mi amor por los libros y mi pasión por la lectura; y es gracias a mi madre que cuento con unos estudios universitarios y una lengua extranjera. Ambos me inculcaron el sentido de la responsabilidad y del trabajo bien hecho, plantando la semilla de lo que hoy da fruto.

Después de mis padres, quiero mencionar a dos personas muy especiales para mí a todos los niveles. De su mano comencé, y continué haciéndolo, un trabajo

que, contra todo pronóstico, me hace inmensamente feliz. Sira, Francisco, muchas gracias.

Gracias a mis amigos, especialmente a Marga y a Vero, ellas, además de mis compañeros, han sufrido conmigo la redacción de esta tesis. Han soportado mis llantos, mis neuras y mis bajones escuchándome, consolándome, apoyándome y animándome. Y a mi hermana Ana, sin ella, estas palabras sonarían diferentes.

No puedo continuar sin hacer alusión a mi lugar de trabajo, ISEN Centro universitario. Ellos me dieron la posibilidad de ejercer esta profesión. Todos estos años me han apoyado, me han dado libertad y cada vez más responsabilidad convirtiendo a una novata en toda una profesional. Gracias al equipo empresarial y al académico por esta oportunidad. Mención especial a todo el grupo de administración, sin ellos, mi labor diaria sería mucho más difícil.

Tengo una enorme deuda con mis compañeros de trabajo. Sois muchos los que a lo largo de mi carrera me habéis aportado no solo ayuda académica, sino también apoyo emocional. Debo dar las gracias especialmente a Belén, a Manina, a Jaime y a Andrea por contar conmigo, ha sido un lujo trabajar todos estos años con vosotros, pero aún más teneros como amigos. Vosotros me habéis hecho mejor profesional, pero, sobre todo, mejor persona. La fe inquebrantable que tenéis en mí y en mi capacidad de trabajo ha hecho que me superara día a día y ha sido imprescindible para la culminación de este trabajo. Os estaré infinitamente agradecida.

Y, por último, no tengo palabras suficientes para expresar mi agradecimiento a mi marido y a mis hijos. Pedro me ha hecho fuerte. Me contagió su optimismo y su pasión por la vida y me hace ver cada día de lo que soy capaz, nunca ha dudado de mí y de mi valía siendo mi sostén en los momentos de zozobra y de duda. Mis hijos,

Lola y Manuel, son lo que más quiero, siento que han sido los más perjudicados con la realización de esta investigación, pero confío en que aprendan que, cuando se quiere, se puede, sin importar la edad o las circunstancias; hay que luchar por lo que se desea. Solo espero que se sientan tan orgullosos de su madre como yo lo estoy de ellos y de las personas en las que se están convirtiendo.



# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	9
<b>ÍNDICE</b> .....	15
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	19
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	21
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	19
<b>PARTE TEÓRICA</b> .....	25
<b>CAPÍTULO 1. HÁBITOS LECTORES</b> .....	27
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	31
<b>1.1. LA LECTURA</b> .....	35
<b>1.2. ACOTACIONES AL CONCEPTO DE LECTURA</b> .....	38
<b>1.3. DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR</b> .....	43
<b>1.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN EL HÁBITO LECTOR</b> .....	48
1.4.1. Diferencias de género .....	48
1.4.2. Diferencias de edad .....	49
<b>CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN LECTORA EN LOS FUTUROS MAESTROS</b> . 51	
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	55
<b>2.1. LA MOTIVACIÓN</b> .....	61
<b>2.2. PRESENCIA DE LA LECTURA EN EL CURRÍCULO</b> .....	66
<b>2.3. MOTIVACIÓN LECTORA DE LOS FUTUROS MAESTROS</b> .....	70
<b>2.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN LA MOTIVACIÓN LECTORA</b> .....	75
2.5.1. Diferencias de género .....	75
2.5.2. Diferencias de edad .....	76
<b>CAPÍTULO 3. ADICCIONES</b> .....	79
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	83
<b>3.1. LA ADICCIÓN</b> .....	87
<b>3.2. TIPOS DE ADICCIÓN</b> .....	92
3.2.1. Las adicciones por ingestión de sustancias.....	94
3.2.2. Las adicciones comportamentales .....	96
3.2.2.1. Smartphones .....	97
3.2.2.2. Juego patológico .....	108
3.2.2.3. Compra compulsiva.....	111

<b>3.3. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DE EDAD EN LAS ADICCIONES .....</b>	<b>114</b>
3.3.1. Diferencias de género .....	114
3.3.2. Diferencias de edad .....	118
<b>PARTE EMPÍRICA .....</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ...</b>	<b>125</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>129</b>
<b>4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>133</b>
4.1.1. Objetivo general .....	133
4.1.2. Objetivos específicos .....	133
<b>4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>134</b>
<b>4.3. VARIABLES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>135</b>
<b>4.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....</b>	<b>137</b>
4.4.1. Escala sociodemográfica .....	137
4.4.2. Escala Motivacional de Lectura Académica .....	137
4.4.3. Cuestionario sobre hábitos lectores .....	138
4.4.4. Cuestionario sobre adicciones comportamentales.....	139
<b>4.5. PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>141</b>
<b>4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>142</b>
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>143</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>147</b>
<b>5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS .....</b>	<b>151</b>
5.1.1. Análisis de las relaciones entre la motivación lectora, hábito lector y las adicciones. ....	151
5.1.2. Análisis de las características sociodemográficas en la motivación lectora, el hábito lector y las adicciones .....	155
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>161</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>165</b>
<b>6.1 DISCUSIÓN .....</b>	<b>169</b>
6.1.1 Atendiendo al Objetivo Específico 1 .....	169
6.1.2 Atendiendo al Objetivo Específico 2 .....	173
6.1.2.1. Diferencias de género .....	173
6.1.2.2. Diferencias de edad .....	176

<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>179</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>183</b>
<b>7.1. CONCLUSIONES .....</b>	<b>187</b>
<b>CAPÍTULO 8. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>195</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>199</b>
<b>8.1. APLICABILIDAD .....</b>	<b>203</b>
<b>8.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>204</b>
<b>8.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>245</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Repercusiones negativas del abuso del alcohol</i> .....	96
Tabla 2. <i>Contenido digital de los usuarios</i> .....	105
Tabla 3. <i>Clasificación tipos de juego</i> .....	109
Tabla 4. <i>Principales características sociodemográficas de los participantes en el estudio</i> .....	134
Tabla 5. <i>Ejemplos de ítems del instrumento sobre motivación de lectura académica</i> .....	138
Tabla 6. <i>Ejemplos de ítems del cuestionario sobre hábitos lectores</i> .....	139
Tabla 7. <i>Ejemplos de ítems de la subescala del cuestionario de adicciones comportamentales</i> .....	140
Tabla 8. <i>Correlaciones entre la motivación lectora y las adicciones</i> .....	152
Tabla 9. <i>Correlaciones entre la motivación lectora y el hábito lector</i> .....	153
Tabla 10. <i>Correlaciones entre el hábito lector y las adicciones</i> .....	154
Tabla 11. <i>Correlaciones entre el hábito lector y edad</i> .....	155
Tabla 12. <i>Correlaciones entre la motivación lectora y la edad</i> .....	156
Tabla 13. <i>Correlaciones entre las adicciones y la edad</i> .....	156
Tabla 14. <i>Diferencias de género en función de la motivación lectora</i> .....	157
Tabla 15. <i>Diferencias de sexo en función de las adicciones</i> .....	158
Tabla 16. <i>Disfrute de la lectura en función del género</i> .....	158
Tabla 17. <i>Frecuencia con la que se lee libros en función del género</i> .....	159
Tabla 18. <i>En momento actual lee más o menos que cuando comenzó la carrera en función del género</i> .....	159
Tabla 19. <i>Frecuencia con la que finaliza los libros que comienza a leer en función del género</i> .....	160
Tabla 20. <i>Frecuencia con la que hace uso de la biblioteca en función del género</i> .....	160
Tabla 21. <i>Frecuencia con la que le han bajado la calificación en función del género</i> .....	160



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Finalidades de la lectura</i> .....	35
Figura 2. <i>Lectura en tiempo de ocio</i> .....	50
Figura 3. <i>Variables motivacionales relacionadas con la lectura</i> .....	65
Figura 4. <i>Frecuencia de visitas de los alumnos a la biblioteca</i> .....	74
Figura 5. <i>Límites entre una conducta normal y una conducta adictiva</i> .....	88
Figura 6. <i>Factores que influyen en el desarrollo de las adicciones</i> .....	91
Figura 7. <i>Factores que intervienen en la adicción a los smartphones</i> .....	101
Figura 8. <i>Distribución de los participantes por edad</i> .....	135
Figura 9. <i>Relación adicciones y faltas de ortografía</i> .....	172

# INTRODUCCIÓN



El fenómeno de las adicciones, manifestado a través del abuso de sustancias perjudiciales para la salud o de la realización de actividades que son potencialmente adictivas, puede conllevar una serie de implicaciones que sin ninguna duda influyen negativamente en la disposición de un individuo hacia la práctica de otras actividades no perjudiciales como sería la lectura.

En el caso del alumnado de los grados de Educación Infantil o de Educación Primaria, para los que la lectura conforma uno de los objetivos claves en su práctica profesional, este fenómeno de la adicción puede reducir la motivación intrínseca de los futuros maestros para dedicar tiempo y esfuerzo a la actividad lectora, que se puede ver reducida o eliminada por la satisfacción inmediata derivada de la adicción. Esta dinámica conlleva una desmotivación generalizada hacia el hábito de la lectura, pues la gratificación instantánea de la adicción anula la necesidad de buscar satisfacción en la lectura.

Por los motivos expuestos, este estudio se propone explorar si el tener un sólido hábito lector, respaldado por una motivación tanto profesional como personal, podría actuar como un atenuante contra el desarrollo de determinados hábitos perjudiciales. Dentro de este contexto, nos planteamos si poseer un hábito lector consolidado, acompañado de una motivación basada tanto en aspectos laborales como personales, puede contrarrestar la propensión o vulnerabilidad hacia determinadas adicciones. En ocasiones, el hecho de tener adquirido un hábito lector basado en la apreciación del mero acto de leer y no como un instrumento para conseguir el éxito en ámbitos profesionales o académicos, salvaguarda del desarrollo de adicciones a otras actividades que, aunque sean inicialmente inofensivas, podrían convertirse en una adicción.

Podemos deducir, por tanto, que las adicciones, al ocupar parte del tiempo de ocio y recreación, desplazan la oportunidad de dedicarse a actividades no solo más constructivas sino necesarias, en el caso de los futuros docentes, como es la lectura.

En conclusión, esta investigación busca analizar las relaciones entre el hábito lector, la motivación profesional y personal para leer y la susceptibilidad a caer en hábitos compulsivos. Se postula que la promoción de un hábito lector consolidado unido a la motivación intrínseca hacia la lectura puede incidir positivamente en la prevención y disminución de comportamientos adictivos, al proporcionar a los individuos una fuente alternativa de satisfacción y realización personal que contrarresta la atracción de los comportamientos adictivos.

Esta tesis se inscribe en las líneas de investigación de las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez centradas en la motivación educativa y el rendimiento académico, así como la implicación en conductas de riesgo social y para la salud como las conductas adictivas.

Esta investigación consta de un marco teórico que enmarca los objetivos del estudio, los cuales están vinculados con las relaciones entre el comportamiento de lectura y la motivación requerida en los universitarios para fomentar en su vida laboral como maestros dicho hábito. Además, se examina cómo este hábito puede influir en la prevención de ciertas adicciones, tanto en lo referente al consumo de sustancias perjudiciales como al uso problemático de smartphones y sus diversas aplicaciones o a otro tipo de comportamientos que pueden derivar en adicción.

Así mismo, consta de un apartado empírico en el cual se desarrollan los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido, los participantes, los resultados, la discusión y las conclusiones.

Es por ello por lo que la tesis doctoral pretende ser un marco necesario para la mejora del hábito lector en los universitarios que van a dedicarse en el futuro a la educación, no solamente porque el desarrollo de este hábito se hace imprescindible para poder trasmitírselo a su alumnado sino porque, además, puede evitar que se involucren en comportamientos adictivos que repercutan negativamente en su salud.



## PARTE TEÓRICA



# CAPÍTULO 1. HÁBITOS LECTORES



*Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden  
imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un  
mundo sin libros*

*Jorge Luís Borges*



## **INTRODUCCIÓN**



La relevancia de la lectura es innegable ya que trasciende todos los ámbitos de nuestras vidas, relacionándose tanto con los ámbitos académicos como con los personales y profesionales.

Sin embargo, dentro del contexto profesional de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, la lectura se vuelve no solo esencial, sino absolutamente imprescindible. La capacidad de leer y comprender enriquece el bagaje intelectual y personal de los docentes convirtiéndose, además, en un recurso esencial para el desarrollo y la eficacia de su labor como promotores de la lectura. Porque, como maestros, su responsabilidad no se limita únicamente a impartir habilidades de lectura a sus estudiantes; también implica fomentar en estos un aprecio por la actividad, incentivando el disfrute y el disfrute de la lectura como fuente de placer y enriquecimiento. Su tarea consiste, por tanto, en promover en sus educandos la necesidad y el placer por la lectura, presentándola como un instrumento necesario para generar conocimiento, pero también como alternativa a otras formas de entretenimiento.

En este apartado, relacionado con el hábito lector, trataremos de definir y delimitar los principales términos relacionados con este tema.

Empezaremos el capítulo aludiendo al término "lectura". Este término comprende, ateniéndonos a su propósito, tres aspectos fundamentales como son la decodificación de un código, la comprensión de un texto y la generación de experiencias. Aunque los dos primeros aspectos tienen gran relevancia y son necesarios para el proceso lector, será el tercero, la generación de experiencias, el que nos interese, ya que los anteriores no desembocan necesariamente en el hábito

lector. Es el disfrute y el acercamiento por placer la base del desarrollo de este hábito, motivando a las personas a leer de manera constante y voluntaria.

A continuación, dada la amplísima variedad de posibilidades que la lectura posee, se hace necesario establecer cuál o cuáles de ellas van a conformar la base de este estudio. Es imprescindible acotar el significado de qué entendemos por lectura, cuáles de entre sus múltiples acepciones y enfoques nos interesan y bajo qué perspectiva la trabajamos.

Como se verá a lo largo de este capítulo, adoptaremos una definición de la lectura enfocada en generar placer, excluyendo aquellas que se realizan con una finalidad instrumental o las dirigidas a objetivos diferentes al del disfrute personal. Nuestro interés principal radica en como la lectura puede suponer un momento de gozo y satisfacción motivando a las personas a leer sin otro objetivo que el mero placer de hacerlo.

Además de en el gusto por leer, vamos a centrar el estudio en la lectura en formato en papel, ya que es mayoritariamente la que los futuros docentes, protagonistas de la investigación, van a tener que promover en su práctica profesional. Este enfoque responde a la necesidad de crear amor por la lectura, favoreciendo de este modo, la creación de un hábito lector sólido entre su alumnado.

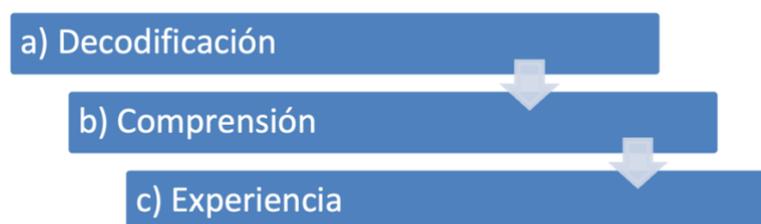
Una vez establecidos estos aspectos, se procederá a analizar qué constituye un hábito lector y qué aspectos deben estar presentes en el lector para que podamos hacer alusión a un verdadero hábito. Estos aspectos incluyen la estructuración, es decir, cómo se organiza y se integra la lectura en la vida diaria del lector; la voluntariedad, que implica que la lectura se realiza por elección propia y no por obligación o por motivos instrumentales; y la periodicidad, que se refiere a la frecuencia con la que se lee.

## 1.1. LA LECTURA

No podemos negar que la lectura es un requisito fundamental, no solo para adquirir nuevos contenidos y saberes, sino también para la mejora de las capacidades del intelecto de las personas. Como destaca Cobarro (2018) “es leyendo como se aprende a pensar y de esta manera se desarrolla la personalidad” (p. 7). Es a través de la lectura que los seres humanos desarrollan la reflexión crítica, la capacidad para decidir y solucionar problemas. Así mismo, sirve para “recibir información y transmitirla, comunicar ideas, pensamientos y emociones, en definitiva, comunicarse” (Delgado Marín, 2021, p.55).

La relevancia de la lectura para el desarrollo humano es incuestionable, sin embargo, definir el concepto de lectura es complejo debido, en parte, a la gran variedad de acepciones y funciones que tiene. Sin embargo, podemos englobar todas esas posturas atendiendo a la finalidad de la lectura, pudiendo destacar tres grandes ámbitos: decodificación de un código escrito, comprensión de un texto y generación de experiencias.

**Figura 1.**  
*Finalidades de la lectura*



a) En cuanto al primer ámbito de significación, la lectura en su definición más básica consiste en la adquisición de un sistema de símbolos escritos y en saber decodificar esos símbolos. Esta decodificación se hace de forma mecánica relacionando los morfemas o sonidos del lenguaje con los símbolos gráficos o grafemas con los que se corresponden, pero sin que haya una interpretación o comprensión real del texto. Para poder hacer alusión a la lectura es imprescindible esta comprensión (Puente et al., 2019), ya que el mero reconocimiento de las palabras no garantiza el ser un buen lector (Cuetos, 2011).

No obstante, aunque la decodificación no pueda ser considerada como lectura, esta es imprescindible para poder leer (García, 2021; Solé, 1998) ya que es el primer paso hacia la comprensión lectora.

b) La RAE (2001), entre sus acepciones, destaca, además, la definición de lectura como “la interpretación del sentido de un texto”. No vale, por tanto, con saber descifrar las letras o símbolos que lo conforman, sino que es imprescindible entender la significación de lo que se está leyendo. La comprensión textual y la interpretación son características esenciales en la actividad lectora. Por ello, esta debe, no solamente basarse en la habilidad de acceder a la información o a otros saberes, sino también en la deducción de significados (Mendoza Fillola et al., 1996).

Esta deducción y comprensión de significados es imprescindible, de ahí que se haga referencia a alfabetización y analfabetismo funcionales, distinguiendo entre la lectura comprensiva en la que se activan diferentes destrezas cognitivas para la comprensión total del texto, y aquella en la que, aun pudiendo oralizar lo escrito, no se puede comprender (Cassany, 2006; Castillo, 2005) siendo incapaces de utilizar las habilidades lectoras aprendidas para leer o escribir de forma eficaz (Pérez Martínez, 2022).

Por otro lado, el estudio conjunto de la lectura desde dos ángulos disciplinares diferentes, como son la lingüística y la psicología, ha definido igualmente la lectura como la comprensión de un mensaje en un acto de comunicación diferida realizado por medio de un texto escrito (Brizuela Rodríguez et al., 2019; Colomer, 1997).

c) En lo referente al tercer ámbito de la finalidad lectora, el de la creación de experiencias, debemos destacar que el leer es una práctica creadora, que da al texto significados plurales y móviles que van a depender de la interpretación que le dé el lector (Ballester, 2015; Chartier, 1997; Ortiz-Salazar y Peña Castaño, 2019). Porque es la interpretación del texto del que lo lee lo que diferencia la decodificación de signos de la lectura; como señalan Cerrillo y Senís (2005) "leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector" (p. 20).

Esa interpretación necesaria para el entendimiento y la apreciación de la lectura va a estar subordinada, a su vez, a las experiencias, sentimientos, conocimientos y bagaje cultural del sujeto lector (INEE 2023b). Así, se puede decir, que la lectura va a depender de las individualidades del lector, ésta será el resultado de toda una educación, de toda una vida (Ballester, 2015). Como señala Freire (1984) entender el mundo es anterior a la palabra, prolongando el acto de leer en la inteligencia del mundo.

La mera decodificación del texto no puede ser, de este modo, considerada como lectura ya que no hay una transformación (Basanta Reyes, 2005; Caride et al., 2018), o una formación, del lector, hecho imprescindible para poder referirnos a la lectura (Larrosa, 2003). Como hemos visto, la lectura no se basa simplemente en el hecho

de decodificar y comprender el texto, lo que supondría el proceso intelectual necesario para adquirir información, sino que, al leer, el lector debe acceder a él a través de sus propias experiencias. Ahí radica la dimensión formativa de la lectura, en que no tratamos sólo de entender el texto sino de vivirlo de verdad; la lectura debe entrañar necesariamente, para poder referirnos a ella, comprender, interpretar y valorar un mensaje.

Es importante destacar, por otro lado, que la lectura no solo las genera, sino que también nos hace partícipes de otras experiencias, otros sentimientos, otras culturas, otras realidades, otros mundos, nos acerca a otras maneras de vivir y de sentir abriéndonos a otras vidas y ayudándonos a reconocer, entender y empatizar con las diversidad personal y cultural (Cerrillo y Senís, 2005; Marchesi Ullastres, 2005) lo que, a la postre, nos hace más humanos. La lectura de ficción permite al lector ponerse en la piel de los protagonistas viviendo de forma indirecta diversos acontecimientos y dándole la oportunidad de vivir situaciones y de experimentar sentimientos que aún no ha protagonizado en la vida real (INEE 2023b).

## **1.2. ACOTACIONES AL CONCEPTO DE LECTURA**

Una vez analizados las distintas acepciones de la palabra lectura y visto que es un término polisémico que abarca un amplio abanico de interpretaciones y usos según el contexto, debemos aclarar bajo qué perspectiva la consideramos en esta investigación. En adelante, cuando nos refiramos a la lectura, ésta no supondrá solamente descifrar los signos escritos o el saber reconocer las letras de un texto; tampoco aceptaremos el término “lectura” como la comprensión literal de un enunciado (Gallardo Álvarez, 2014), ni como la modificación de nuestra conducta o nuestra manera de razonar tras la recepción del mensaje escrito al cerebro (Osorio,

2006) porque, como señalan Larrañaga et al. (2008) “ser lector no es lo mismo que saber leer” (p. 4).

Estas definiciones no son las que nos interesan porque obvian una de las finalidades básicas de la lectura, el hacerlo por placer, la que “es solo para nuestro propio gozo o para compartirlo” (de la Macorra, 2022, p.26); el gozo que brinda al lector la oportunidad de conocer culturas, personajes y acontecimientos que van más allá de su realidad y la de su entorno (Raque Escalona, 2021) y que lo hace, por otro lado, más empático y solidario (Jarvio Fernández, 2022).

La magnitud de la lectura se basa en que ésta es necesaria para cimentar en el lector la formación que “le permitirá enfrentarse a nuevos retos, conocimientos y problemas con una base sólida sobre la que cimentarla” (Delgado Marín, 2021, p.19), la lectura nos forma y nos educa; pero, además, nos permite disfrutar de la actividad de leer en sí misma. Así, lo importante no es ya que los estudiantes tengan fluidez en la lectura, que comprendan lo que leen o que sepan utilizar los conocimientos que adquieren leyendo, sino que la lectura desarrolle en los lectores la capacidad de disfrutar mientras leen.

Debemos seguir concretando el concepto de lectura para ajustarlo al tema que nos ocupa. Así, se hace imprescindible, antes de continuar, señalar también que, en esta investigación, al referirnos a la lectura, haremos la distinción entre la que se hace para disfrutar, la que nos sirve como medio de entretenimiento, de la lectura meramente instrumental o de aquella que tiene una función didáctica, educativa o informativa cuya finalidad es obtener conocimiento.

Debemos, pues, distinguir en los estudiantes las actividades de lectura íntimamente ligadas a su condición, como es la lectura de documentación y

manuales académicos, la lectura de los apuntes de clase, las búsquedas en la web o en bibliotecas, etc., de la lectura como acto recreativo y voluntario.

Los sujetos de esta investigación, como universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, son personas que, supuestamente, han leído o leen mucho dada su condición de estudiantes, pero cuyo acercamiento a la lectura carece de interés personal, dedicándole poco tiempo de ocio y sintiendo poco interés en ella (Revilla Díaz, 2020). Es por tanto curioso que, a pesar de que los estudiantes universitarios dedican mucho tiempo a leer realmente no se sienten inclinados hacia la lectura; estudiantes que perciben la lectura como una actividad académica, a menudo alejada de prácticas sociales y familiares susceptibles de encarnar un verdadero hábito lector (Yubero y Larrañaga, 2015).

El concepto de “falsos lectores” surge a raíz de esta realidad, sujetos que, aunque no se oponen a la lectura en sí misma, pueden no haber desarrollado el hábito lector de forma regular y perciben la lectura más como una actividad opcional u ocasional, no arraigada en su rutina diaria (Larrañaga y Yubero, 2005), algo imprescindible, como hemos visto anteriormente, para poder referirnos al concepto de hábito. De hecho, como destacan Alcocer-Vázquez y Zapata-González (2021), “uno de los riesgos de lectura instrumental es que, al finalizar la relación de obligatoriedad, condición o estímulo externo, el estudiante carece de un hábito consolidado de lectura o bien, de razones propias para seguir leyendo” (p. 4).

Pero no es esta la única limitación al concepto de lectura que se ha tenido en cuenta para esta investigación. Cuando se alude a los hábitos lectores, se tiene en consideración que éstos están basados en los gustos y en los intereses del individuo, por lo que un lector es todo aquel que lee cualquier tipo de material escrito, sea en papel o en cualquier otro tipo de formato electrónico o en internet (CERLAC, 2011).

Al referirnos al hábito lector, por tanto, no deberíamos excluir el tipo de soportes distintos al papel; sin embargo, sí hemos desvinculado la lectura literaria de la lectura digital. El crecimiento cada vez más rápido de este nuevo escenario vinculado a las nuevas tecnologías, hace que Cerrillo y Senís (2005) aludan a la existencia de dos tipologías de lectores diferentes: el lector tradicional y el lector nuevo. El primero, es el lector de libros, consumidor de literatura, lector competente que utiliza también los modelos de lectura actuales (e-book, lectura a través de internet) con la misma finalidad; el segundo, es el lector que solo lee a través de la red (chateando, jugando, leyendo información, redes sociales, etc.) pero que no es, ni ha sido nunca, lector de libros y que, incluso, tiene a veces dificultad para discriminar o entender algunos mensajes.

Atendiéndonos a esta idea de lectura por placer, excluiríamos así mismo a aquellos lectores que son asiduos lectores de periódicos, diarios, revistas, etc. sea en el soporte que sea ya que la finalidad suele ser informativa y no responde al deseo explícito de generar placer. En este sentido, el crecimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la multiplicación de vías por las que las nuevas generaciones acceden a la información hace que los jóvenes lean a diario, pero la realidad es que tales prácticas discurren en un escenario que nada tiene que ver con la lectura entendida de una manera convencional e irremediabilmente vinculada al formato en papel (Caride et al., 2018; Cerdón-García, 2016; Elche Larrañaga y Yubero, 2019; Palacios-Almendro, 2015; Tosi, 2020).

Así, cabe destacar que no es a ese nuevo tipo de lectura digital al que nos referimos puesto que no es el tipo de lectura que los futuros maestros deberán fomentar en su alumnado, sino la literaria (Caride et al., 2018; Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019a) y más teniendo en cuenta que lo digital cambia la relación

con el libro y por lo tanto no parece acercar a la lectura a aquellos que no tienen el gusto por ella (Benhamou, 2015). Algunos autores definen la lectura digital como una acción que se realiza de forma discontinua, impaciente, acelerada y superficial en contraste con la práctica de la lectura en papel que se presenta como larga, paciente, concentrada y reflexiva (Carr, 2008; Chartier y Scolari, 2019; García-Roca, 2020).

Los límites entre ambas tipologías de lectura están poco delimitados; es difícil, en ocasiones, desvincular una de la otra ya que podemos acceder a textos literarios a través de plataformas o en soportes digitales. Para García-Roca (2020) la diferencia entre lectura digital y lectura literaria radica en el contenido más que en el continente; de esta manera, la lectura digital tiene tales características que, si la imprimiéramos, cambiaríamos la experiencia lectora. Sin olvidar que, aunque los nuevos soportes digitales conlleven el aprendizaje de nuevas competencias relacionadas con su uso y comprensión, éstos siguen necesitando de la lectura, entendida ésta en su modalidad tradicional (Elche et al., 2019; Millán, 2001).

Un nuevo analfabetismo surge a raíz de estas cuestiones, al cual, aunque parezca menos peligroso que el analfabetismo funcional, que sí contempla la comprensión del texto, podríamos llamar neoanalfabetismo. Este ha ido creciendo en los países desarrollados con esos lectores que, aunque antes no se sentían atraídos por la lectura y que, incluso, no podían considerarse como competentes, ahora se sienten maravillados por los nuevos soportes de lectura. Este hecho de la neoalfabetización será únicamente superado con un cambio en cómo es considerada la lectura por la sociedad. Dicho cambio debe partir de las instituciones, que deben favorecer una lectura más libre, activa y crítica. Este sería el primer paso necesario para una práctica habitual de la lectura literaria que seduciría a los jóvenes en

oposición a la inmediatez de lo audiovisual, resultando en convivencia de estas dos actividades (Cerrillo y Senís, 2005; Pindado, 2004).

### 1.3. DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR

La lectura conforma una de las herramientas imprescindibles tanto para el aprendizaje como para el acceso al conocimiento, sin embargo, se observa a lo largo de todo el proceso educativo una carencia significativa del hábito lector.

Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos al hábito lector? Si buscamos el significado de hábito encontramos que es el “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas” (Real Academia Española, 2023). Los hábitos son un elemento imprescindible para el aprendizaje. Estos son adquiridos a través del ejercicio libre de determinadas acciones y suponen decidir libre y conscientemente su realización. Si desde el ámbito educativo lo que se quiere es potenciar hábitos, del tipo que sea, se debe intentar concienciar al alumnado de la necesidad de realizar la acción como algo imprescindible para su automatización.

A pesar de que la creación de los hábitos suponga cierta automaticidad en algunos procesos, su formación pasa por la concientización, la voluntariedad y la afectividad (Salazar Ayllón, 2005). El poseer la capacidad de leer a la vez que los conocimientos imprescindibles para desarrollarla no son suficientes para referirnos al hábito, ya que pueden estar presentes, pero que no se lea necesariamente por placer. Es el deseo, el querer leer y el placer de hacerlo lo que va a implicar hábitos de lectura por lo que, para poder abordar el concepto de hábito, deben concurrir necesariamente tres elementos fundamentales: el conocerlo, el ser capaces de

realizarlo y, por supuesto, el desearlo (Covey, 1997; Ruiz-Bejarano, 2019; Salazar Ayllón, 2005).

Además de tener en cuenta estos conceptos, otros autores, como Pérez Payrol et al. (2018) estipulan que el hábito lector debe ser una acción estructurada, recurrente y voluntaria:

*“El hábito de lectura conlleva a un comportamiento estructurado, donde la persona de manera inconsciente ha adquirido la competencia lectora. El hábito comprende la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos, y subyace la voluntad frente a la obligatoriedad” (p. 183).*

El deseo de leer es una expresión del placer que siente una persona al leer. Esta inclinación lleva al individuo a leer con frecuencia, buscando y seleccionando libros, revistas o artículos en internet, encontrando momentos y lugares para leer, y prefiriendo interactuar con otros lectores (Salazar Ayllón, 2005). Sin embargo, tal y como afirma Mata (2009), aunque actualmente no exista duda de que la lectura debe representar un momento placentero y deseable, la realidad no se corresponde con esta afirmación.

La dificultad para la consecución del hábito lector puede explicarse por diferentes causas, como la disponibilidad de tiempo limitado, la preferencia de otras formas de entretenimiento o adquisición de información e inclusive por la falta de acceso a otros recursos de lectura más atractivos. Pero una de las causas por la que muchos de los estudiantes universitarios, como ya hemos mencionado anteriormente, no sientan esa inclinación “afectiva” hacia la lectura se debe a que la asocian con el ámbito académico; hasta ahora, su acercamiento a la misma ha sido,

mayoritariamente, por obligación y bajo el prisma utilitarista que a la misma le dan los docentes como instrumento de evaluación (Molina Natera, 2008) o como herramienta para cumplir los objetivos curriculares, sin tener en cuenta el componente emocional (Álvarez Ramos et al., 2021; Mata, 2009; Sanjuán, 2011); esto desemboca en una actitud de apatía y desinterés hacia la lectura no alcanzando, por consiguiente, lo que consideraríamos como hábito lector (Cardona-Puello et al., 2018) y no aplicando técnicas lectoras que conduzcan a la comprensión de los textos. Los centros escolares tienden a desestructurar el cómo se acercan los estudiantes a la lectura al priorizar la necesidad de obtener información a la necesidad de leer (Bourdieu, 1966).

En consecuencia, debemos distinguir, cuando nos referimos al hábito de lectura, entre aquellos estudiantes cuya periodicidad lectora está relacionada con la consecución de una finalidad educativa o académica, por ejemplo, los trabajos académicos, el aprobar exámenes, etc., de aquellos estudiantes lectores que desarrollan su derecho a la lectura como una acción opcional y voluntaria de ocio y placer y como característica de la propia identidad personal (Pérez Payrol et al., 2018).

Una vez los estudiantes logren comprender el significado de la lectura, aprecien su potencial para entretener y perciban cuánto ayuda a incrementar su cultura general y a proporcionarles los recursos y estrategias necesarias para gestionar y lidiar los retos de la vida, será más fácil que incorporen la lectura a su rutina de forma consciente (Guerrero, 2016).

En el proceso de cultivar y consolidar el hábito lector resulta, por tanto, fundamental comprender que no debemos limitarnos exclusivamente a considerar el carácter formativo o instrumental de la lectura o el placer que esta genera.

Debemos ser conscientes, además, de que es imprescindible considerar la relevancia del nivel de comprensión lectora, entendida ésta como la capacidad de cada individuo de entender de forma precisa, contextual y objetiva lo que quiere decir el autor a través del texto (Jiménez Pérez, 2014; Romo M., 2019).

Tal y como señalan Puente et al. (2019), un buen lector es aquel que entiende lo que lee, es decir, que lo comprende, ya que, si no se hace una adecuada interpretación de lo que se lee, va a ser muy difícil que se sienta inclinación hacia la lectura. En consecuencia, es esencial promover la lectura desde los primeros niveles escolares; ésta se erige como una condición indispensable para fomentar que a los estudiantes les agrade leer (Tabash Blanco, 2010). Por lo general, la habilidad de comprender lo que se está leyendo está íntimamente ligada a los motivos que llevan a leer; estos motivos están relacionados con el placer o el interés personal hacia la lectura, con cuestiones relacionadas con la formación y con la participación en la sociedad (INEE 2023b).

La comprensión lectora es la capacidad de entender y emplear los elementos lingüísticos necesarios o apreciados por cada persona. Los lectores pueden generar significado a partir de diferentes tipologías textuales. Leen para adquirir conocimiento, para integrarse en comunidades lectoras dentro del ámbito escolar o en la vida diaria, y también para su propio placer (PIRLS, 2016). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a su vez, relaciona estas dos premisas, la lectura por placer y la competencia lectora, destacando en el informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2023) que lo que marca la desigualdad en el rendimiento lector de los estudiantes es el hecho de practicar la lectura diaria por placer más que el tiempo que le dedican a la lectura (Flores Guerrero, 2016).

La competencia lectora, además de en el rendimiento académico (Llorens Esteve, 2015), va a influir también en la predisposición que cada uno tengamos sobre la lectura. Aquellos lectores que no entienden correctamente lo que leen, cuyas expectativas de lectura son escasas, van a desarrollar mecanismos psicológicos de rechazo hacia la lectura. Por tanto, la idea que cada estudiante tenga sobre su propia comprensión lectora está basada en factores personales o en factores externos, va a generar un estado de ánimo que influirá positiva o negativamente en la lectura (Vallés Arándiga, 2005). Sin duda, el nivel de competencia lectora que tengamos va a repercutir directamente en el interés y en el esfuerzo que dediquemos a leer, lo que redundará inevitablemente en nuestro hábito lector (Jiménez Pérez, 2019). Como señala Ruiz-Bejarano (2019), la competencia lectora es la que va a diferenciar el lector ordinario del buen lector, el cual va a caracterizarse no solo por sentir placer al leer sino, además, por sentir el deseo de leer.

Otro aspecto que evaluar, además de la competencia lectora en sí misma, es si ésta puede influir en la corrección ortográfica. Aunque estudios como el de Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017) no son concluyentes en este sentido, otras investigaciones sí evidencian, aunque con una correlación débil, que aquellos jóvenes que presentan un rendimiento lector bajo poseen también mayor dificultad ortográfica (Gómez-Velázquez et al., 2014; Paredes Alipio, 2020).

Sin embargo, otros estudios evidencian que la lectura es una herramienta necesaria para el aprendizaje de la ortografía (Flores, 2013; Puglla Vélez, 2024) en la medida en que ésta facilita la comprensión de la grafía, de cómo se escribe la palabra (Puglla Vélez, 2024).

## 1.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN EL HÁBITO LECTOR

En el contexto de los hábitos de lectura es fundamental entender cómo ciertos factores sociodemográficos, como el género y la edad, pueden influir en las preferencias y comportamientos lectores. A continuación, procederemos a evaluar si existen diferencias significativas en el hábito lector dependiendo del género así como por la edad.

### 1.4.1. Diferencias de género

En lo referente a las desigualdades relacionadas con el género, Errázuriz et al. (2020) concluyen, tras analizar diferentes investigaciones sobre las diferencias del hábito lector entre hombre y mujeres, que estas últimas tienen una mejor comprensión lectora y una actitud más positiva hacia la alfabetización. Así mismo, los mismos autores destacan que las niñas leen con mayor asiduidad que los niños, producto de su mayor predisposición y motivación al ejercicio de la lectura.

En general, las mujeres obtienen mayores porcentajes en lo relativo al número de libros comprados, descargados y leídos que los hombres; tienden también a tener una mejor comprensión lectora; demuestran, además, sentir una mayor inclinación hacia la lectura y un superior desarrollo del hábito lector (Artola González et al., 2016; Ballester, 2015; Elche, 2017; Errázuriz et al., 2020; Hernández Prados et al., 2022; Larrañaga Rubio, 2005; Pérez Parejo et al., 2019; Pindado, 2004; Serna et al., 2017; Soto Vázquez et al., 2019).

Por otro lado, el informe PISA 2018 (INEE, 2020) señala que en lo relativo al rendimiento lector, las mujeres que habitan en los países de la OCDE, superan a los hombres en casi 30 puntos. Cuatro años más tarde, en el informe PISA 2022 (Instituto

Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2023a) ese porcentaje desciende a un 25%, aunque también se señala que las niñas tienden a dedicarle más tiempo a la lectura en sus momentos de ocio.

Otro informe realizado por la Federación de Gremios de Editores de España sobre Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España en el año 2023 (Conecta, 2024) concluye que el porcentaje de mujeres que dedican su tiempo libre a leer es siempre mayor al de los hombres, sea cual sea su franja de edad. Entre el sector de más de 14 años en el año 2022, por ejemplo, la diferencia entre mujeres y hombres lectores era de un 10.4 %, siendo el 59.5% el porcentaje de hombres y el 69.9% el de mujeres, porcentaje que se mantiene regularmente estable en la última década.

Si comparamos con las mismas estadísticas de años anteriores, observamos un progreso continuo en la cantidad de mujeres que leen libros, aumento que, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006) puede deberse al incremento del nivel de estudios de las mujeres o, según Lasarte (2013), a la cada vez mayor feminización del sistema editorial, lo que tendría una influencia directa en la feminización del hábito lector. Además, es esencial destacar que, aunque los hombres presentan un mayor índice de acercamiento a la lectura con fines académicos, son las mujeres las que más leen por placer, dedicándole más tiempo de ocio (Díaz Díaz et al., 2022).

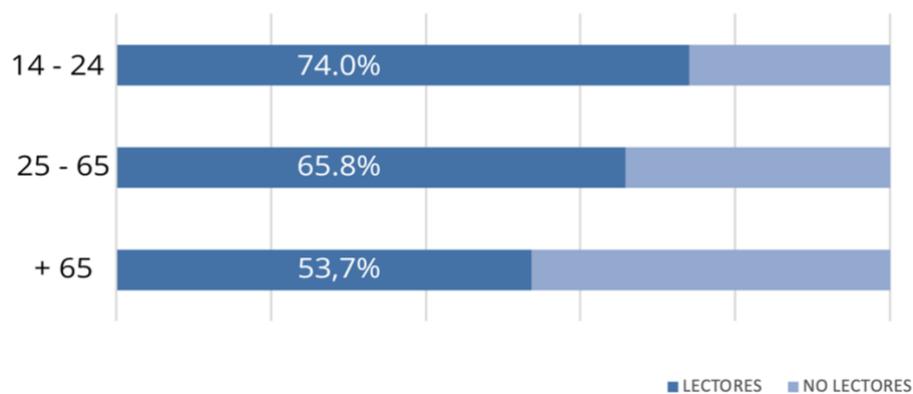
### 1.4.2. Diferencias de edad

En cuanto a las diferencias vinculadas con los hábitos de lectura en función de la edad, son los jóvenes los que demuestran una mayor puntuación en la lectura de libros.

Por ejemplo, el informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España en el año 2023 (2024) indica que el mayor porcentaje de lectura de libros en el tiempo se ocio se da entre los 14 y los 24 años (véase en la Figura 2.). Cabe señalar que en todas estas franjas de edad ha subido el índice de lectores, siendo la que ha sufrido un mayor crecimiento la de las personas mayores de 65 años. Esto es un claro indicador de que el comportamiento lector entre los distintos grupos de edad va a depender sobre todo de los intereses y gustos de cada individuo.

### Figura 2.

*Lectura en tiempo de ocio*



Fuente: elaboración propia a partir del informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España en el año 2023 (2024)

De igual modo, las estadísticas de la encuesta “Perú: Características del comportamiento lector de las personas de 0 a 65 años” (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2023), la cual delimita más las edades de los grupos, destaca que los que más leen son aquellos situados en el sector de 18 a 29 años, con el de 30 a 49 años después.

## **CAPÍTULO 2. MOTIVACIÓN LECTORA EN LOS FUTUROS MAESTROS**



*Aquel que tiene un porqué para vivir se puede enfrentar a un cómo*

*Friedrich Nietzsche*



## **INTRODUCCIÓN**



La motivación es un concepto fundamental que desempeña un papel crucial en diversos aspectos de la vida humana, desde el ámbito personal hasta el profesional, pasando por el académico y el social. En términos generales, la motivación se refiere a los procesos que inician, dirigen y sostienen comportamientos orientados hacia un objetivo. Es el motor interno que incentiva a las personas a ejecutar y persistir en la consecución de sus metas, superando obstáculos y disfrutando del camino recorrido.

La esencialidad de la motivación en el aprendizaje es incuestionable. Sin motivación, los estudiantes carecen del impulso necesario para comprometerse con el proceso educativo, enfrentar desafíos y alcanzar el éxito académico. La motivación, no hace únicamente más fácil la obtención de conocimientos, sino que, a su vez, incentiva la creación de habilidades críticas, la mejora de la creatividad y la destreza en la resolución de determinados desafíos. Además, fomenta un interés activo hacia el aprendizaje, lo cual es esencial para la formación de individuos autónomos.

La creación de buenos hábitos, como puede ser el hábito lector, está intrínsecamente ligada a la motivación. Para los futuros maestros de las etapas de Infantil y de Primaria, comprender y aplicar principios de motivación es vital. No solo deben cultivar su propia motivación hacia la lectura, sino también transmitir esta pasión a sus estudiantes. Un maestro motivado y apasionado por la lectura puede inspirar a sus estudiantes a descubrir el gusto por leer, transformando la lectura de una tarea obligatoria en una actividad disfrutada.

Este capítulo explorará en primer lugar qué es la motivación, analizaremos también los diferentes tipos de motivación y cómo pueden ser aplicados en el

contexto educativo y, más concretamente, al desarrollo del hábito lector. A su vez, explicaremos el instrumento empleado en este estudio para valorar el grado de motivación hacia la actividad de la lectura que manifiestan los estudiantes y los valores que conforman dicha motivación (la expectativa, el interés, la importancia, la utilidad y el costo).

Por otro lado, veremos como la lectura ha sido siempre una pieza fundamental en la educación, pero la forma en que se aborda en las leyes educativas ha evolucionado considerablemente a lo largo del tiempo. Esta evolución refleja un cambio de enfoque, pasando de considerar la lectura como una simple habilidad instrumental a reconocerla como la base para la creación de un hábito lector consolidado en el alumnado de los cursos pertenecientes a la Educación Infantil y a la Educación Primaria. Este enfoque renovado se centra no solo en la capacidad de leer, sino en fomentar un auténtico gusto por leer que acompañe a los estudiantes durante toda su vida.

Por último, estudiaremos como en el ámbito educativo una de las responsabilidades más importantes de los maestros de Infantil y Primaria es la de fomentar el placer de la lectura en sus alumnos. Esta tarea no solo tiene un impacto profundo en la mejora del ámbito académico de los menores, sino que, a la vez, sienta las bases para la formación de hábitos lectores que pueden perdurar toda la vida. La motivación de los futuros maestros es, por lo tanto, crucial para el éxito de esta misión. La premisa central de esta idea es que para enseñar algo de manera eficaz, el educador debe amar lo que enseña. Cuando los maestros sienten una profunda pasión por la lectura, esta pasión se transmite a sus alumnos de manera natural y efectiva. Los maestros motivados que disfrutan de la lectura no solo comparten conocimientos, sino que también inspiran a sus estudiantes a explorar y

disfrutar del mundo de los libros. Al entender la dinámica de la motivación, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje que no solo promuevan el éxito académico, sino que también fomenten el gusto por el conocer y el leer.



## 2.1. LA MOTIVACIÓN

Como señala Villamarin Martínez (2018), algunas investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la psicología o la pedagogía argumentan que el poco interés de los jóvenes por leer radica en la subjetividad de las motivaciones. Estas motivaciones están relacionadas con la pereza, la falta de tiempo y de interés o el escaso o nulo gusto por la lectura ya que los jóvenes tienen otro tipo de preferencias. Por lo tanto, si queremos entender el acto de leer no podemos olvidar la motivación (Muñoz Valenzuela et al., 2012) ya que toda acción da respuesta a una motivación o finalidad; sabiendo a qué propósito o finalidad responde nuestra actividad, se despertarán nuestro interés y nuestra motivación (Lacasa, 1989). Se hace imprescindible, por tanto, la necesidad de estudiar la motivación como factor directamente relacionado con la lectura y, por consiguiente, con el hábito lector.

Sin embargo, al igual que hemos visto con el término “lectura”, cuando utilizamos el término motivación es necesario tener plena conciencia de la riqueza de significado que esta palabra conlleva. Su gran variedad de acepciones la convierte en una palabra que puede tener múltiples significados según el contexto en el que es empleado. No obstante, lo que es incuestionable es que la motivación es la gran protagonista en los estudios sobre diferencias individuales en relación con el aprendizaje (Garrote Salazar, 2019; et al., 2019) y de que ésta, desde una perspectiva pedagógica, sirve para dar razones para aprender, para “estimular la voluntad de aprender” (Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002, p. 34).

A pesar de las distintas perspectivas o definiciones que se han dado con relación a la motivación, gran parte de los investigadores coinciden en que ésta se refiere a la orientación y a la intensidad del comportamiento humano, o lo que es lo mismo, a

la selección de una acción específica, la constancia en realizar esta acción y el empeño puesto en ella (Dörnyei y Ushioda, 2011), o lo que es lo mismo, es un factor cognitivo-afectivo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004) que activa, guía y dirige la conducta (Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002; Woolfolk, 2010).

Por otro lado, en un principio las investigaciones analizaban los diferentes estadios de la motivación dándole mayor relevancia, por un lado, al período inicial, es decir, a la fase de selección de la tarea y su compromiso con ella (Wigfield y Eccles, 2000); y por otro, al proceso, a las consecuencias subsecuentes de las acciones y experiencias motivacionales (Peterson et al., 1993). Sin embargo, actualmente las diferentes teorías ya no intentan definir la motivación como causa o como efecto, sino que consideran que ésta tiene una relación cíclica con el aprendizaje: mayor motivación, mejores logros, mayor motivación (Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002; Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2009; Ruiz-Esteban et al., 2018; Wigfield y Eccles, 2000). Es la motivación la que, no solo promueve el establecimiento de unos objetivos, sino que los mantienen y favorecen su consecución (Dweck, 1986).

Si extrapolamos todos estos factores relacionados con la motivación al ámbito de nuestro estudio, la motivación lectora, esta implicada en la presencia del deseo y el interés por entender y procesar adecuadamente la información que se lee (Ortega Morales et al., 2017).

Como hemos podido ver cuando hemos hecho referencia al hábito lector, este se sustenta en el hecho de sentir placer leyendo y en estar motivado para ello. Esto significa que la lectura no debe reducirse únicamente a aspectos académicos, sino que debemos añadir factores relacionados con la motivación, ya que es esta la que aumenta la competencia y la habilidad lectora (Solé, 2009). Por lo tanto, además de

los conocimientos imprescindibles para la lectura, es necesaria la motivación, el sentirse atraído hacia un texto cuyo interés no debe radicar solamente en su forma, sino también en su contenido (Delgado Marín, 2021).

El instrumento utilizado en la presente investigación para calibrar la motivación lectora de los estudiantes ha sido la Escala Motivacional de Lectura (EMLA) de Muñoz et al. (2012). Esta escala está orientada a la lectura de documentos académicos, pero sirve también para ver el nivel motivacional de los estudiantes ante cualquier tipo de lectura. Los valores que conforman dicha motivación, y bajo los cuáles vamos a trabajar en este estudio, son, según Muñoz et al. (2012): la expectativa, el interés, la importancia, la utilidad y el costo (Véase Figura 3.

a) La expectativa está relacionada con la idea que tiene el sujeto lector de si será capaz de realizar con éxito la tarea. Esta nace de la suposición de que no son las capacidades reales del sujeto las que influyen directamente en el logro de la tarea, sino la interpretación personal que este hace de sus propias capacidades (Eccles, 1983). Desde la perspectiva de la educación, los procesos de la cognición que van a determinar la expectativa son, en primer lugar, cómo hemos procesado experiencias pasadas; en segundo lugar, cómo juzgamos nuestras propias competencias y habilidades; y, por último, cómo trabajamos nuestra autoestima (Blanco Fernández et al., 2019; Dörnyei y Ushioda, 2011).

A menos que las personas creen que pueden conseguir lo que se proponen y que van a saber hacer frente a las contrariedades por sí mismos, no serán capaces de perseverar o actuar frente a estas (Bandura, 2001).

b) El interés hace referencia al componente afectivo de la tarea, a si disfrutamos realizándola. Porque no podemos olvidar que no hay motivación sin emoción, es esta la que nos hace aplicarnos en una tarea de forma voluntaria y autónoma (Bisquerra

Alzina, 2005). El interés es el motor que sirve de motivación, es el deseo lo que nos mueve a aprender. El problema del estudiante universitario es que el único interés que tiene en la lectura suele ser académico y funcional. Como señala Solé (1995), a pesar del mayor índice de alfabetización conseguido con la obligatoriedad de la enseñanza, no se puede asegurar que los alumnos hayan desarrollado el gusto por la lectura. Más bien, se puede considerar que ésta sigue asociándose con actividades académicas aburridas y poco satisfactorias más que con actividades de ocio amenas y gratificantes.

c) La importancia, por otro lado, se corresponde con la relevancia que tiene para el individuo desarrollar la tarea de forma efectiva. Dependerá de la importancia que le dé al hecho de fracasar o de lograr el objetivo propuesto.

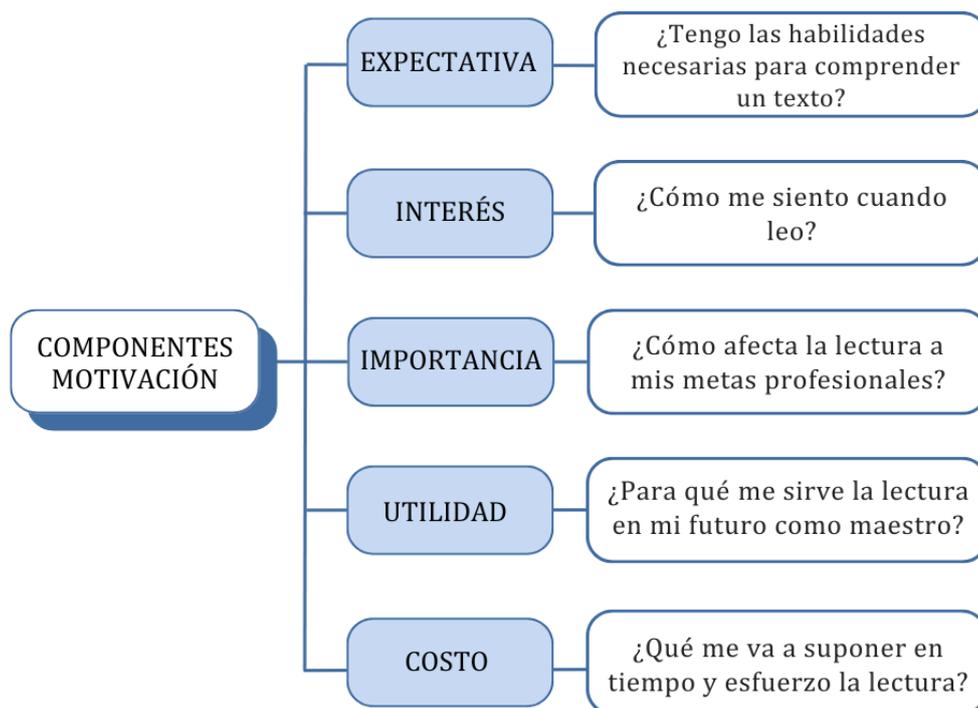
En el contexto educativo la relevancia de la creación del hábito lector radica en que el alumnado debe darse cuenta de su protagonismo como encargados de mejorar y consolidar tanto las habilidades de lectura como los métodos y enfoques utilizados para desarrollar el hábito lector (Applegate y Applegate, 2004), las acciones didácticas del docente van a depender, por tanto, de su afición por la lectura, su experiencia y relación con ella (Díaz Díaz et al., 2022).

d) La utilidad se relaciona con el valor intrínseco de la tarea, para qué la realizamos y en qué nos va a ayudar en el futuro. Como señala Solé (1998), toda lectura debe tener un objetivo, una finalidad, y en el caso de los futuros maestros, ésta debe estar ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje (De Fátima Gamez Estrada, 2012). A su vez, Munita (2018) hace referencia al docente como de “sujeto lector didáctico” ya que sus creencias e intereses individuales sobre el leer influirán directamente en las iniciativas que este tome para la enseñanza de este hábito. Además, como destaca Díaz (2023), el maestro “no tan solo es un gestor de

experiencias de lectura en el aula, sino que también es un arquetipo de lectura para sus estudiantes” (p.10) sirviendo de modelo lector a los aprendices.

e) Por último, el costo se relaciona, por un lado, con las limitaciones que el desarrollo de esta tarea va a significar para la realización de otras; por otro, con el esfuerzo que debemos realizar durante su desarrollo y el tiempo que vamos a perder; y, por último, con el costo emocional que ésta implica, como la ansiedad y el miedo a fracasar (Dörnyei y Ushioda, 2011), incluso sabiendo que vamos a ser capaces de conseguir el objetivo (Alonso Tapia, 2005; De Fátima Gamez Estrada, 2012).

**Figura 3.**  
*Variables motivacionales relacionadas con la lectura*



Pero todos estos factores motivacionales, a pesar de su relevancia, no son suficientes si no van acompañados de otros que los complementen y sirvan para favorecer la motivación y el éxito de los aprendices. Así, entre otros factores, como

son el contexto de los estudiantes, la metodología empleada por el docente, la autoconfianza, etc., es importante destacar un factor que está íntimamente ligado a esta investigación, el dominio que de los contenidos tenga el profesor (Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002).

Así, aunque no nos refiramos a la lectura como de un contenido en sí mismo, sí es importante conocer cómo se relacionan los docentes con la lectura como promotores del hábito lector. Como veremos más adelante, no es el dominio de la lectura en sí misma lo que va a diferenciar a un profesor de otro, sino su relación con ella, su hábito lector.

## **2.2. PRESENCIA DE LA LECTURA EN EL CURRÍCULO**

La lectura ha estado presente siempre en los currículos de educación básica, aunque siempre dentro de la esfera de la enseñanza de la lengua; sin embargo, actualmente, se potencia cada vez más la habilidad lectora dado su importante papel funcional e instrumental. En un principio, la lectura se estimaba como una destreza imprescindible para ir aprobando los distintos cursos o para poder comprender otras materias escolares; era considerada como un medio para alcanzar un fin y no como un fin en sí mismo (Lockwood, 2011).

Por su lado, Gómez Palacio et al. (1995) manifestaban que “la escuela pone énfasis en el conocimiento teórico o la mecánica de la lectura, olvidando que esta implica una comunicación entre el lector y el autor, por medio del texto, hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminar los contenidos, los ejercicios y las secuencias” (p.15). De este modo, los libros seleccionados antiguamente como lectura en los colegios tenían como objetivo tanto el desarrollo de las destrezas

lectoras como la promoción de la mejora social y moral y el desarrollo de la sensibilidad estética pero no el de entretener o divertir (Lockwood, 2011).

Pero, poco a poco, la lectura en la escuela ha ido adquiriendo una doble perspectiva, la funcional, la cual está relacionada con el ámbito escolar y que se considera necesaria para el aprendizaje y la formación en todas las disciplinas (Guillén Díaz y Garrán Antolínez, 2003); y la personal, relacionada esta con el placer, así como con el desarrollo y el disfrute personal. Este cambio de paradigma ha motivado una modificación a la hora de seleccionar las lecturas en los colegios, primando actualmente aquellos relacionados con los gustos e intereses de los educandos (Palacios-Almendro, 2015; Romo, 2019; Serna et al., 2017).

Así, a lo largo de las leyes educativas, al interés por desarrollar el hábito lector desde edades tempranas se le ha ido otorgando cada vez mayor relevancia en las distintas disciplinas educativas, no ciñéndose únicamente al ámbito de la Lengua y Literatura. Aunque al principio, la lectura era considerada una competencia de carácter pasivo, con el tiempo, su concepción ha ido evolucionando hacia un valor activo de búsqueda, de construcción del conocimiento y de crecimiento intelectual que favorece el incremento de la imaginación y fomenta el espíritu crítico (Martínez Agudo, 2004). Como señala Jiménez Pérez (2017):

*“la lectura, no entendida como parte de la asignatura de lengua, está demostrado que incide de forma significativa en el amplio espectro educativo que todos los alumnos deben afrontar a lo largo de su vida y, yendo aún más allá, en la percepción objetiva de la realidad que le rodea ya que el acto de la comunicación, también por escrito, es lo que hace de ser humano un ser social” (p. 88).*

Por otro lado, estas leyes responden a diferentes propósitos en cuanto a la enseñanza de la lectura y a la inquietud por conseguir la formación de lectores, así, no se trata exclusivamente de que los estudiantes sepan leer y escribir, sino de que también realicen con asiduidad estas actividades.

La pertinencia del fomento de la lectura en la educación se manifiesta en España en las leyes que, desde la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 2006, inciden en la importancia del fomento de la creación de sólidos hábitos lectores diferenciándolos de la enseñanza de la lectura instrumental. Esta ley estipula que hay que dedicarle a la lectura una media de 30 minutos diarios en el aula durante toda la etapa educativa; así mismo, señala que estos no deben estar restringidos al área de Lengua y Literatura, sino que deben trabajarse en otras materias/áreas. Por otro lado, el artículo 9.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014) establece una hora diaria de lectura para fomentar el hábito de leer, y dispone que las instituciones escolares dedicarán diariamente, a lo largo de la jornada escolar y de toda la etapa educativa, un espacio a la lectura comprensiva.

El artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, 2022) marca como objetivo no solo el conocimiento y uso correcto de la lengua castellana, sino que, además, prevé el fomento del hábito lector autónomo por parte de los estudiantes. En cuanto a las competencias, la ley distingue esa lectura funcional de la que ya hemos hecho referencia y que resulta imprescindible, destacando que ésta debe ir acompañada de una lectura menos académica basada en el placer. Con esta

finalidad, las competencias específicas séptima y octava están dirigidas hacia la lectura de libros, tanto de forma individual como grupal y guiada dentro de la clase.

Aquellos que se dediquen a dar clase en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria tendrán necesariamente, en consecuencia, que promover el desarrollo de la lectura en su futuro papel de maestros ya que, como hemos visto, la promoción de la lectura se ha vuelto una actividad primordial dentro del aula (Caride et al., 2018; Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019; Granado y Puig, 2014; Juárez Calvillo, 2019; Valentín Martínez, 2019,2021; Vicente-Yagüe y González Romero, 2019).

Es evidente que la lectura supone, para la educación primaria, la herramienta primordial de enseñanza, pero, como se puede observar analizando su evolución a lo largo de las diferentes leyes educativas, esta no puede quedar reducida a su carácter instrumental, ya que se desvirtuaría su carácter formativo. Es importante ser conscientes de que la escuela conforma a veces la sola oportunidad que tienen los alumnos de darse cuenta de las posibilidades de desarrollo personal, social, moral y de ocio que brinda el leer (Domínguez Domínguez et al., 2015; Granado et al., 2011).

De este modo, la lectura de ficción cobra importancia *per se* porque fomenta la reflexión del estudiante ya que este no busca en ella una información sino una vía de reflexión sobre sí mismo y sobre lo que le rodea. Tal y como hemos visto en el capítulo 1, los textos literarios, diferenciándolos de otro tipo de textos, necesitan de la interpretación, ya que, al leer, cada lector le aporta un sentido personal. Por lo tanto, en la escuela no solo debe enseñarse y practicarse la lectura, sino también, fomentar la afición por ella (Félix Vásquez, 2007) ya que, aunque la lectura sea una de las actividades cotidianas del ser humano al estar siempre rodeados de palabras

(Argote Tironi y Molina, 2010), el hábito lector no es intrínseco a la naturaleza humana, sino que hace falta despertarlo, desarrollarlo, a ser posible desde la infancia. La escuela, y los maestros en particular como impulsores del aprendizaje, se convierten en los promotores del hábito lector por lo que deben organizar múltiples estrategias educativas para promover la lectura, no sólo para conseguir la competencia lectora, sino también para desarrollar el gusto por leer (Cobarro, 2018; Felipe y Barrios Espinosa, 2016; Serna et al., 2017).

Ya que el papel del maestro como impulsor de la lectura es indiscutible y dado que el interés por la lectura se transmite, en parte, por imitación (Granado et al., 2011; Petit, 2009), los profesores deben ser a su vez lectores capaces de transmitir su pasión. De este modo, cómo se relacione a nivel personal cada uno de ellos con la lectura puede influir en su labor profesional hacia el desarrollo de las prácticas lectoras en el aula (Granado et al., 2011; Larrañaga y Yubero, 2005).

## **2.3. MOTIVACIÓN LECTORA DE LOS FUTUROS**

### **MAESTROS**

Tal y como apunta Delgado Marín (2021), “la importancia de la lectura hace que una de las grandes finalidades que tiene la educación sea despertar el hábito lector en el estudiante” (p.55). Dado el protagonismo que tiene actualmente el desarrollo de la lectura en las escuela y la evidencia de que la educación literaria necesita de intermediarios que sepan trasladar su vínculo y su pasión por los libros y la literatura (Munita, 2018a) se hace imprescindible conocer la relación existente entre los maestros y la lectura en su ámbito personal para poder establecer vías que orienten y motiven a los futuros maestros de cara a mejorar la práctica docente (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020a)

Por otro lado, es necesario señalar que lo que los menores van a aprender en la escuela va a depender de las destrezas lectoras que el maestro logre desarrollar en la población estudiantil (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019a; Tabash, 2010) dado que el docente es un lector que da a leer (Larrosa, 2003) y cuyo papel es saber cómo hacer que sus alumnos se acerquen a la lectura para poder beneficiarse de todas las ventajas que esta conlleva (Cobarro, 2018).

*“Entender la formación de hábitos lectores como un proceso educativo, como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida, permite acercarse de una forma más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros a los niños y, en general, a cualquier lector, desde la posición de un mediador, al que se puede considerar, sin duda, como un educador, entendiendo con ello que se trata de una persona que influye, positivamente, en que todo ese proceso llegue a buen término”* (Cerrillo et al., 2002, p. 11).

La problemática surge ante la evidencia de que el alumnado universitario lee manuales y otros materiales con un objetivo específico, pero no por gusto (Akabuike y Asika, 2012; Elche Larrañaga y Yubero, 2019; Elche et al., 2019; Granado y Puig, 2014; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga y Yubero, 2005; Valentín Martínez, 2019). Al empezar los estudios superiores, los alumnos universitarios son conscientes de lo importante que es la lectura para su formación, tanto académica como personal, pero todos reconocen tener un hábito lector débil o inexistente (Díaz Díaz, 2023; Felipe y Barrios Espinosa, 2016; Valentín Martínez, 2019) por lo que pocos de ellos emplean estrategias de lectura apropiadas porque consideran que no son necesarias para su práctica profesional disciplinar (Cardona-Puello et al., 2018).

En el caso del estudiantado universitario que se prepara para ser docentes, como principales responsables de la promoción de los hábitos lectores y de las competencias relacionadas con la lectura y la literatura (Santos Díaz et al., 2021), la lectura sí formará parte importante de su ámbito disciplinar, por lo que deberán estar habilitados para el ejercicio profesional del fomento lector de su alumnado (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019). Para desarrollar esta tarea, “el maestro debe sentir verdadero amor por la lectura y debe saber transmitir ese entusiasmo a los alumnos y a sus familias” (Cobarro, 2018, p. 10).

Como hemos visto en el apartado anterior, el fomento de los hábitos lectores conforma la base de su proceso de enseñanza como futuros maestros, por lo que la falta de hábitos de lectura entre estos puede tener una influencia negativa significativa en la enseñanza (Sanmartín Chávez y Vega Intriago, 2022). Si el maestro no posee un fuerte vínculo con la lectura difícilmente podrá motivar a sus alumnos para leer. Esta carencia puede obstaculizar tanto la consecución de la competencia lectora como del gusto por la lectura en su alumnado, elementos fundamentales para su éxito académico y personal (Amiama-Espaillet y Pacheco Salazar, 2022; Applegate y Applegate, 2004; Granada y Puig, 2014; Jodeck-Osses et al., 2021).

Existen estudios que estiman que aquellos profesores que leen frecuentemente generan prácticas de lectura más estimulantes con su alumnado (Fundación La Fuente, 2016). En este sentido, toda acción sistemática (actividades, temporalización, evaluación, etc.) que tenga como objetivo el fomento de la lectura, será clave para favorecer las actitudes de lectura e incrementar la cultura lectora en los ámbitos educativos (Chambers, 2007; Colomer, 2005; Lockwood, 2011; Mata, 2008; Sanmartín Chávez y Vega Intriago, 2022). Según Díaz Díaz (2023): “un maestro será un mediador efectivo de lectura si es capaz de sociabilizar su amor y

entusiasmo por la lectura con sus estudiantes compartiendo sus experiencias de lectura personales” (p. 23).

Así, en el caso de aquellas carreras universitarias destinadas a la docencia, como son los títulos de Educación Primaria y Educación Infantil, es imprescindible conocer la motivación lectora en los futuros docentes (Muñoz Valenzuela et al., 2012; Valentín Martínez, 2021) de cara a su venidera labor docente (Larragueta y Ceballos-Viro, 2020).

En lo referente a la vinculación con la lectura, se detecta, ya no solo un pobre hábito de lectura sino, además, un porcentaje preocupante de futuros maestros que manifiestan su aversión hacia la lectura y declaran que únicamente hacen uso de esta con fines instrumentales y académicos (Granado y Puig, 2014).

De esta manera, la motivación y el desarrollo del hábito lector se hacen fundamentales en la formación de los futuros maestros (Muñoz Valenzuela et al., 2012) dada la importancia que esta tiene en su labor docente (Valentín Martínez, 2021). Y es en el ámbito universitario donde deben fomentarse estos aspectos para la consecución de maestros motivados capaces de inculcar el hábito lector necesario en su alumnado ya que, el entusiasmo de un profesor puede tener consecuencias positivas en el incremento del placer por la lectura (Chen, 2012; Cremin et al., 2009; Munita, 2018a) ya que “un lector llama a otro” (Arias, 2018, p.1).

En este sentido, se debe destacar que, además de la escasa motivación o del insuficiente hábito lector presentado por los futuros docentes, se ha constatado la existencia de deficiencias en la formación lectora-literaria en la planificación de estas titulaciones, lo que está suponiendo ciertas repercusiones en la formación como lectores de los jóvenes universitarios españoles (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020b; Cobarro, 2018; Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison, 2020; Valentín

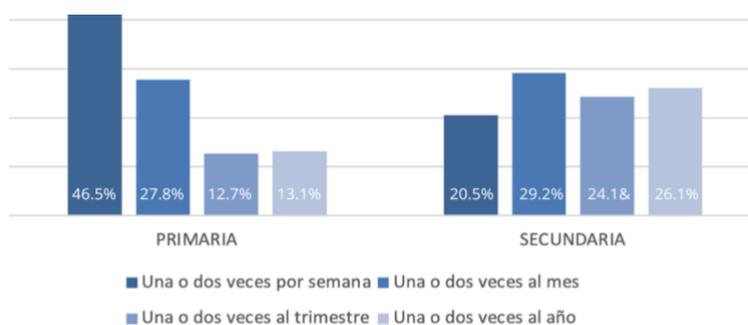
Martínez, 2019,2021). Por ejemplo, la investigación realizada por Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019) concluye que los futuros docentes entrevistados piensan que han recibido una formación pedagógica insuficiente.

De este modo, podemos ver cómo en el desarrollo del hábito lector influyen no solamente factores internos, como son la edad o el género, sino también factores externos, entre los que se pueden incluir los compañeros, la escuela, los profesores y las prestaciones de las son accesibles a los individuos (Cerrillo et al., 2002; Chettri y Rout, 2013).

En cuanto al uso de la biblioteca puede significar un mayor interés por la lectura, desde la niñez y la adolescencia (ver en la **Figura 4**) ya que estas no solo permiten el acceso, tanto a profesores como a alumnos, a los libros (Marchesi, 2005) que necesiten o quieran, suponiendo un recurso al que acudir cuando estos no se pueden comprar (Cardona-Puello et al., 2018), sino que, además son imprescindibles para fomentar el hábito lector (Galindo-Lozano y Doria-Correa, 2019). Pero para ello, sería interesante, por un lado, surtir las bibliotecas universitarias de libros enfocados al disfrute de la lectura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020b), y no solo a manuales y libros con finalidad académica. Y por otro, que el profesorado utilizara estrategias efectivas para fomentar su uso (Marchesi Ullastres, 2005).

**Figura 4.**

*Frecuencia de visitas de los alumnos a la biblioteca*



Fuente: elaboración propia a partir de Marchesi Ullastres (2005).

## 2.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN LA MOTIVACIÓN LECTORA

Al igual que hemos analizado en el capítulo anterior si existían diferencias en cuanto al género y en cuanto a la edad en el hábito lector, es fundamental determinar así mismo si existen discrepancias en lo referente a la motivación lectora.

### 2.5.1. Diferencias de género

Es importante mencionar que existe una carencia significativa de investigaciones que aborden el factor de género en relación con las diferencias motivacionales dentro del contexto específico que nos concierne, el ámbito universitario. La mayoría de los estudios que exploran las disparidades de género se centran en el ámbito escolar, con una atención particular hacia la etapa de Educación Primaria, seguida por la Secundaria y la Educación Infantil, dejando así un vacío en cuanto a la comprensión de estas dinámicas en el nivel universitario.

No obstante, las diferentes investigaciones existentes marcan una mayor motivación en las chicas con respecto a los chicos. Esta diferencia no se ciñe únicamente a la motivación sino también a la actitud que estas tienen ante la lectura, existiendo una mayor variable en la motivación que en la actitud (Cano García, 2000).

En los estudios analizados referidos a esta diferencia motivacional, es importante destacar que varias investigaciones diferencian entre las motivaciones intrínseca y extrínseca a la hora de hacer alusión a desigualdades motivacionales concluyendo que donde está la verdadera diferencia es en estos dos tipos de motivación más que en el aspecto general, siendo la intrínseca la que predomina

sobre la otra (Avendaño San Martín, 2017; Revilla Díaz, 2020), destacando, además, que es en la motivación intrínseca donde se observa una mayor desigualdad a favor del sector femenino (Artola González et al., 2016; Larrañaga et al., 2008; Rocha et al., 2020a).

### 2.5.2. Diferencias de edad

La misma dificultad que hemos encontrado a la hora de recabar datos sobre las diferencias relativas al género en la motivación lectora las hemos detectado sobre la diferencia de edad. Debemos destacar que son escasas las investigaciones que comparan la motivación por la lectura entre diferentes rangos de edad, sino que suelen centrarse en grupos etarios determinados comparándola, en todo caso, por género más que por edad. Estos estudios, además, como hemos comentado antes, se centran más en edades tempranas que en el alumnado de estudios superiores.

En el informe realizado por la Fundación La Fuente (2016) se observa que los chicos están muy motivados, mostrando un mayor interés y entusiasmo hacia la lectura; sin embargo, conforme avanzan en edad, su motivación se ve impulsada por la obligación, por lo que su hábito lector disminuye (Mora Venegas y Villanueva Roa, 2019).

Por otro lado, Larrañaga et al. (2008) concluyen tras su estudio que los estudiantes universitarios mayores de 25 años obtienen mayor puntuación en la motivación por la actividad de leer y la compra de libros. A este respecto, diferentes investigaciones han mostrado una leve tendencia a mejorar el amor por leer y la actitud hacia la lectura conforme avanzan en los estudios universitarios (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019a; Juárez Calvillo, 2019; Rocha et al., 2020a) siendo mayor en los maestros en ejercicio (Larragueta y Ceballos-Viro, 2020).





## CAPÍTULO 3. ADICCIONES



*Si ya sabes lo que tienes que hacer y no lo haces, entonces estás peor que antes.*

*Confucio*



## **INTRODUCCIÓN**



La adicción, al igual que otros de los conceptos tratados en esta investigación, representa un término complejo y difícil de definir y delimitar con precisión.

Inicialmente, las adicciones se asociaban predominantemente con la ingestión de determinadas sustancias nocivas, cuyo consumo excesivo podía tener consecuencias negativas en el usuario tanto a nivel físico como mental. En esta primera etapa, el foco se centraba en sustancias como el alcohol, la nicotina y diversas drogas, cuyo uso continuado y en cantidades importantes conducía a un declive significativo de la salud y el bienestar del individuo. Los síntomas más evidentes incluían la dependencia física, manifestada a través de la necesidad de consumir otra vez para eludir las manifestaciones físicas de la abstinencia, y la dependencia psicológica, caracterizada por un ansia incontrolable de volver a sentir los efectos de la sustancia.

Sin embargo, esta percepción ha evolucionado significativamente con el paso del tiempo. En la actualidad, se consideran adictivas todas aquellas acciones, independientemente de si son en principio nocivas o saludables, cuyo abuso puede conllevar consecuencias negativas para quienes las practican. Ejemplos de estas nuevas formas de adicción son la ludopatía, la compra compulsiva, la adicción al comer, al trabajar, al hacer ejercicio y, más recientemente, a las tecnologías digitales, como pueden ser los videojuegos y las redes sociales. Esto implica que, en la comprensión de la adicción, el concepto ya no se circunscribe únicamente al consumo de sustancias, sino también al desarrollo de diversas actividades que pueden producir en el individuo efectos adversos a nivel cognitivo, físico y mental similares a los originados por el abuso de sustancias.

Además, debemos tener en cuenta las consecuencias de la adicción, las cuales están intrínsecamente vinculadas con el uso, abuso y dependencia de dichas

sustancias o actividades. Conceptos como el *craving* (ansia o deseo vehemente), la tolerancia, la falta de control y la abstinencia están estrechamente vinculados a la adicción, provocando en el consumidor síndromes y problemas asociados al consumo o comportamiento adictivo.

Otro aspecto sobre el cual existe controversia es la identificación de aquellos factores que pueden influir de forma más o menos directa en el desarrollo de las adicciones. Estos factores no dependen exclusivamente del individuo y de sus características físicas o mentales; elementos como el contexto social, la educación y el entorno también pueden jugar un papel fundamental en el fomento de una adicción. Estos pueden ser, por ejemplo, la disponibilidad de sustancias adictivas, la presión de grupo, el estrés e incluso las experiencias traumáticas son factores coyunturales que pueden aumentar la susceptibilidad a desarrollar una adicción. Así mismo, factores biológicos y genéticos también pueden predisponer a ciertas personas a ser más vulnerables a las adicciones.

Por tanto, en este capítulo, realizaremos un análisis detallado de estos aspectos.

En el primer apartado, comenzaremos por definir el término de adicción y examinaremos las diferentes formas que esta puede adoptar, diferenciando los distintos niveles de consumo que concretarán si se trata de uso, de abuso o de dependencia. Teniendo esto en cuenta, se hace imprescindible, por tanto, conocer los indicadores o elementos que determinan la existencia de la adicción. Por otro lado, abordaremos los múltiples factores que contribuyen al desarrollo de las adicciones, así como las diversas consecuencias que este complejo fenómeno tiene a nivel individual y social.

En el segundo apartado analizaremos los diferentes tipos de adicción. Ya que, como hemos visto anteriormente, esta no está basada únicamente en el consumo de sustancias, sino que contempla también determinados comportamientos. Debemos distinguir, por tanto, entre adicciones por ingestión y adicciones comportamentales. Dentro de esta diferenciación, analizaremos en primer lugar la adicción al alcohol y a las drogas legales e ilegales. Continuaremos con las adicciones basadas en comportamientos que derivan en la adicción como son el uso de los teléfonos móviles, la adicción al juego y la compra compulsiva.

### 3.1. LA ADICCIÓN

Para la Real Academia Española de la Lengua (2024) es “la dependencia de sustancias o actividades nocivas para la salud o el equilibrio psíquico”. Para la OMS (2023), la adicción es un estado de dependencia periódica o crónica a sustancias o comportamientos. Sin embargo, estas definiciones, aunque son fundamentales, son demasiado abstractas o genéricas ya que la adicción es un fenómeno mucho más complejo que afecta profundamente tanto a individuos como a comunidades.

Al hacer alusión a las adicciones, diferentes autores (Astolfi et al., 1973; de Sola Gutiérrez, 2014, 2018; Le Moal y Koob, 2007; Mutuelle et Professionnelle -MGEFI, 2017) distinguen tres niveles o etapas asociados al consumo de sustancias o la práctica de determinadas acciones que pueden considerarse adictivas: el uso, el abuso y la dependencia o adicción.

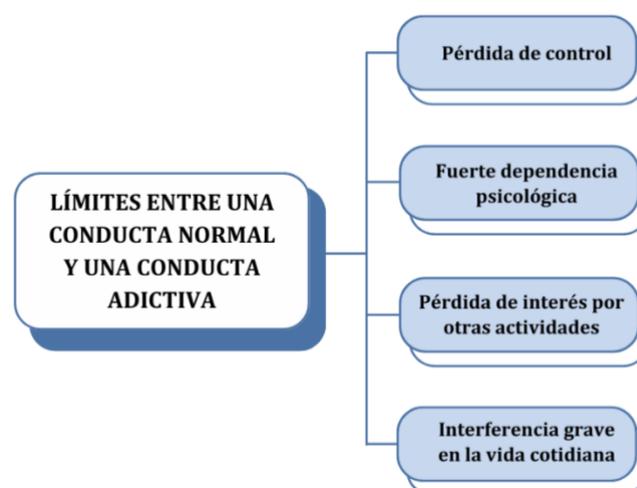
El primero de ellos, el uso, está relacionado con el consumo o la práctica ocasional, que está social y personalmente aceptada y que no supone un perjuicio significativo ni al consumidor ni a su entorno cercano.

En cuanto al abuso, este describe un comportamiento o consumo excesivo o inadecuado que puede interferir negativamente en las responsabilidades cotidianas (de Sola Gutiérrez, 2018; Echeburúa, 1999) pero sin implicar aspectos fundamentales como la tolerancia, la dependencia o la compulsividad (de Sola Gutiérrez, 2014).

Con la dependencia nos referimos a un estado de necesidad compulsiva por consumir la sustancia o realizar la actividad para sentirse bien o para evitar malestar físico o psicológico (Echeburúa, 1999). Esta etapa implica que sea imposible mantener el control sobre el consumo lo que puede degenerar en la tolerancia (necesidad de aumentar la cantidad para sentir el efecto en igual grado) y en presentar sintomatología de abstinencia cuando se abandona el consumo (Ambrosio Flores y Fernández Espejo, 2011; de Sola Gutiérrez, 2014, 2018; Echeburúa, 1999; Le Moal y Koob, 2007; Oliva et al., 2013), tal y como podemos apreciar en la Figura 5.

### Figura 5.

*Límites entre una conducta normal y una conducta adictiva*



Fuente: Creación propia a partir de Echeburúa (1999)

Varios de los comportamientos que vamos a tratar en este capítulo, como la adicción al sexo, a las compras o al teléfono móvil, no están considerados en el DSM-5 (APA, 2013) como adicciones porque, como destaca Carbonell (2014) “no hay suficiente evidencia para establecer los criterios diagnósticos y las descripciones del curso de la enfermedad necesarias para establecer estas conductas como trastornos mentales” (p. 92). Este mismo informe en su edición anterior, define este término como “un patrón desadaptativo de consumo de sustancias manifestado por consecuencias adversas significativas y recurrentes relacionadas con el consumo repetido de sustancias” (APA, 1995, p. 188). Sin embargo, al tener en cuenta únicamente el daño producido por todo aquello relacionado con el consumo de sustancias (de Sola Gutiérrez, 2014) obvia aquellos componentes imprescindibles a la hora de tener en cuenta qué es una adicción, los cuales pueden darse independientemente de la ingestión de sustancias.

Los indicadores que definen un comportamiento adictivo son múltiples. Aunque revisando la bibliografía referida a este tema observamos que cada autor considera o hace hincapié en unos u otros elementos, podemos resumirlos en los siguientes (Atroszko et al., 2015; Cascano y Veiga, 2018; de Sola Gutiérrez, 2014; Echeburúa, 1999; MGEFI, 2017):

- La pérdida de control.
- El craving o las ganas irremediables de consumir.
- El uso compulsivo.
- El uso continuado o la permanencia.
- El no tener en cuenta las consecuencias.

Por otro lado, al intentar concretar lo que supone la adicción, encontramos mucha controversia sobre si esta es exclusivamente una enfermedad mental, tal y

como queda reflejado en el DSM-5 (APA,2013), o como defiende el NIDA (National Institute on Drug Abuse, 2024), o si esta definición es demasiado simplista y no tiene en cuenta otros factores (Becoña, 2016) que pueden influir de igual modo en el desarrollo de comportamientos adictivos.

Bajo esta perspectiva, podemos hacer alusión a factores psicológicos, biológicos y socioculturales (Echeburúa, 1999) que influirían también en el desarrollo de la adicción. Aguilar Bustos (2012) destaca cuatro categorías en las que se pueden enmarcar los factores que pueden promover o facilitar la adopción de comportamientos adictivos y que pasamos a mencionar a continuación.

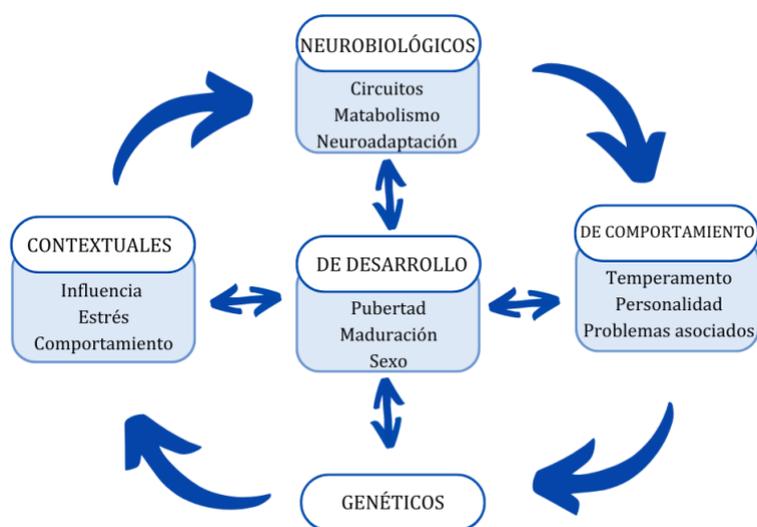
- En primer lugar, el plano individual: los factores personales como el género, la genética, las funciones neuropsicológicas y las habilidades sociales del adicto.
- En segundo lugar, el ámbito familiar: la dinámica y el entorno familiar son determinantes.
- En tercer lugar: el entorno social. Mantener relaciones cercanas con amigos adictos o vivir en un entorno donde el consumo de drogas es habitual. La presión de grupo y la normalización del consumo en el círculo social pueden disminuir la percepción de riesgo y aumentar la disponibilidad y la tentación de consumir.
- En cuarto y último lugar: el ámbito educativo. Factores como el absentismo escolar, la ausencia de motivación y el escaso rendimiento académico pueden ser motivos justificados. La carencia de compromiso y éxito en el ámbito académico pueden llevar a los jóvenes a buscar aceptación y satisfacción en el consumo de sustancias.

Por su parte, Apud y Romaní (2016) diferencian igualmente entre varios factores: el biomédico, que centra la patología de la adicción en el cerebro; el biopsicosocial, centrada en la personalidad y en el modo en el que el individuo se enfrenta a las dificultades (Peele, 1990); y el sociocultural, en el que la adicción ya no solo dependería de las características naturales o biológicas del sujeto sino también de otros aspectos socioculturales. Por su parte, la OMS (2005), alude a factores biológicos, sociales, psicológicos y genéticos. Asimismo, autores como Banderas Rodríguez et al. (2010) añaden otros factores relacionados con “las políticas nacionales de regulación del consumo” (p. 20). A su vez, Cascano y Veiga (2018) aluden, aparte del factor genético, a otros relacionados con la vulnerabilidad del individuo, su personalidad y los factores ambientales.

Fernandez-Montalvo (2018) destaca que hay dos tipos de adictos, aquellos que caen en la adicción porque su personalidad o su estado anímico los hacen más vulnerables y aquellos que, para paliar determinadas carencias afectivas, intentan suplirlas con otras actividades.

### Figura 6.

*Factores que influyen en el desarrollo de las adicciones*



Fuente: elaboración propia traducido de Addictions (MGEFI, 2017).

Además de los factores que determinan un grado u otro el consumo o desarrollo de actividades adictivas, es necesario tener en cuenta a su vez las consecuencias que las adicciones comportan en sobre todo en el plano personal, familiar y social. El desarrollo de determinados comportamientos normalizados en la sociedad será considerado como adicción si estos repercuten en la calidad de vida del individuo (Cascano y Veiga, 2018) y si interfieren en su rutina diaria (Oliva et al., 2013). Estas repercusiones pueden ser de distinta índole. Por un lado, Antón Maraña et al. (2023) las reducen a tres ámbitos: el de las relaciones, los de la salud y los de rendimiento. A los cuales, autores como Alarcón Allaín (2022) o Gracia Granados et al. (2020) añaden el emocional. Aspectos que, a la larga, repercuten igualmente tanto en el sistema sanitario como en el estado de bienestar social (Redolar Ripoll, 2008).

### 3.2. TIPOS DE ADICCIÓN

Hasta hace relativamente poco, la adicción se relacionaba con la ingesta de sustancias perniciosas para la salud, como son las drogas, cuyo uso continuado provocaba en quien las consumía alteraciones físicas y psicológicas (Luengo López, 2004; Parra Sierra et al., 2016). Sin embargo, actualmente esta definición resulta insuficiente debido a su incapacidad de englobar las conductas adictivas, es decir, aquellos comportamientos que, sin ser nocivos *a priori*, causan alteraciones importantes en la vida del adicto si se abusa de ellos (Balaguer Prestes, 2008; Cuyún, 2013; Echeburúa, 1999; Gil et al., 2015; Griffiths, 2005; Hervías Ortega et al., 2020; Klimenko, Cataño Restrepo, et al., 2021; Marco y Chóliz, 2013; Navarro-Mancilla y

Rueda-Jaimes, 2007; Parra Sierra et al., 2016; Ruiz-Olivares et al., 2010; Verdura Vizcaíno et al., 2011).

De este modo, se deduce que el placer experimentado durante la realización de ciertas actividades consideradas normales puede desencadenar una búsqueda compulsiva y descontrolada de dicha experiencia placentera (Echeburúa et al., 2005). Por lo tanto, lo que genera adicción no sería, en este caso, la acción por sí misma sino el vínculo que se origina entre ella y el consumidor (Luengo López, 2004; Ruiz-Olivares et al., 2010). La neurobiología de la adicción sugiere que actividades aparentemente inofensivas, como jugar a videojuegos, hacer compras o participar en actividades sexuales, pueden desencadenar respuestas bioquímicas, como la pérdida de control o la dependencia, análogas a las contempladas en las adicciones a sustancias químicas (Ambrosio Flores y Fernández Espejo, 2011; Echeburúa, 1999; Echeburúa y De Corral, 1994; Young, 1999) en las que “subyace la misma alteración neurológica” (Ruiz Sánchez de León y Pedrero Pérez, 2019, p. 114). El problema de este tipo de adicciones no químicas es que sus manifestaciones son menos obvias (Young, 1999), ya que la diferencia entre lo considerado como normal o necesario y lo patológico es muy sutil (Cascano y Veiga, 2018), por lo que pueden tener consecuencias graves si no se detectan a tiempo (Carbonell, 2020; Klimenko et al., 2021).

Por lo tanto, ya no se consideran adictivos solamente los comportamientos o las sustancias nocivos para el ser humano sino todo aquello que, siendo socialmente aceptado y generando placer, se usa indiscriminadamente acabando por convertirse en una obsesión (Cugota, 2008; Parra Sierra et al., 2016) transformándose, por tanto, en trastornos conductuales y no mentales (Kupfer, 2013).

Con todo esto, podemos diferenciar entre dos tipos de adicción (Echeburúa y De Corral, 2010; Hilt, 2013), las adicciones de ingestión y las adicciones comportamentales, los cuales vamos a analizar con mayor profundidad a continuación.

### 3.2.1. Las adicciones por ingestión de sustancias

En este apartado dedicado a la ingestión de drogas, haremos referencia a aquellas sustancias naturales o artificiales que, consumidas por cualquier organismo vivo a través de cualquier medio, actúan sobre el sistema nervioso causando alteraciones físicas o mentales, nuevas sensaciones o cambiando el comportamiento del consumidor (OMS, 2005) afectando, lesionando y dañando el cerebro. Cabe añadir que este daño estructural y funcional que la ingestión de drogas genera en el cerebro hace, a su vez, que se desarrollen nuevas adicciones (Aguilar Bustos et al., 2012).

En España, se trate de sustancias legalmente disponibles como el alcohol y el tabaco, o de sustancias prohibidas como el cannabis, la cocaína o las drogas de diseño, se estima que aproximadamente una quinta parte de los jóvenes en nuestro país consume algún tipo de droga (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas -DGPNSD-, 2023a). Debemos añadir que, además, estas están presentes en todas las esferas de la población sin distinguir entre nacionalidades, sexo, edad, clase social o poder adquisitivo (Izquierdo Moreno, 2004; Tirado Morueta et al., 2010).

En este sentido, cabe destacar que la inquietud por la intensificación de las tasas de consumo de esta tipología de sustancias va en aumento, tanto a nivel nacional como internacional, dado que las drogas constituyen una problemática creciente en

la población juvenil, sobre todo el consumo intensivo de alcohol (Rodríguez et al., 2021; Serrano Ventura et al., 2023).

En el informe “Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España” (DGPNSD,2023) se pone de manifiesto que el consumo de las diferentes drogas comienza a adquirir un papel esencial en la vida de los jóvenes, ya que estas facilitan el hacer frente a determinadas circunstancias adversas y desagradables a las que, en condiciones normales, no sabrían enfrentarse y experimentarían una escasa sensación de dominio y eficacia personal (Salazar y Arrivillaga, 2004). Así, es necesario señalar que las consecuencias farmacológicas al consumo de cualquier tipo de droga no pueden separarse de otras reacciones psicológicas y sociales.

Esto podría repercutir negativamente en la vinculación que tienen los estudiantes de la universidad con la lectura, ya que esta se basa en parámetros intelectuales que podrían verse afectados por la ingestión de sustancias psicoactivas (Peugh y Belenko, 2001). Los datos existentes en nuestro país indican que los estudiantes que no leen libros por diversión cuentan con unas mayores prevalencias de consumo en las sustancias adictivas (DGPNSD, 2023b). En este sentido se ha evidenciado que un mayor consumo de alcohol y otras drogas se ha relacionado con una menor motivación lectora (Rocha et al., 2020a, 2020b, 2021).

La OMS (2010) define el consumo perjudicial del alcohol como aquel que “compromete tanto el desarrollo individual como el social, y puede arruinar la vida del bebedor, devastar a su familia y desgarrar la urdimbre de la comunidad” (p.5). El consumo de sustancias psicoactivas altera la capacidad de controlar nuestros propios deseos y metas al perturbar el desempeño de los sistemas cerebrales que se ocupan de la experimentación del placer. Esto provoca que la sustancia se convierta en una prioridad en la vida del consumidor (Salazar y Arrivillaga, 2004) y que

relacionemos su consumo con situaciones festivas a pesar de que estas mismas sustancias son las responsables de producir variaciones en los niveles de conciencia, percepción, juicio y comportamiento del consumidor (Organización Mundial de la Salud -OMS- 2005).

Aunque habitualmente el alcohol se consume como medio para paliar dificultades sociales, académicos, familiares, etc. (Cruz et al., 2018; Knight et al., 2002) las complicaciones ligadas al consumo de alcohol son múltiples (Véase Tabla 1). Debemos ser conscientes de que estos problemas no se ciñen únicamente a factores vinculados a la salud física y mental de los consumidores de alcohol, sino que están ligados igualmente a otros tales como los económicos, los sociales (Cáceres et al., 2006; OMS, 2021) los de seguridad, los laborales o los académicos (Cruz et al., 2018).

**Tabla 1.**  
*Repercusiones negativas del abuso del alcohol*

<b>Físicas</b>	<b>Psicopatológicas</b>	<b>Psicosociales</b>
Alteraciones hepáticas	Depresión	Vida familiar
Patologías cardiovasculares	Ansiedad patológica	Rendimiento académico o profesional
Malnutrición	Celos patológicos	Conducción de vehículos
Alteraciones nerviosas	Cambios de carácter	Comunicación interpersonal y conductas antisociales
Signos externos	Ludopatía	
Menor esperanza de vida		

Fuente: Elaboración propia a partir de Echeburúa (2001)

### 3.2.2. Las adicciones comportamentales

Como ya hemos visto en capítulos anteriores, las adicciones comportamentales son toda acción o uso compulsivo que no están vinculados con el consumo de sustancias, sino con el desarrollo de actividades que podrían considerarse cotidianas pero cuyo

exceso en el patrón de uso puede generar comportamientos adictivos que deriven en problemas físicos o psicológicos similares a los generados por la ingestión de sustancias. Entre ellas podemos indicar dos aspectos diferentes dentro del mismo concepto:

- el de la problemática en el tiempo de uso.
- el de las consecuencias negativas que se pueden generar tanto en la salud como en las relaciones sociales.

### 3.2.2.1. Smartphones

En la era actual, el progreso y la expansión acelerados de las tecnologías digitales han generado que los teléfonos móviles hayan evolucionado pasando de ser simples herramientas de comunicación a objetos sociales y personales que tienen influencia en todas las facetas de nuestra vida transformándose en un componente indispensable de la vida cotidiana (Antón Maraña et al., 2023; Busch y McCarthy, 2021; González-Cortés et al., 2020; Roig-Vila et al., 2023).

Desde la gestión de nuestras agendas hasta la conectividad global, el smartphone se ha integrado profundamente en nuestras rutinas y actividades diarias desencadenando una auténtica revolución social (Aranda López et al., 2022; Cascano y Veiga, 2018; Sánchez-Carbonell et al., 2008) al facilitar la conexión instantánea y redefinir la manera que tenemos de interactuar con el resto del mundo. Su influencia en nuestras interrelaciones sociales, en la vida cotidiana y en cómo accedemos y procesamos la información es profunda y omnipresente. Según las estadísticas, en el mundo posee un smartphone un 96.6% de la población. En España, esta cifra se reduce a un 94% de la población (Ditendria, 2023a).

Su versatilidad y capacidad para adaptarse a diversas necesidades han sido claves en su penetración en la sociedad moderna. Con una amplia gama de aplicaciones disponibles, el teléfono móvil se ha transformado en un instrumento multifuncional que abarca el entretenimiento, la productividad, la educación y la salud (Luengo de la Torre, 2012). Nos acompaña en todo momento, ya sea para capturar momentos importantes, estar al tanto de las noticias o mantenernos conectados con nuestros seres queridos en cualquier parte del mundo (Cascano y Veiga, 2018).

Las nuevas tecnologías han influido indudablemente y de manera relevante, no sólo en cómo nos relacionamos con los demás y en cómo apreciamos el mundo que nos rodea, sino también en cómo nos informamos, en cómo aprendemos y en cómo trabajamos (Hilt, 2013). Aunque en un principio nacieron para hacernos la vida más fácil y a pesar de que su uso es positivo para determinados aspectos vinculados a la comunicación, a la socialización y a cómo nos relacionamos con los demás (Cía, 2014), con cuestiones académicas y laborales (Pérez, 2016) o con el comercio y la economía (Luengo López, 2004), el hecho de que su uso se haya ido convirtiendo poco a poco en una finalidad y no en un medio está derivando en una problemática generalizada (Caplan y High, 2007; Cascano y Veiga, 2018; Echeburúa y De Corral, 2010; Oliva et al., 2013).

La evolución de las tecnologías, especialmente de internet, ha favorecido el desarrollo de “comportamientos cercanos a ser valorados como una adicción tanto a las compras, al juego, al móvil y/o al uso de Internet” (Ruiz-Olivares et al., 2010, p. 307). De hecho, para Balaguer Prestes (2008) o Chóliz (2016) la adicción a este recurso está más relacionado con el uso que de él puede hacerse que con internet propiamente dicho.

Cabe reseñar que con la incorporación de las tecnologías no solo se han visto afectadas las relaciones sociales (Luengo de la Torre, 2012), sino también las familiares, creándose nuevas dinámicas de comunicación que pueden llevar a una falta de vinculación emocional entre aquellos que forman la propia familia (Salinas et al., 2024). Pero, además de los problemas sociales y de relaciones, también se derivan problemas de salud, tanto psicológicos y físicos, como de rendimiento (Antón Maraña et al., 2023).

En relación con el tema que nos compete, Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019b) señalan que el comportamiento lector del sujeto puede ser un elemento mediador en el uso que de la red realizan los jóvenes. Esta idea sugiere que la forma en que una persona lee y procesa la información puede influir en cómo interactúa con internet y las tecnologías digitales. Aquellos individuos que tienen un comportamiento lector crítico y reflexivo pueden ser más selectivos en cuanto a la información que consumen en línea, mientras que alguien que tiene un comportamiento lector más superficial puede ser más propenso a creer en noticias falsas o engañosas sin cuestionarlas.

Por otro lado, no podemos olvidar el hecho de que el uso de internet se incrementa cada día, tanto en nuestra nación como en las del resto del mundo. Según el informe Digital Report 2024 (Kemp, 2024), el porcentaje de usuarios de internet en España se sitúa en el 96%, dato superior al informe anterior. El norte de Europa se sitúa con el mayor porcentaje (97.6%) seguida de Norteamérica (96.8%). Suelen ser los niños y los adolescentes los que más lo usan (Klimenko et al., 2021; Roig-Vila et al., 2023) por ser los más vulnerables y los que tienen mayor factor de riesgo (Sánchez-Carbonell et al., 2008; Verdura Vizcaíno et al., 2011).

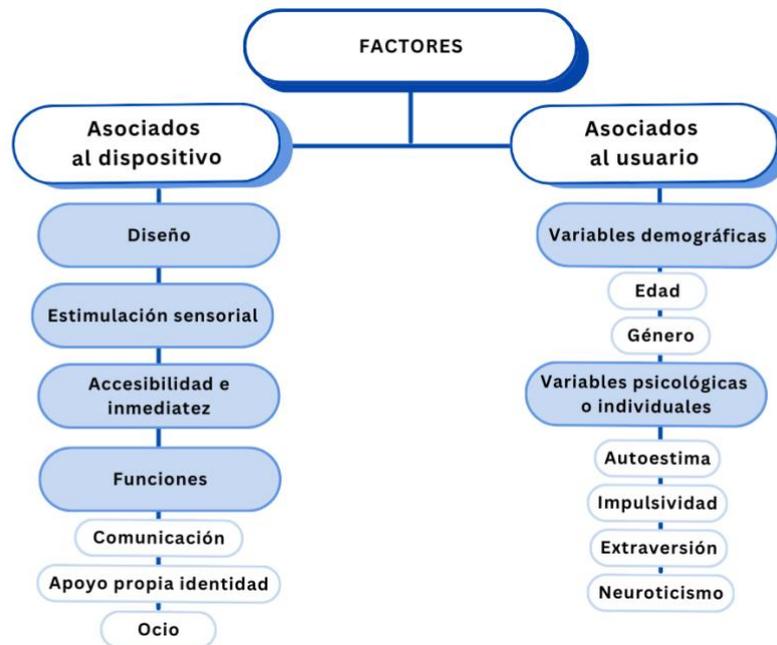
No obstante, no es el alto índice de usuarios de internet lo que puede considerarse un problema, sino el uso compulsivo que de este se hace. Así, es relevante destacar que lo que marca la diferencia entre un uso adecuado y la adicción es la pérdida de control y el perjuicio que este puede provocar (Basile, 2006; Echeburúa y De Corral, 2010; García Barba et al., 2022; Young, 2010). Como destaca Luengo López (2004) la adicción a internet no se basa en el internet mismo sino en “las conductas reforzantes que proporciona: sexo, juegos, relaciones personales” (p.35). De hecho, autores como Carbonell (2020), Griffiths (2005) o Muñoz-Rivas y Shih Ma (2016) consideran que el teléfono móvil, al igual que hemos mencionado antes con el caso de internet, tampoco debería considerarse el causante de la adicción sino solamente el dispositivo, la herramienta que permite el acceso y el desarrollo de la conducta adictiva.

Para intentar evitar estos comportamientos adictivos en las aulas, autores como Serrano Falcón et al. (2023) han hecho una propuesta de buenas prácticas en el uso de los dispositivos móviles dirigida a los alumnos universitarios. Con ella pretenden protegerlos de los peligros digitales, concienciarles de la necesidad de no divulgar ni sus datos como los de los compañeros y profesores, facilitarles la adquisición de costumbres sanas y seguras y, para finalizar, darles a conocer los protocolos necesarios para solventar problemas surgidos del uso incorrecto de los teléfonos o tablets.

Para entender las adicciones es imprescindible conocer qué factores influyen en el desarrollo de estas. Muñoz-Rivas y Shih Ma (2016) realizan una clasificación de los principales factores que influyen en la adicción a los teléfonos móviles (veáse en la Figura 7.

**Figura 7.**

*Factores que intervienen en la adicción a los smartphones*



Fuente: Creación propia a partir de Muñoz-Rivas y Shih Ma (2016)

Las investigaciones que se pueden encontrar acerca de la adicción a los teléfonos móviles o internet destacan que esta problemática presenta distintos subtipos de adicción (Block, 2008; Hilt, 2013; Young, 1999) pudiéndose resumir en los siguientes:

- a) la adicción a las relaciones sociales.
- b) la adicción al sexo.
- c) la adicción a la navegación web.
- d) la adicción a los videojuegos y a los juegos de azar.

A continuación, procedemos a detallar cada una de ellas en mayor profundidad:

- a) En el ámbito de las interacciones sociales, se evidencia que la tecnología, particularmente internet, facilita la conexión entre individuos de

manera ilimitada en términos temporales y espaciales (Aranda López et al., 2017; Caplan y High, 2007), incluso no compartiendo el mismo idioma (Luengo de la Torre, 2012). Sin embargo, la persistente utilización de internet y del teléfono inteligente como vía para las relaciones sociales está generando patrones adictivos que conllevan diversas consecuencias perjudiciales (Méndez et al., 2020; Muñoz-Rivas y Shih Ma, 2016; Parra Sierra et al., 2016).

Para Echeburúa y Requesens (2012), “el objetivo de las redes sociales es crear un espacio en el que las personas registradas puedan comunicarse, compartir opiniones, emociones o experiencias y, en suma, interactuar” (p 22). Sin embargo, se observa una reducción significativa en el tiempo dedicado al diálogo y la interacción directa con aquellos con quienes compartimos un entorno físico (Chambi Puma y Sucari Huanca, 2017; Cuyún, 2013) estando más interesados en crear nuevas relaciones virtuales que en fomentar las que ya se tienen (Echeburúa y Requesens, 2012).

Esto contrasta, por otro lado, con la constatación de una disminución del círculo social, así como un crecimiento en la prevalencia de condiciones como la depresión y la soledad entre los individuos afectados (Basile, 2006). Sin ser conscientes de ello, los teléfonos móviles han provocado un cambio en la concepción de lo que es real y lo que no lo es, ya que nos hace creer que lo virtual es lo verdadero (Cascano y Veiga, 2018) alejándonos o distorsionando la realidad (Echeburúa, 2012). De igual manera, la participación en los chats crea menos ansiedad que la vida real, permitiéndonos ser más audaces, sentir menos vergüenza o no temer al ridículo (Echeburúa, 2012; Echeburúa y Requesens, 2012).

b) En cuanto a la adicción al sexo, la fácil accesibilidad a todo tipo de contenidos a través de los dispositivos electrónicos y la sencillez para actuar amparados por el anonimato que proporciona internet (Hervías Ortega et al., 2020), han favorecido la proliferación y la normalización de la pornografía, especialmente entre los más jóvenes (Serrano Villalobos y Cuesta Díaz, 2018).

La era digital ha provocado una serie de repercusiones comportamentales significativas que han resultado en un notable aumento de la sexualización en diversos ámbitos sociales y culturales y en un adelanto en la edad a la que se inicia a consumir la pornografía (Chiclana-Actis, 2020; McCormack y Wignall, 2016) lo que plantea preocupaciones sobre su incidencia en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos más jóvenes.

A pesar de que existen argumentos que postulan beneficios en el uso de la pornografía (Ballester-Arnal et al., 2018), tales como su supuesta contribución a la educación sexual, su enfoque liberal en la representación de la sexualidad y la hipotética reducción de las agresiones sexuales (McCormack y Wignall, 2016), no se puede soslayar la realidad de que su uso desmedido puede resultar en problemas de adicción.

El uso compulsivo y la imposibilidad para controlar la conducta relacionada con la pornografía han surgido, por tanto, como características definitorias del trastorno de adicción al sexo, con consecuencias nocivas para la salud mental y la creación y mantenimiento de vínculos interpersonales de los individuos afectados.

Para concluir este apartado, debemos aclarar que la adicción al sexo, aunque sea un comportamiento adictivo generado por el uso compulsivo del teléfono móvil no se va a tratar en esta investigación porque no es objeto de estudio de esta.

c) En lo referido a la navegación web, debemos señalar que no cabe ninguna duda sobre que internet constituye el instrumento central de la comunicación, en palabras de Luengo de la Torre (2012), “es el ágora virtual en el que nos comunicamos e interactuamos sin necesidad de conocimientos lingüísticos o técnicos” (p.139) llevando a un mayor uso de imágenes en dicha comunicación para la expresión emocional (Méndez et al.,2021; Pellicer García et al.,2019,2021). En la actualidad, especialmente en los jóvenes, la vida se basa en estar presente, de una manera u otra, en los espacios virtuales (Balaguer Prestes, 2008).

Los usuarios de smartphones pasamos una media de 4.8 horas por día conectados a las principales aplicaciones móviles (Ditendria, 2023b). Según la investigación de Reynoso González (2022), las páginas por las que más se navega son Whatsapp, Instagram, Youtube, Facebook y Messenger, en las que los usuarios entran al menos una vez al día.

Por otro lado, el estudio “Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España” (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, ONTSI- 2021) destaca que prácticamente toda la población accede al menos a un tipo de contenido digital, lo que demuestra la normalización y de la navegación web. Ateniéndonos a esta generalización, este mismo informe destaca, con relación a este consumo digital:

- El aumento significativo, desde el 2016, del consumo de contenido digital, señalando que ese incremento se da en todo tipo de contenido.
- Un 80% de la población entre 16 y 75 años accede a películas y series utilizando sus dispositivos móviles.
- Ha aumentado igualmente el acceso a la formación online.
- Un 48.3% de los usuarios de prensa y revistas y un 44.9% de los que escuchan música a través de plataformas digitales, lo hacen a diario.

Sin embargo, como señala Cía (2014), la problemática reside no en la cantidad de horas que una persona dedica a navegar por la web, sino en “el grado de interferencia y alteración de la vida cotidiana” (p. 216).

En cuanto a por dónde se navega, se pueden observar en la Tabla 2 aquellos contenidos a los que acceden mayoritariamente los usuarios.

**Tabla 2.**  
*Contenido digital de los usuarios*

<b>Actividades sociales</b>	<b>Actividades de búsqueda</b>	<b>Actividades de ocio</b>	<b>Actividades creativas</b>	<b>Otras</b>
Mensajería instantánea	Descarga archivos	Películas/series	Editar imágenes	Cursos
Redes sociales	Medios de comunicación	Escuchar /compartir música		Formación
E-mails	Información especializada	Compra/venta		
Foros	Leer/descargar libros	Ver/compartir videos		
Aplicaciones	Leer webs	Jugar		
Compartir contenido		Ver fotos digitales		

Fuente: Creación propia a partir de CERLAC (2017) y Larrañaga y Yubero (2019)

Como destaca Luengo de la Torre (2012) “Dispositivos como la radio, el navegador, el reproductor de música, la cámara o los buscadores tienden a desaparecer, gracias a la integración de todas estas funciones en el móvil” (p. 145).

d) Tanto la Organización Mundial de la Salud en el CIE-11 (OMS, 2019), como el DSM-5 (APA,2013), reconocen como adictivos los juegos. Esta es la única de las adicciones comportamentales contempladas en el DSM-5 (APA, 2013; Atroszko et al., 2015; Carbonell, 2020; Castellana Rosell et al., 2007; Griffiths, 2005). Esta adicción contempla las apuestas deportivas, el póquer online, juegos de casino, videojuegos, etc. (Muñoz-Rivas y Shih Ma, 2016). Según el informe "La industria del videojuego en España en 2022" (Asociación Española de Videojuegos -AEVI-, 2023) publicado por la Asociación Española de Videojuegos, más de 18 millones de personas jugaban regularmente a videojuegos en España en el año 2022. Debemos tener en cuenta que el avance de dispositivos móviles y plataformas en línea que permiten jugar en cualquier momento y lugar han incrementado significativamente la accesibilidad y el atractivo de los juegos (Castellana Rosell et al., 2007; Torres-Rodríguez y Carbonell, 2015).

Este aumento en la disponibilidad ha contribuido a un mayor tiempo de pantalla, lo cual, en muchos casos, puede llevar a una dependencia psicológica y comportamental que produce los mismos efectos en el jugador que las adicciones químicas (APA, 2013; Carbonell, 2020; Chahín Pinzón y Briñez, 2018; Griffiths, 2005). Además, los juegos modernos están diseñados con elementos altamente adictivos, como recompensas constantes (Griffiths,

2005) , niveles de dificultad ajustables y dinámicas sociales (Malone, 1981), entre otros, que producen “respuestas rápidas y una mayor resistencia a la extinción” (Griffiths, 2005, p. 450) las cuales motivan un uso continuado (Ledo Rubio et al., 2016) que mantiene a los usuarios enganchados.

Otra de las razones que esgrimen otros autores para explicar las causas que pueden generar la adicción a los juegos es la libertad que estos brindan a los jugadores. En estos entornos virtuales, los jugadores pueden actuar de manera casi ilimitada, explorando, experimentando y tomando decisiones sin enfrentar repercusiones reales. Esta ausencia de consecuencias negativas o penalizaciones en el mundo real permite a los jugadores disfrutar de una sensación de impunidad que puede resultar atractiva y conducir a un uso compulsivo de los juegos y videojuegos (Carbonell, 2014; Chen et al., 2018; Portillo-Peñuelas et al., 2023).

No obstante, destaca Ledo Rubio et al. (2016) que el uso de determinados juegos de los llamados “*serious games*” puede favorecer el desarrollo en los individuos de herramientas o estrategias positivas relacionadas con determinados aspectos cognitivos, con el desarrollo de ciertas destrezas y habilidades, con aspectos socializadores y con la alfabetización digital, que no obtendrían de otra manera y que podrían resultar terapéuticas. Sin embargo, a pesar de ese carácter beneficioso que podrían tener, su práctica compulsiva puede provocar la adicción en el jugador (Chen et al., 2018), al igual que en las adicciones que hemos analizado hasta ahora ya que, según Griffiths (2005), la adicción a los juegos presenta las mismas características, vistas en la primera parte de este capítulo, que deben darse para que un comportamiento pueda ser

considerado como tal: la prominencia, el cambio anímico, la tolerancia, los síntomas de abstinencia, los conflictos y las recaídas.

Según Chóliz (2016), los aspectos característicos del juego realizado a través de internet y que son los generadores de la adicción son la disponibilidad, la accesibilidad, la inmediatez, los sesgos cognitivos, la privacidad y la actividad.

### 3.2.2.2. Juego patológico

La adicción al juego, al contrario que el resto de las actividades adictivas no químicas abordadas hasta ahora en esta investigación sí está considerada como adicción por el DSM-5 (APA, 2013) ya que las consecuencias psiconeurológicas, emocionales y de conducta son muy parecidas (Carbonell, 2014; Castellana Rosell et al., 2007; Ríos-Flórez y Escudero-Corrales, 2016) a las originadas por sustancias psicoactivas. A pesar de que el juego es una actividad que está cultural y socialmente aprobada, cabe el riesgo de que esta degenera en un importante problema de conducta que puede poner en riesgo la integridad personal y social del jugador (Inozemtseva y Franco González, 2019).

Aunque en el apartado anterior hemos analizado la adicción relacionada con los juegos y videojuegos, ésta ha sido enmarcada dentro de la adicción a los teléfonos inteligentes. Es por ello por lo que, a continuación, vamos a estudiar el juego patológico fuera de ese ámbito, dedicándolo especialmente a los juegos de azar.

En cuanto a esta tipología de juegos, Bombín, en su libro “Manual del ludópata. Guía para pacientes y familiares” (2010) clasifica del siguiente modo los juegos de azar (ver en la Tabla 3).

**Tabla 3.**  
*Clasificación tipos de juego*

<b>Clases de juegos</b>	Por su mecanismo	De azar puro
		De destreza
		Mixtos, de azar y destreza
	Por su licitud	Lícitos
		Ilícitos
	Por su administración	Públicos (activos y pasivos)
		Privados
	Por su contenido	Máquinas tragaperras
		Clases
		Bingo
		Juegos
		Cartas
		Casino
		Loterías (Primitiva y demás)
		Apuestas deportivas
		Juegos rápidos (rasca-rasca)
		Juegos en la red (on line)
	Por su potencia adictiva	Muy adictivos
		Poco adictivos
Medianamente adictivos		

Fuente: Elaboración propia a partir de Bombín (2010).

La patología del juego se caracteriza, como toda adicción, por la presencia de tres elementos fundamentales: la reiteración en la actividad, su permanencia a pesar de las consecuencias negativas evidentes y la incapacidad para ejercer control sobre

este comportamiento. Pero en este caso, estos factores se acentúan por la posibilidad de obtener una recompensa económica (Díaz Ñíguez y Sanmartín Pardo, 2021), sobre todo si esta es inmediata (Bombín, 2010; Ibáñez, 2011).

Para el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2014) las características de la ludopatía incluyen:

- la necesidad de hacer apuestas de más cantidad de dinero.
- sentir nerviosismo o irritabilidad al intentar reducir o abandonar el juego.
- hacer continuos e inútiles esfuerzos para controlar la conducta.
- pensar constantemente en las apuestas.
- recurrir al juego para aliviar la ansiedad o la depresión.

Además de esto, suelen intentar recuperar las pérdidas apostando nuevamente, mienten sobre su grado de implicación en el juego, arriesgan o pierden relaciones, empleos o carreras y dependen de los demás para aliviar sus problemas monetarios causados por el juego.

Estos aspectos fundamentales de la ludopatía se acompañan comúnmente de disfunciones cognitivas de tipo ejecutivo, aumentando la dificultad para regular el impulso de juego (Ríos-Flórez y Escudero-Corrales, 2016), sintiendo mayor presión física y psicológica antes de jugar y obteniendo un mayor grado de satisfacción relacionado con la eliminación de esa tensión al participar de manera activa en el juego (Fernández-Alba y Labrador, 2006).

A su vez, el individuo experimenta una sensación de malestar significativa y dicha problemática repercute de manera sustancial en diversas esferas de su vida, incluyendo lo social, laboral, familiar, personal (Díaz Ñíguez y Sanmartín Pardo, 2021; Ríos-Flórez y Escudero-Corrales, 2016) e, incluso, legal (Bombín, 2010;

Inozemtseva y Franco González, 2019) y de seguridad y salud pública (Bombín, 2010).

### 3.2.2.3. Compra compulsiva

Como ya hemos determinado al tratar las adicciones vistas hasta ahora, la compra compulsiva nace de la realización de una acción cotidiana que, sin ser perjudicial, se convierte en problemática al repetirse de forma continuada (Díez Marcet et al., 2016; Echeburúa, 1999). Según Black (1998), lo que diferencia la compra compulsiva de la compra que podría considerarse normal es la manifestación de la “evidencia del deterioro” (p.31) por parte del comprador, ya que es él mismo el que se da cuenta de que su comportamiento es perjudicial para él y para su entorno.

Por su parte, García Ureta (2005), tras la revisión de diferentes estudios sobre la compra compulsiva, resume los aspectos que la distinguen de la normal en los siguientes términos:

- Distinta motivación:
  - Compradores compulsivos: buscan la satisfacción psicológica y social que produce la compra en sí misma como respuesta a un estado emocional negativo.
  - Compradores normales: buscan la satisfacción funcional del producto como respuesta a una necesidad práctica y real.
- Distintos procesos de compra:
  - Compradores compulsivos: compra basada en la impulsividad del consumidor.
  - Compradores normales: compra planeada con anterioridad.

- Distinta naturaleza de los procesos post-compra:
  - Compradores compulsivos: tras la compra, el adicto siente emociones contradictorias, excesivo placer por la compra, pero también culpa y arrepentimiento, lo que provocará que, generalmente, no utilice el producto.
  - Compradores normales: tras la compra, los sentimientos del comprador son menos intensos y su grado de satisfacción dependerán de la calidad del artículo.

La recurrencia de este tipo de conducta puede ser atribuida, según autores como Castillo y Jaramillo Quiñones (2020) o Echeburúa (1999), a dos cuestiones principales: a la disposición psicológica o estado anímico del adicto, que lo hacen más vulnerables y le llevan a utilizar las compras como mecanismo para mejorar su autoestima o como estrategia para paliar o aliviar los problemas personales.

No obstante, este comportamiento adictivo, caracterizado por la falta de control en la adquisición de bienes, no depende del capital o la capacidad de compra del adicto (Díez Marcet et al., 2016), puede transformar significativamente la calidad de vida del comprador (Daruich Pando, 2017) afectándole a todos los niveles: psicológico, profesional, personal, social, familiar, legal y económico (Echeburúa, 1999; Fischer de la Vega et al., 2016; Martín-Ríos y Hu-Hai, 2023). La capacidad económica del adicto puede influir únicamente, según Black (2007), en la selección del comercio y en el producto elegido.

En este tipo de adicción, el individuo compra sin que haya una necesidad real de los objetos adquiridos, sino que es el hecho de comprar, más que el objeto en sí mismo, lo que verdaderamente le satisface (Echeburúa, 1999; Fernández-Montalvo y López-Goñi, 2018).

La compra compulsiva, al igual que el resto de las adicciones, cumple con los indicadores característicos de una adicción ya vistos en apartados anteriores: la imposibilidad de controlar el impulso, la ausencia de control y la permanencia de la acción aun conociendo sus efectos negativos (Martín-Ríos y Hu-Hai, 2023). Estos aspectos, unidos a la impulsividad (Echeburúa, 1999; Martín-Ríos y Hu-Hai, 2023), la ansiedad (González López y Lemos, 2020) y la baja autoestima (Otero-López y Villardefranco, 2011) pueden considerarse como los más determinantes en este tipo de comportamiento.

En cuanto a los estados anímicos que caracterizan el proceso de la compra compulsiva, Echeburúa (1999) los describe de la siguiente manera:

- Estado disfórico, con ansiedad, tristeza, etc.
- Nerviosismo ante la perspectiva de adquirir nuevos objetos.
- Placer al comprar objetos innecesarios.
- Remordimientos y se recrimina el haber gastado dinero y por no haber sido capaz de abstenerse.
- Repetición de la acción para intentar paliar la desazón por haber consumido innecesariamente.

Aquí explica el autor como este comportamiento se convierte en un círculo vicioso, en el que el alivio temporal obtenido a través de las compras incrementa los sentimientos de culpa y ansiedad, lo que a su vez provoca más compras en un intento fallido de evitarlas.

### 3.3. DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DE EDAD EN LAS ADICCIONES

Como hemos hecho en capítulos anteriores, a continuación, procederemos a evaluar si existen discrepancias significativas en la demostración de comportamientos relacionados con la adicción entre individuos de género masculino y femenino. Así mismo, analizaremos la posible incidencia de la edad en el desarrollo de conductas de dependencia.

#### 3.3.1. Diferencias de género

Empezaremos analizando a continuación las diferencias significativas relacionadas con las adicciones por ingestión.

En cuanto a la diferencia de consumo de sustancias entre el hombre y la mujer, debemos señalar que los hombres son los mayores consumidores de las drogas tanto, legales como ilegales (cannabis, cocaína, etc.), a excepción de los hipnosedantes, que son consumidos en mayor medida por las mujeres (DGPNSD, 2023a). Esto puede deberse a que, como señala Aguilar Bustos (2012) a los hombres se les presentan más oportunidades para consumir drogas en comparación con las mujeres. Sin embargo, como destaca el NIDA (2024), son las mujeres las que caen más en la adicción. Esto puede deberse a la mayor vulnerabilidad de sus características físicas (Echeburúa, 2001), como pueden ser el peso, la masa y el agua corporal en relación con los hombres (APA, 2013).

A continuación, revisaremos lo que la literatura científica y las distintas investigaciones e informes señalan sobre las discrepancias de género en todo lo

referente a las adicciones comportamentales. Seguiremos el mismo esquema que se ha seguido a la hora de clasificar este tipo de comportamiento compulsivo.

En lo relativo a la adicción a los smartphones, el teléfono móvil es el medio a través del cual se accede más a internet (Cano García et al., 2023; Ditendria, 2023a; Garitano et al., 2023).

En el apartado de las relaciones sociales, cabe destacar que tras un análisis exhaustivo de distintas investigaciones sobre el empleo de las redes sociales entre los jóvenes, Valencia-Ortiz et al. (2021) concluyen que las relaciones establecidas con las redes sociales son diferentes entre ambos sectores de la población, hombres y mujeres, encontrando en la mayoría de casos mayor uso por parte de los hombres. De igual modo, Garitano et al. (2023) señalan que las diferencias no solo radican en la cantidad de tiempo en las que están navegando, sino también en el uso que hacen de ellas, siendo en el caso del sector femenino un uso más académico y formativo (López Melgarejo et al., 2019).

En cuanto a los usuarios de pornografía online, los datos proporcionados por el estudio realizado por Ballester-Arnal et al. (2018) sobre el comportamiento sexual en adolescentes demuestran disparidades significativas entre los géneros en relación con el uso de internet para:

- buscar material sexual: el 49.2 de los chicos frente al 6.7% de las chicas.
- la masturbación en línea: 60.6% de los chicos frente al 7.3% de las chicas.
- los contactos en persona con conocidos en internet: el 6.5% de los chicos frente al 8.1% de las chicas.

- la participación en chats sexuales: el 10.2% de los chicos frente al 4% de las chicas.
- la percepción de interferencia del cibersexo en sus vidas: el 12.7% de los chicos frente al 4.7% de las chicas.
- la creencia de padecer adicción al sexo: el 6.4% de los chicos frente al 0.7% de las chicas.

En lo referente a estas diferencias de género en la navegación web, el informe Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España (ONTSI, 2021) destaca que hay un mayor consumo de todo tipo de contenido digital por parte de la parte masculina de la población.

Otras investigaciones comparten esta afirmación destacando que los hombres sufren mayor adicción que las mujeres (Ávila Sánchez, 2023; Cerro Herrero et al., 2020; Giménez et al., 2010). A lo que según Oliva et al. (2013) esto está motivado por el mayor nivel de autocontrol del sector femenino.

En el apartado de juegos online, el informe "La industria del videojuego en España en 2022" (AEVI, 2023) señala que el 86.5% de los chicos juega a videojuegos mientras que solo lo hacen el 29.9% del sector femenino. Esta superioridad del sector masculino queda también reflejada en investigaciones realizadas por otros autores (Méndez et al., 2019, Pérez-Marco et al., 2024). Así mismo, los datos facilitados por el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI, 2021) destacan que la mayor diferencia de uso de contenido digital entre ambos se da en el uso de los videojuegos.

Para el juego patológico, en cuanto a las diferencias de género, encontramos estudios que difieren en sus conclusiones en lo referente a esta cuestión. Así, estudios como los desarrollados por Fernández-Alba y Labrador (2006), Fernández-

Villa et al. (2015), Griffiths (2005) o Portillo-Peñuelas et al. (2023) concluyen que son los hombres los que desarrollan una mayor tendencia al juego en comparación con la población femenina.

Para Fernández-Villa et al. (2015) los motivos que llevan a los varones a jugar son la estimulación de las emociones y las perspectivas de la obtención de beneficios económicos. En contraste, el colectivo de las mujeres basa su comportamiento con el juego en la evasión y compensación de las dificultades emocionales. Para estos mismos autores, las mujeres tienen más tendencia a ciertos juegos, como son el bingo y la lotería, aunque, a nivel general, solo el 20% de las mujeres juega, mientras que en el sector masculino lo hacen el 80% de los hombres, lo que contrasta con la falsa percepción de que es el sector femenino de la población la que más juega.

Sin embargo, Ibáñez (2011) destaca que, a pesar de que son los hombres los que mayoritariamente asisten a tratamiento, un tercio de los jugadores son mujeres. Esta idea es apoyada igualmente por Fernández-Alba y Labrador (2006) que señala que solo pide asistencia médica una mujer por cada 10 hombres, a pesar de haber un promedio de dos hombres por cada mujer jugadora.

Finalmente, los resultados de los diferentes estudios analizados respaldan la idea de que las mujeres presentan mayores tasas de adicción a las compras (Andreassen et al., 2015; Behar, 2018; Black, 2007; Echeburúa, 1999; Maraz et al., 2015; Mueller et al., 2011; Ruiz-Olivares et al., 2010).

Estos estudios reflejan que la adicción a las compras en las mujeres no responde simplemente a un comportamiento impulsivo o superficial. Muchas mujeres recurren a las compras como forma de lidiar con la ansiedad o el estrés, proporcionándoles un alivio temporal que puede ser atractivo cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Mueller et al., 2011). Para Behar (2018), estas emplean las

compras como herramienta para reafirmar la identidad personal, aumentar la autoestima y mejorar su estado de ánimo. A su vez, Echeburúa (1999) añade que este sector de la sociedad está más expuesto a los vaivenes de la moda y que, además, tiende a sufrir en mayor medida emociones complejas.

### 3.3.2. Diferencias de edad

Al igual que hemos hecho en el subapartado anterior, seguiremos el orden establecido en el apartado 3.2., por lo tanto, comenzamos con las adicciones por ingestión.

A pesar de los riesgos asociados con su uso, el alcohol continúa siendo la sustancia más consumida tanto en el mundo como en España. El informe de la OMS (2022) destaca que cerca de 2300 millones de personas mayores de 14 años consumen alcohol. Por otro lado, en España, según el estudio EDADES (DGPNSD, 2023b), realizado entre la población española comprendida entre los 15 a los 64 años, el 76.4 de la población ha consumido alcohol, siendo el grupo de los 15 a los 34 el que presenta una mayor prevalencia tanto en el consumo diario como en el intensivo.

Por otro lado, según informe EDADES (DGPNSD, 2023b), el alcohol y el tabaco son las sustancias que se empiezan a consumir antes, sobre los 16-17 años. El resto de las drogas ilegales, se suelen comenzar a ingerir a los 18, especialmente el cannabis, datos que apoyan los resultados de la investigación realizada por Cáceres et al. (2006). Sin embargo, los hipnosedantes son los que más tarde, a los 35 años aproximadamente.

A continuación, seguiremos analizando las diferencias en las adicciones comportamentales.

El análisis del perfil del usuario al teléfono móvil ha sido objeto de atención por parte de varias investigaciones desarrolladas recientemente. Estas concluyen que son los estudiantes, especialmente los universitarios, los que exhiben una mayor prevalencia en el uso del teléfono móvil (Antón Maraña et al., 2023; Ditrendia, 2023; Luengo de la Torre, 2012; Roig-Vila et al., 2023; Ruíz De Miguel, 2016).

Una vez analizada la adicción a los teléfonos inteligentes de forma general, debemos seguir evaluando, de forma más concreta, las diferencias en lo referente a las relaciones sociales. A este respecto, el “Estudio Anual de Redes Sociales 2023” (IAB, 2024) que analiza el perfil de los utilizadores de las redes sociales en España, señala que el sector etario que refleja un mayor uso de las redes sociales es el comprendido entre 18 y los 24.

En lo referente a la adicción al sexo, la investigación realizada por Giménez et al. (2010) con jóvenes de entre 18 y 26 años expone que a mayor edad se observa un mayor acceso a la pornografía. En un espectro más global, Castro-Calvo et al. (2020), tras la realización de varios estudios relacionados con el consumo de pornografía a través de internet, obtienen como resultado que prácticamente todos los ciudadanos han accedido voluntariamente a este tipo de contenido, sin importar su género ni su edad.

En lo que a la navegación web se refiere y teniendo en cuenta que actualmente todos los españoles acceden al menos a un tipo de contenido digital (ONTSI, 2021), tras analizar los datos de porcentajes de acceso a los distintos contenidos presentada por CERLAC (2017) observamos que los grupos etarios que consumen la mayor cantidad de dichos contenidos son el de 16 a 24 (fotos, música, redes sociales, videojuegos, series, películas y compartir contenido) y el de 25 a 34

(aplicaciones, noticias, webs, cursos, formación y programas para compartir contenido). No obstante, ambas franjas son superadas únicamente por el grupo de 45 a 54 en el ítem relacionado con la lectura de libros digitales.

Por otro lado, el análisis de estas diferencias realizado por Oliva et al. (2013) da como resultado que el grupo más propenso a la navegación web es el comprendido entre los 15 y los 19 años, seguido del de los 20 a los 24.

El perfil de los adictos a los juegos online o videojuegos suele ser el jugador adolescente (AEVI2024; Carbonell, 2020), destacando la franja de los menores de 29 años. Los resultados de Ruiz-Olivares et al. (2010) , por el contrario, ponen de manifiesto la existencia de una prevalencia de juego entre las franjas 21-23, 24-26 y los mayores de 29. La dificultad para definir el perfil del jugador online o estimar los porcentajes de jugadores en esta modalidad se debe a que es complicado hacer una definición clara ya que “un colectivo de bordes difusos e intensidades de juego muy diferentes” (Cases Méndez et al., 2018, p.49).

Para el juego patológico, uno de los elementos de riesgo que favorece la caída en la adicción es ser menor de 29 años (Verdura Vizcaíno et al., 2011) ya que la infancia y la adolescencia son las etapas de mayor vulnerabilidad (Lobo, 2022; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2020). En diversos estudios se ha ido poniendo de manifiesto que los jugadores compulsivos son hombres de edades comprendidas entre los 25 y los 34 o entre los 55 y 64 (DGOJ,2015), aunque el perfil va cambiando con los años a un usuario cada vez más joven, de entre los 18 y los 35 años (DGOJ, 2023; Lobo, 2022).

Como en el caso de los usuarios de los juegos a través del smartphone, los porcentajes según la edad de los consumidores de los juegos de azar dependerá del tipo de juego: bingo, casinos, máquinas tragaperras, póker, etc. son especialmente

más utilizados por los jóvenes mientras que la lotería, aunque es la más jugada por un mayor rango de la población, es poco atractiva para los jóvenes de entre 18 y 24 años (Cases Méndez et al., 2018).

Para terminar, en cuanto a la compra compulsiva, el comienzo del trastorno se encuentra entre los 18 y los 30 años (Behar, 2018; Díez Marcet et al., 2016), siendo las franjas de edad más significativas, entre los jóvenes universitarios, las de 18-20, 21-23, 24-26 y los mayores de 29 (Ruiz-Olivares et al., 2010). Esto puede deberse, entre otros factores, a que los jóvenes están más condicionados por las redes sociales y los influencers (Moral Jiménez y Olivares San Emeterio, 2024).



## PARTE EMPÍRICA



## **CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**



*Los números tienen una historia importante que contar. Dependen de ti para darles voz.*

*Stephen Few*



## **INTRODUCCIÓN**



Como hemos visto en el capítulo anterior, el hábito lector es, para los que van a dedicarse a dar clase en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, imprescindible para poder realizar en el aula una educación de calidad, en la que originen en su alumnado la afición y el placer por la lectura. A aquellos que tengan adquirido este hábito y gocen con el hecho de leer, les será más fácil transmitir su pasión por la lectura que a los que están en edad de desarrollarlo.

Pero ¿son aquellos jóvenes más propensos a comportamientos adictivos, sean de la índole que sean, los que tienen un hábito lector más débil?, ¿en qué medida afecta la dependencia a determinadas sustancias o comportamientos al desarrollo de este hábito lector?

En este sentido, en el presente trabajo se ha realizado una investigación sobre la conceptualización de términos tan complejos de definir como leer, hábito, motivación y adicción para analizar cuáles son las relaciones entre ellos con el propósito de atender a los objetivos planteados.



## 4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1.1. Objetivo general

Por todo lo expuesto, el objetivo de este estudio es el de examinar el vínculo existente entre la motivación y el hábito lector de los estudiantes universitarios y el desarrollo de distintos tipos de adicciones.

En este estudio, las adicciones están centradas tanto en la ingestión de determinadas sustancias, como las drogas y el alcohol, además de centrarse en distintos aspectos relacionados con comportamientos que pueden convertirse en adictivos, tales como el uso de los smartphones, el juego, las compras compulsivas, etc.

### 4.1.2. Objetivos específicos

El objetivo general queda determinado por los siguientes objetivos específicos:

Objetivo Específico 1. “Analizar la relación existente entre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios, la motivación y la implicación en adicciones”.

Objetivo Específico 2. “Indagar sobre las características sociodemográficas (género y edad) en los hábitos lectores, la motivación lectora y las adicciones comportamentales”.

## 4.2. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

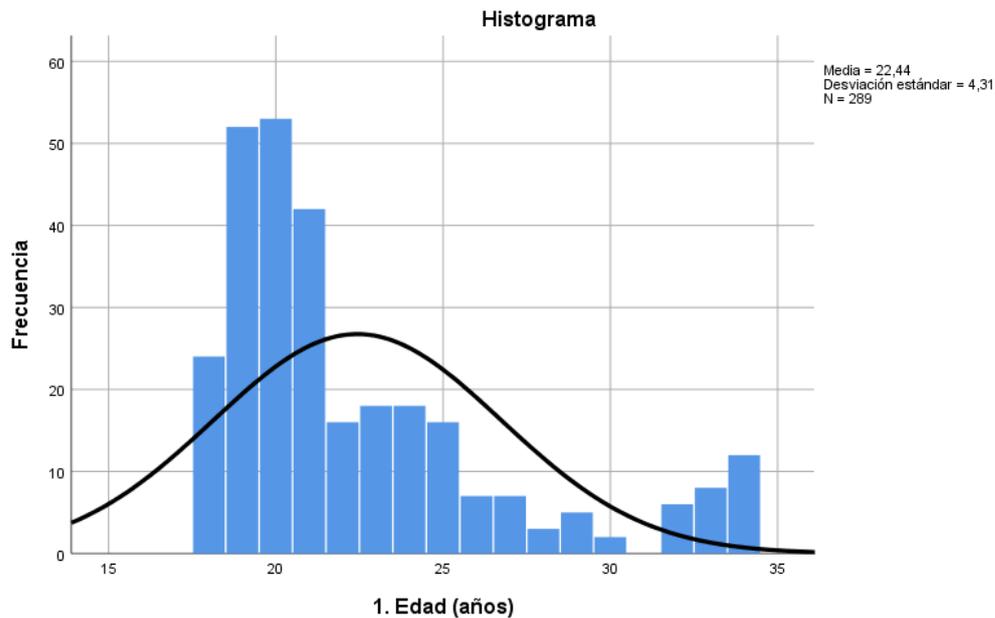
En el estudio participaron un total de 286 jóvenes universitarios de los estudios de Ciencias de la Educación (53.3% pertenecientes al Grado en Educación Infantil y el resto al Grado en Educación Primaria) de una universidad del suroeste español. En la Tabla 4. pueden apreciarse las principales características sociodemográficas de los participantes. Se trata de una muestra representativa de los jóvenes universitarios de los estudios del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de una universidad del suroeste español con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5%. Puede apreciarse en la tabla que sobre todo había más mujeres entre los participantes del estudio. Los jóvenes comprendían un rango de edad de entre los 18 y 34 años (véase Figura 8).

**Tabla 4.**

*Principales características sociodemográficas de los participantes en el estudio*

Variable		Frecuencia (n=289)	Porcentaje (100%)
Edad	18-25 años	239	82.7%
	26-34 años	50	17.3%
Género	Hombre	65	22.5%
	Mujer	224	77.5%
País de nacimiento	Nacido en España	276	95.5%
	Nacido fuera de España	13	4.5%

**Figura 8.**  
*Distribución de los participantes por edad*



### 4.3. VARIABLES DEL ESTUDIO

Se describen a continuación las variables utilizadas en el estudio.

- Características sociodemográficas:
  - Género: variable nominal agrupada en dos niveles (masculino o femenino).
  - Edad: variable cuantitativa continua.
  - Titulación: variable cualitativa con dos niveles (Grado en Educación Primaria o Grado en Educación Infantil).
  - Lugar de nacimiento: variable cualitativa con dos niveles (nacido en España o nacido fuera de España).
- Hábitos lectores:

## Hábitos lectores, motivación y adicciones en estudiantes universitarios

- Disfrute de la lectura: variable ordinal con cinco niveles (nada, muy poco, algo, bastante y mucho).
  - Lectura en comparación con el momento antes de iniciar la carrera: variable ordinal con cinco niveles: nunca, algunas veces al año, algunas veces al mes, algunas veces a la semana, todos los días.
  - Lectura en el tiempo libre: variable ordinal con cinco niveles: nunca, algunas veces al año, algunas veces al mes, algunas veces a la semana, todos los días.
  - Finalización de los libros iniciados: variable ordinal con cinco niveles: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre.
  - Uso de los servicios de la biblioteca: variable ordinal con cuatro niveles: nunca, pocas veces, algunas veces, bastantes veces y muchas veces.
  - Penalización por faltas de ortografía o gramaticales: variable ordinal con cinco niveles: nunca, algunas veces al año, algunas veces al mes, algunas veces a la semana, todos los días.
- Motivación de lectura académica:
    - Expectativas: variable cuantitativa continua.
    - Interés: variable cuantitativa continua.
    - Importancia: variable cuantitativa continua.
    - Utilidad: variable cuantitativa continua.
    - Costo: variable cuantitativa continua.
  - Adicciones:
    - Abuso/dependencia del alcohol: variable cuantitativa continua.
    - Adicción a sustancias: variable cuantitativa continua.

- Juego patológico: variable cuantitativa continua.
- Adicción al smartphone: variable cuantitativa continua.
- Adicción a internet: variable cuantitativa continua.
- Adicción a los videojuegos: variable cuantitativa continua.
- Compra compulsiva: variable cuantitativa continua.

## 4.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para llevar a cabo esta investigación, fueron administrados diferentes instrumentos de evaluación. A continuación, procederemos a describir cada uno de ellos.

### 4.4.1. Escala sociodemográfica

Para medir las variables como son la edad, el género, la titulación o el lugar de nacimiento, se empleó una escala sociodemográfica elaborada *ad hoc*.

### 4.4.2. Escala Motivacional de Lectura Académica

Se seleccionó la Escala Motivacional de Lectura Académica (EMLA) de Muñoz Valenzuela et al. (2012) para evaluar la motivación hacia la lectura en el contexto académico. Está compuesta por 27 ítems que oscilan desde 1=total desacuerdo a 6=total acuerdo que miden los siguientes factores (que fueron descritos en el apartado 2.1 de la presente tesis): expectativas, interés, importancia, utilidad y costo. En la Tabla 5. pueden apreciarse algunos ejemplos de ítems.

Los valores de fiabilidad alfa de Cronbach poseen valores aceptables para dichas subescalas: expectativas ( $\alpha = 0.80$ ), interés ( $\alpha = 0.84$ ), importancia ( $\alpha = 0.90$ ),

utilidad ( $\alpha = 0.83$ ) y costo ( $\alpha = 0.68$ ). En nuestro estudio fue de  $\alpha=0.97$  para el total de la escala.

**Tabla 5.**

*Ejemplos de ítems del instrumento sobre motivación de lectura académica*

<b>Subescalas</b>	<b>EJEMPLO DE ÍTEM</b>
<b>Subescala expectativa</b>	<i>Al leer el texto académico logro captar las ideas centrales</i>
<b>Subescala interés</b>	<i>Me gusta leer textos académicos relacionados con mi carrera</i>
<b>Subescala importancia</b>	<i>Para mí, es importante tener leída la bibliografía antes de la clase (cuando corresponde)</i>
<b>Subescala utilidad</b>	<i>Considero de gran utilidad entender los textos académicos</i>
<b>Subescala costo</b>	<i>Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme hasta terminar de manera debida la lectura de un texto</i>

#### 4.4.3. Cuestionario sobre hábitos lectores

Para el estudio se escogió el Cuestionario sobre hábitos lectores (Valentín, 2019). El instrumento permite recabar información sobre diversas variables e indicadores relativas a la actitud hacia la lectura y el hábito lector diferenciando entre la lectura académica y la no académica. La subescala empleada tiene un valor de fiabilidad adecuado ( $\alpha = 0.84$ ) muy similar al original ( $\alpha = 0.81$ ).

Para nuestro estudio se seleccionaron las siguientes cuestiones:

- Disfrute de la lectura: si el estudiante disfruta o no leyendo y, por lo tanto, si le gustaba o no.

- Frecuencia de lectura en comparación con el momento antes de iniciar la carrera.
- Frecuencia de lectura en el tiempo libre.
- Frecuencia en la que el estudiante finalizaba los libros iniciados.
- Frecuencia del uso de los servicios de la biblioteca, sea digital o física.
- Frecuencia en la que se le había penalizado bajándole la nota de una asignatura de la carrera por faltas de ortografía o gramaticales.

Véase en la Tabla 6. algunos ejemplos de los ítems del cuestionario.

**Tabla 6.**

*Ejemplos de ítems del cuestionario sobre hábitos lectores*

Escalas	EJEMPLO DE ÍTEM
<b>Hábitos lectores</b>	<i>¿Te gusta leer?</i> <i>¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?</i> <i>¿Finalizas los libros que empiezas a leer?</i>

#### 4.4.4. Cuestionario sobre adicciones comportamentales

La información pertinente sobre los comportamientos adictivos fue recabada a través del cuestionario MULTICAGE CAD-4 en la versión de Rodríguez-Monje et al. (2019). Dicho instrumento consta de 24 ítems dicotómicos que analizan las siguientes subescalas:

- Abuso/dependencia del alcohol: mide aspectos referentes a la ingesta abusiva de bebidas alcohólicas.
- Adicción a sustancias: mide aspectos referidos al consumo problemático de drogas.
- Juego patológico: mide aspectos relacionados con la adicción al juego.

- Adicción al smartphone: mide aspectos vinculados al uso problemático del teléfono móvil.
- Adicción a internet: mide el uso excesivo de internet.
- Adicción a los videojuegos: mide aspectos asociados con el juego a la videoconsola o juegos de ordenador de manera problemática.

Así mismo, se seleccionó la siguiente subescala de la versión de MULTICAGE CAD-4 de Pedrero-Pérez et al. (2007):

- Gasto compulsivo: mide aspectos sobre las compras compulsivas sin control, problemas bancarios por compras compulsivas.

La fiabilidad alfa de Cronbach para cada una de las subescalas osciló entre 0.88 y 0.95 en el estudio de Rodríguez-Monje et al. (2019). La fiabilidad alfa de Cronbach para cada una de las escalas osciló entre 0.67 y 0.79 en el estudio de Pedrero- Pérez et al. (2007). En nuestro estudio fue de  $\alpha=0.84$  para el total de la escala. Véase en la Tabla 7. ejemplos de ítems en cada una de las subescalas.

**Tabla 7.**  
*Ejemplos de ítems de la subescala del cuestionario de adicciones comportamentales*

<b>Subescalas</b>	<b>EJEMPLO DE ÍTEM</b>
<b>Subescala abuso/dependencia del alcohol</b>	<i>¿Ha pensado alguna vez que debería beber menos?</i>
<b>Subescala juego patológico</b>	<i>¿Ha tenido usted la sensación de que debería reducir su conducta de juego?</i>
<b>Subescala adicción a sustancias</b>	<i>¿Se siente a veces impulsado a consumir drogas, aunque haya decidido no hacerlo?</i>
<b>Subescala adicción al smartphone</b>	<i>¿Le han comentado en alguna ocasión, sus familiares o amigos, que utiliza mucho el móvil para hablar o enviar mensajes?</i>

---

<b>Subescala adicción al internet</b>	<i>¿Se han quejado sus familiares de las horas que dedica a internet?</i>
---------------------------------------	---

---

<b>Subescala adicción a los videojuegos</b>	<i>¿Le cuesta trabajo estar varios días sin usar su videoconsola o sus juegos de ordenador?</i>
---	---

---

## 4.5. PROCEDIMIENTO

Previamente a la realización de la recogida de los datos fue imprescindible solicitar la autorización del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (ID: 2819/2020) (véase en [Anexo 1](#)), el cual determina las normas y principios fundamentales en cuanto a la ética y a las normativas relacionadas con las investigaciones científicas con humanos.

Tras dicha autorización se procedió a solicitar la colaboración de los docentes implicados en docencia de las asignaturas de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria para solicitar su colaboración para la administración de los instrumentos de evaluación en una universidad del suroeste español. Durante la cumplimentación de los instrumentos se les informaba sobre los tipos de instrumentos, los objetivos de la investigación además del carácter voluntario de su participación. Se tramitó previamente la autorización del consentimiento informado de los participantes informando de que durante todo el proceso los datos se mantendrían de manera confidencial y anónima.

No en todos los casos se dispuso del consentimiento por lo que no fue posible tener acceso a dichos participantes. Estos fueron excluidos del estudio. Así mismo, se excluyeron aquellos instrumentos que estaban parcial o totalmente mal cumplimentados (el 1.22%).

## 4.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para comenzar con el análisis, se detectaron aquellos casos perdidos de la base de datos. Tras esto, se continuó con la realización de análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) para poder describir las características sociodemográficas de los participantes.

A continuación, se utilizaron Correlaciones de Pearson o de Spearman si se trataba de variables ordinales. Así mismo, se utilizaron pruebas t de Student de comparación de medias, así como pruebas Chi Cuadrado de Pearson para comparar categorías en el caso de variables cualitativas.

Este estudio se trata de un estudio transversal ya que, al final, los datos fueron tabulados en una base de datos en SPSS versión 28.0.

## CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS



*Es un error capital teorizar antes de tener datos. Sin darse cuenta, uno empieza a retorcer los hechos para adaptarse a las teorías en lugar de que las teorías se ajusten a los datos.*

*Sherlock Holmes*



## **INTRODUCCIÓN**



Analizar los resultados de una investigación es imprescindible para validar y dar utilidad a la investigación.

Este análisis contribuye a:

- asegurar el rigor del estudio.
- el desarrollo del conocimiento en este ámbito específico.
- facilitar la implementación práctica de los resultados.

Con esta finalidad, en este capítulo realizaremos un análisis de los resultados alcanzados.

En primer lugar, analizaremos las relaciones entre el hábito lector, la motivación lectora y las adicciones, en relación con el Objetivo Específico 1.

Tras ello, analizaremos, en este caso relacionado con el Objetivo Específico 2, si los parámetros de esta investigación, la motivación lectora, el hábito lector y las adicciones, están influenciados por características sociodemográficas como son el género y la edad.



## **5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS**

A lo largo de este capítulo presentaremos los resultados derivados del análisis estadístico de los datos recopilados en las encuestas realizadas por los jóvenes universitarios pertenecientes a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. De esta manera, y junto a la revisión teórica realizada previamente, se pretende responder a los objetivos propuestos y ofrecer nuevas perspectivas para fomentar la lectura entre los alumnos, motivándolos e intentando que no caigan en comportamientos que pueden acabar suponiendo una adicción.

### 5.1.1. Análisis de las relaciones entre la motivación lectora, hábito lector y las adicciones.

En cuanto al Objetivo Específico 1, en primer lugar, abordamos las relaciones existentes entre la motivación lectora y las adicciones. Así, podemos observar en la Tabla 8. que se halló una correlación significativa negativa, con tamaño del efecto bajo, entre el consumo de alcohol y la expectativa, la importancia, la utilidad y el costo. Así mismo, se puso de manifiesto la existencia de una correlación de Pearson significativa negativa entre el consumo de drogas y todas las subescalas de la motivación lectora. Por otro lado, en gasto compulsivo se halló una correlación significativa negativa con expectativa y con utilidad.

**Tabla 8.**

*Correlaciones entre la motivación lectora y las adicciones*

	Alcohol	Juego patológico	Drogas	Smartphone	Internet	Videojuegos	Gasto compulsivo
Expectativa	-.192**	-.095	-.133*	.034	-.019	-.069	-.130*
Interés	-.114	-.081	-.158**	-.006	-.023	-.014	-.068
Importancia	-.147*	-.099	-.157**	-.006	-.043	-.034	-.075
Utilidad	-.161**	-.100	-.123*	.079	.021	-.086	-.135*
Costo	-.187**	-.109	-.138*	.006	-.012	-.084	-.113

Nota: \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

En segundo lugar, abordamos lo referente a las relaciones existentes entre la motivación lectora y el hábito lector. Tal y como puede verse en la Tabla 9., se encontraron correlaciones significativas positivas de Spearman entre expectativa y el disfrute de la lectura, los libros leídos en el tiempo libre, la cantidad de libros que lee en comparación con antes de empezar la carrera, con los libros que finaliza y el uso de la biblioteca. Sin embargo, se halló una correlación significativa negativa entre expectativa y la penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales.

Así mismo, se evidenciaron correlaciones de Spearman significativas positivas entre interés y el disfrute de la lectura, los libros leídos en el tiempo libre, los libros leídos en comparación con antes de empezar la carrera, con el hecho de finalizar los libros comenzados y el uso de la biblioteca.

En cuanto a la importancia, se revelaron correlaciones de Spearman significativas positivas entre el disfrute de la lectura, los libros leídos en tiempo libre, los libros leídos en comparación con antes de empezar la carrera y con el uso de la biblioteca.

En utilidad se encontraron correlaciones de Spearman significativas positivas con disfrute de la lectura, los libros leídos en tiempo libre, los libros leídos en comparación con antes de empezar la carrera y con el uso de la biblioteca y correlaciones significativas negativas con la penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales.

Finalmente, se encontraron correlaciones de Spearman significativas positivas con disfrute de la lectura, los libros leídos en tiempo libre, los libros leídos en comparación con antes de empezar la carrera y con el uso de la biblioteca. Sin embargo, se encontraron correlaciones significativas negativas con la penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales.

**Tabla 9.**  
*Correlaciones entre la motivación lectora y el hábito lector*

	Disfrutar de la lectura	Libros en tiempo libre	Leer en comparación antes de empezar la carrera	Finalizar los libros comenzados	Uso de la biblioteca	Penalización por faltas ortografía o gramaticales
Expectativa	.317***	.356***	.130*	.204***	.137*	-.218*
Interés	.275***	.336***	.336***	.182*	.131*	-.081
Importancia	.180**	.180**	.224***	.059	.121*	-.011
Utilidad	.338***	.338***	.358***	.083	.190**	-.159**
Costo	.321***	.321***	.333***	.022	.267***	-.107

Nota: \*p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

En tercer lugar, nos centraremos en las relaciones existentes entre el hábito lector y las adicciones. Se puede apreciar que se encontraron correlaciones significativas negativas de Spearman entre alcohol y el disfrute de la lectura, finalizar los libros que inicia. No obstante, se manifestó una correlación significativa

positiva entre el consumo de alcohol y la penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales.

De forma similar, en el consumo de otras drogas, se encontraron correlaciones significativas negativas de Spearman entre alcohol y el disfrute de la lectura, finalizar los libros que inicia. Sin embargo, se encontró una correlación significativa negativa entre el consumo de alcohol y la penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales.

Finalmente, se puso de manifiesto una correlación de Spearman significativa negativa entre el gasto compulsivo y el hecho de finalizar los libros comenzados. Así mismo, se evidenció una correlación significativa positiva entre gasto compulsivo y la penalización por faltas de ortografía o gramaticales (Véase en la Tabla 10).

**Tabla 10.**  
*Correlaciones entre el hábito lector y las adicciones*

	Disfrutar de la lectura	Libros en tiempo libre	Libros en la carrera antes de empezar la carrera	Leer en comparación antes de empezar la carrera	Finalizar los libros comenzados	Uso de la biblioteca	Penalización por faltas ortografía o gramaticales
Alcohol	-.150*	-.052	-.049		-.207***	.039	.172**
Juego patológico	-.061	-.012	.019		-.074	-.111	.064
Drogas	-.150*	-.086	-.049		-.169**	-.028	.120*
Smartphone	-.055	.056	.050		-.085	.033	.033
Internet	-.057	-.005	-.056		-.078	.002	.040
Videojuegos	-.058	-.053	.024		-.055	-.070	.107
Gasto compulsivo	-.083	-.024	-.035		-.135*	-.097	.132*

Nota: \*p<0.05, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

5.1.2. Análisis de las características sociodemográficas en la motivación lectora, el hábito lector y las adicciones

A continuación, expondremos los resultados referidos al Objetivo Específico 2. “Analizar las características sociodemográficas (género y edad) en motivación lectora, hábito lector y adicciones”.

En primer lugar, en referente a las relaciones entre hábito lector y edad, cabe indicar que en la investigación se obtuvo una correlación de Pearson significativa positiva entre el disfrute de la lectura y la edad de los jóvenes. Sin embargo, no resultaron ser significativas el resto de las variables (Véase Tabla 11.

**Tabla 11.**  
*Correlaciones entre el hábito lector y edad*

	<b>Edad</b>
Disfrutar de la lectura	.166**
Libros en tiempo libre	.074
Leer en comparación antes	.080
Finalizar los libros comenzados	-.044
Uso de la biblioteca	-.050
Penalización por faltas	-.045

Nota: \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

En segundo lugar, en lo relativo a la relación entre la motivación lectora y la edad, cabe mencionar que se obtuvo una correlación de Pearson significativa positiva entre cada uno de los factores de la motivación lectora (expectativa, interés, importancia, utilidad y costo) y la edad de los jóvenes (Véase Tabla 12.

**Tabla 12.**  
*Correlaciones entre la motivación lectora y la edad*

	<b>Edad</b>
Expectativa	.175**
Interés	.193***
Importancia	.231***
Utilidad	.159**
Costo	.162**

Nota: \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

En tercer lugar, en referencia a la relación existente entre las adicciones y la edad, cabe indicar que se obtuvieron correlaciones de Pearson significativas negativas entre el consumo de alcohol, el uso problemático del smartphone, el uso problemático de internet y la edad. Sin embargo, en el caso del uso problemático de los videojuegos, el juego patológico, otras drogas y del gasto compulsivo no se evidenciaron correlaciones significativas con la edad de los jóvenes (Véase Tabla 13.

**Tabla 13.**  
*Correlaciones entre las adicciones y la edad*

	<b>Edad</b>
Alcohol	-.152*
Juego patológico	-.076
Drogas	-.060
Smartphone	-.155**
Internet	-.224***
Videojuegos	-.048
Gasto compulsivo	-.048

Nota: \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

En cuarto lugar, nos centraremos en las diferencias relacionadas con el género en lo que respecta a la motivación lectora, es importante resaltar que en la Tabla 14 podemos observar que se constató la existencia de diferencias de medias

significativas en la prueba t de Student, asumiendo varianzas homogéneas, en la expectativa, el interés, la utilidad y el costo. Así, la media de las mujeres fue superior a la media de los hombres. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en importancia (Véase Tabla 14.

**Tabla 14.**  
*Diferencias de género en función de la motivación lectora*

<b>Variable</b>	<b>Hombre M (Dt)</b>	<b>Mujer M(Dt)</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Expectativa	20.83 (5.04)	22.35 (5.04)	-2.148	0.033
Interés	26.64 (7.47)	29.00 (7.31)	-2.277	0.024
Importancia	22.41 (6.20)	23.58 (6.50)	-1.290	n.s.
Utilidad	21.26 (5.32)	22.89 (4.92)	-2.316	0.021
Costo	15.69 (4.32)	17.34 (3.96)	-2.908	0.004

Nota: n.s. no significativo.

En quinto lugar, en lo referente a las diferencias existentes en las adicciones en función del género, en la Tabla 15. podemos apreciar que en la prueba t de Student se encontraron diferencias de medias significativas, asumiendo varianzas homogéneas, en el consumo de alcohol, el uso problemático de internet así como diferencias de medias, asumiendo varianzas heterogéneas, en juego patológico, el consumo de drogas, el uso problemático de los videojuegos y gasto compulsivo. Así, la media de los hombres fue superior en el consumo de alcohol, otras drogas, el juego patológico y de los videojuegos. Sin embargo, las medias fueron superior en uso de internet en las mujeres.

**Tabla 15.**  
*Diferencias de sexo en función de las adicciones*

<b>Variable</b>	<b>Hombre M (Dt)</b>	<b>Mujer M(Dt)</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Alcohol	.84(.97)	.50 (.87)	2.742	0.006
Juego patológico	.43 (.93)	.07 (.43)	2.970	0.004
Drogas	.45 (.92)	.16 (.56)	2.417	0.018
Internet	1.39(1.30)	1.67(1.27)	-2.314	0.021
Smartphone	1.69 (1.33)	2.12 (1.30)	-1.532	n.s.
Videojuegos	.73 (1.11)	.18 (.65)	3.884	0.000
Gasto compulsivo	.54(1.02)	.03(.67)	2.054	0.043

Nota: n.s. no significativo.

En sexto lugar, en lo relativo al hábito lector en función del género, en la prueba Chi- Cuadrado de Pearson se encontraron asociaciones estadísticamente significativas en lo que respecta al hecho de disfrutar con la lectura y el género (Chi-cuadrado (3) = 7.867, p=0.049). Así, el porcentaje de mujeres (51.5%) que disfrutaban de la lectura bastante o mucho fue superior al de hombres (11.4%), tal y como puede verse en la .Tabla 16.

**Tabla 16.**  
*Disfrute de la lectura en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Nada</b>	<b>Muy poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Hombre	1 (0.3%)	31(10.7%)	0(0%)	17(5.9%)	16(5.5%)	65(22.5%)
Mujer	9(3.1%)	66(22.8%)	0(0%)	77(26.6%)	72(24.9%)	224(77.5%)

Así mismo, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre la frecuencia con la que se lee libros y el género (Chi-cuadrado (4) = 12.924,

p=0.012). En este sentido, las mujeres obtuvieron un mayor porcentaje que los hombres (ver en la Tabla 17.

**Tabla 17.**

*Frecuencia con la que se lee libros en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Todos los días</b>	<b>Total</b>
		<b>al año</b>	<b>al mes</b>	<b>al semana</b>		
Hombre	13(4.5%)	22(7.6%)	13(4.5%)	7(2.4%)	10(3.5%)	65(22.5%)
Mujer	19(6.6%)	68(23.5%)	67(23.2%)	49(17%)	21(7.3%)	224(77.5%)

En lo que respecta a si en ese momento leía más o menos que cuando comenzó la carrera, así como el hecho de si finaliza los libros iniciados, el uso de la biblioteca o el hecho de que le hayan penalizado por faltas de ortografía o gramaticales, cabe destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la prueba Chi-cuadrado de Pearson, tal y como puede verse en las tablas siguientes:

**Tabla 18.**

*En momento actual lee más o menos que cuando comenzó la carrera en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Mucho menos</b>	<b>Menos</b>	<b>Igual</b>	<b>Más</b>	<b>Mucho menos</b>	<b>Total</b>
Hombre	6(2.1%)	11(3.8%)	25(8.7%)	16(5.5%)	7(2.4%)	65(22.5%)
Mujer	16(5.5%)	58(20.1%)	68(23.5%)	62(21.5%)	20(6.9%)	224(77.5%)

**Tabla 19.**

*Frecuencia con la que finaliza los libros que comienza a leer en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Todos los</b>	<b>Total</b>
		<b>veces al</b>	<b>veces al</b>	<b>veces a</b>	<b>los días</b>	
		<b>año</b>	<b>mes</b>	<b>semana</b>		
Hombre	1(0.3%)	2(0.7%)	6(2.1%)	34(11.8%)	22(7.6%)	65(22.5%)
Mujer	3(1%)	11(3.8%)	19(6.6%)	111(38.4%)	80(27.7%)	224(77.5%)

**Tabla 20.**

*Frecuencia con la que hace uso de la biblioteca en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Todos</b>	<b>Total</b>
		<b>veces al</b>	<b>veces al</b>	<b>veces a</b>	<b>los</b>	
		<b>año</b>	<b>mes</b>	<b>semana</b>	<b>días</b>	
Hombre	20(6.9%)	24(8.3%)	11(3.8%)	10(3.5%)	0(0%)	65(22.5%)
Mujer	49(17%)	93(32.2%)	54(18.7%)	25(8.7%)	3(1%)	224(77.5%)

**Tabla 21.**

*Frecuencia con la que le han bajado la calificación en función del género*

<b>Variable</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Algunas</b>	<b>Todos</b>	<b>Total</b>
		<b>veces al</b>	<b>veces al</b>	<b>veces a</b>	<b>los días</b>	
		<b>año</b>	<b>mes</b>	<b>semana</b>		
Hombre	19(6.6%)	27(9.3%)	11(3.8%)	7(2.4%)	1(0.3%)	65(22.5%)
Mujer	88(30.4)	91(31.5%)	31(10.7%)	8(2.8%)	6(2.1%)	224(77.5%)

## **CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



*Las estadísticas no son un sustituto para el juicio.*

*Henry Clay*



## **INTRODUCCIÓN**



El objetivo de esta investigación era el de analizar el vínculo existente entre el hábito lector, la motivación y las adicciones de los estudiantes universitarios que están formándose como futuros docentes en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Por consiguiente, es necesario evaluar si, con los resultados alcanzados, podemos confirmar la efectividad del estudio para lo que se hace preciso realizar una discusión de los resultados encontrados atendiendo al marco teórico presentado.



## 6.1 DISCUSIÓN

Es importante reconocer que, aunque hemos obtenido una serie de resultados significativos, no obstante, cabe mencionar que algunos de los hallazgos no han sido tan y como habíamos previsto. En algunos casos, los datos no nos han ofrecido los resultados esperados o no han alcanzado el nivel de certeza planteado inicialmente en el marco teórico de esta tesis. Todo ello se discute a continuación

### 6.1.1 Atendiendo al Objetivo Específico 1

El Objetivo Específico 1 de esta investigación, trataba de “analizar la relación existente entre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios, la motivación y la implicación en adicciones”.

Hemos encontrado que a una superior ingesta de alcohol y de otras drogas entre los universitarios, existe una menor motivación lectora en cuatro de sus componentes: baja expectativa, baja importancia, baja utilidad y bajo costo lo que está en la línea con investigaciones previas (Rocha et al., 2020). Esto puede deberse a que, como indican Peugh y Belenko (2001) la capacidad intelectual necesaria para la comprensión de los textos se haya visto alterada por el efecto de las sustancias psicoactivas. Esta alteración puede provocar en los jóvenes el hecho de que consideren que no van a ser capaces de realizar la actividad lectora o de comprender lo que leen. Así mismo, como hemos visto anteriormente, está demostrado que la ingestión de alcohol y otras drogas afecta en el sentido de la responsabilidad de los consumidores (de Sola Gutiérrez, 2018; Echeburúa, 1999) lo que puede provocar que el usuario le reste importancia a la necesidad que la lectura tendrá en su futuro

profesional lo que le lleva a preferir su consumo en el tiempo de ocio (DGPNSD, 2023b; Rocha et al., 2020a, 2020b, 2021).

De igual modo, el comprador compulsivo realiza esta actividad buscando la mejora de un malestar emocional generalizado (García Ureta, 2005). Este malestar puede generar en el individuo la sensación, por un lado, de que no va a ser capaz de realizar (expectativa) cualquier otra actividad en su tiempo de ocio que difiera de la de la compra, como puede ser la lectura; y por otro, de que ésta no va a solucionarle sus problemas anímicos (utilidad) (Rocha et al., 2021).

En cuanto a la relación del resto de comportamientos adictivos con la motivación, no hay correlaciones significativas, lo que puede ser un indicador de que aquellas actividades comportamentales que presentan los jóvenes universitarios no son lo suficientemente adictivas o no las realizan con la frecuencia necesaria para que la motivación lectora se vea afectada. Esto concuerda con numerosos estudios que han puesto de manifiesto que los jóvenes universitarios, aunque presentan un uso excesivo a los teléfonos móviles, a internet, a los juegos o a los videojuegos, éstos no pueden calificarse de adicción (Carbonell et al., 2012; Castellana Rosell et al., 2007; Chambi Puma y Sucari Huanca, 2017; Hilt, 2013).

En lo referente al hábito lector se ha evidenciado que la motivación lectora tomada en su conjunto (baja expectativa, baja importancia, baja utilidad y bajo costo) aumenta conforme la persona disfruta de la lectura, lee libros en su tiempo libre, lee más que antes del inicio de la carrera y hace uso de la biblioteca. Como hemos analizado en el capítulo relacionado con el hábito lector, la creación de un hábito pasa ineludiblemente por el querer realizar la actividad (Covey, 1997; Ruiz-Bejarano, 2019; Salazar Ayllón, 2005). Este deseo de realizar la actividad representa la motivación necesaria que lleva, en este caso, al estudiante a disfrutar leyendo, a

leer en sus momentos de ocio de forma voluntaria, consciente y afectiva (Salazar Ayllón, 2005). Por lo tanto, cuanto más disfrutamos de la lectura, cuanto más la realizamos, más motivados estamos a continuar realizándola, reforzando el hábito y aumentando el deseo.

Por otro lado, cabe atender al hecho de que a mayor expectativa se ha encontrado una menor penalización por cometer faltas de ortografía o gramaticales. Esto puede relacionarse con la idea propuesta por determinados autores de que cuanto más y mejor se lea, menos errores ortográficos se presentan (Gómez-Velázquez et al., 2014; Paredes Alipio, 2020).

Los resultados de esta investigación refuerzan la idea planteada por Bandura (2021) de que si no se cree en que se va a conseguir algo y en que se van a poder superar a las complicaciones que puedan presentarse, no se perseverará en la acción. En este caso, sólo aquellas personas que disfrutan y sienten que podrán solventar los inconvenientes que la lectura les plantee, terminarán los libros que empiecen. Del mismo modo, cuando el estudiante toma conciencia de su progreso en la lectura y comprende lo que esta significa para su vida personal y profesional, desarrolla un mayor interés por seguir leyendo (Guerrero, 2016; Delgado Marín et al., 2020; Delgado Marín, 2021) lo que culminará igualmente en la lectura del libro hasta el final.

Hemos visto también, a lo largo de esta investigación, que el uso continuado de determinadas sustancias tiene consecuencias perjudiciales, en mayor o menor medida, en la estructura del cerebro (Peugh y Belenko, 2001; OMS, 2010) lo que puede generar una bajada en el rendimiento académico (Echeburúa, 2001). Además, las drogas provocan el no sentir interés por otras actividades (Echeburúa, 1999; Sánchez-Carbonell et al., 2008) ya que el consumo se convierte en una prioridad en

la vida del que las consume (Salazar y Arrivillaga, 2004). Estas razones pueden ser la causa de que los resultados obtenidos reflejaran que cuanto más alcohol y otras drogas se consumen, menos se disfruta de la lectura y menos se acaban los libros iniciados.

Como hemos analizado anteriormente, determinados autores (Gómez-Velázquez et al., 2014; Paredes Alipio, 2020) afirman que, a mayor hábito lector, menor número de faltas ortográficas. Por otro lado, hemos visto la relación existente que estipula que, a mayor consumo de determinadas sustancias, menor es el hábito lector del que las consume. Teniendo estas dos premisas en cuenta, por lo tanto, podríamos concluir que, a mayor consumo de sustancias, mayor número de errores ortográficos, tal y como puede verse reflejado en la Figura 9..

**Figura 9.**  
*Relación adicciones y faltas de ortografía*



Del mismo modo, se encontró que aquellos estudiantes que presentaban un mayor gasto compulsivo eran los que menos finalizan los libros que habían empezado y los que habían sido penalizados por cometer faltas de ortografía o gramaticales. Esto puede estar relacionado, como hemos visto con otros tipos de adicciones, a que la lectura y la preocupación por la penalización por cometer errores ortográficos o gramaticales pasen a un segundo plano en la vida del adicto (Echeburúa, 1999, 2001; Rocha et al., 2021; Salazar y Arrivillaga, 2004; Sánchez-Carbonell et al., 2008)

En lo que respecta al hábito lector y su relación con el uso de internet, Elche Larrañaga y Yubero Jiménez (2019b) exponían que el comportamiento lector de un sujeto influye en el uso que este hacía de internet. Sin embargo, en el presente estudio la relación entre ambos factores no ha dado unos resultados significativos que refuercen esta afirmación.

#### 6.1.2 Atendiendo al Objetivo Específico 2

Este segundo objetivo contemplaba “indagar sobre las características sociodemográficas (género y edad) en los hábitos lectores, la motivación lectora y las adicciones comportamentales”.

##### 6.1.2.1. Diferencias de género

En el capítulo 2 de esta investigación dedicado a la motivación lectora analizamos cómo el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria eran conscientes, sin importar el género al que pertenecieran, de la relevancia que el leer tendría en su futura vida laboral como promotores de este hábito entre su alumnado (Díaz Díaz, 2023; Felipe y Barrios Espinosa, 2016; Valentín Martínez, 2019,2021) aunque esto no se tradujera necesariamente en que ellos presentaran un hábito lector sólido (Akabuike y Asika, 2012; Cardona-Puello et al., 2018; Colomer y Munita, 2013; Elche Larrañaga y Yubero, 2019; Elche et al., 2019; Granado y Puig, 2014; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga y Yubero, 2005; Munita, 2018b; Valentín Martínez, 2019,2021). No obstante, tras analizar los hallazgos obtenidos en esta investigación, cabe destacar que las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores en expectativa, en interés, en utilidad y en costo, lo que se traduce en un mayor hábito lector dentro del sector femenino de la población. Estos

hallazgos concuerdan con los resultados de investigaciones previas que indican que el sector femenino presenta mayor motivación hacia la lectura y una predisposición más elevada a involucrarse en actividades lectoras (Cano García, 2000; Rocha et al., 2020a), especialmente en lo referente a la motivación intrínseca, que establece el placer como la meta principal del acto de leer (Artola González et al., 2016; Larrañaga et al., 2008).

En el caso de las adicciones, se ha evidenciado que la media de los hombres fue superior en la ingestión general de alcohol y de otras drogas, lo cual está en consonancia con estudios precedentes (Aguilar Bustos, 2012; Cáceres et al., 2006; Cerro Herrero et al., 2020) que señalaban a este sector como más propenso a las adicciones por ingestión de sustancias.

Esta prevalencia de los hombres sobre el grupo femenino se da también, por un lado, en el juego patológico, lo que coincide con estudios anteriores (Fernández-Alba y Labrador, 2006; Fernández-Villa et al., 2015; Griffiths, 2005; Portillo-Peñuelas et al., 2023); y por otro, en la utilización de los videojuegos, de acuerdo también con las investigaciones de Griffiths (2005) y de López-Noguero et al. (2021).

En el presente análisis no se han hallado evidencias que sugieran que la mujer es más propensa a padecer adicción a la compra compulsiva. Estos hallazgos contrastan con los resultados de otras investigaciones que han identificado a las mujeres como el grupo más susceptible a desarrollar este comportamiento adictivo (Andreassen et al., 2015; Behar, 2018; Black, 2007; Daruich Pando, 2017; Echeburúa, 1999; Maraz et al., 2015; Mueller et al., 2011; Ruiz-Olivares et al., 2010).

Atendiendo a la adicción a internet, como se ha discutido en otros apartados de esta tesis, no existe un consenso claro sobre si son las mujeres o los hombres

quienes muestran un uso superior de internet y sus múltiples funcionalidades. Algunos estudios sugieren que las mujeres tienden a utilizar este medio más intensamente, presentando tasas de consumo superiores (Chóliz, 2009; Aranda López, 2017; Ruíz-Olivares, 2010). Sin embargo, otras investigaciones presentan conclusiones contrarias, indicando una mayor prevalencia en el uso de teléfonos inteligentes e internet entre los hombres (Ávila Sánchez, 2023; Fernández Villa, 201). Finalmente, existen también estudios que no observan diferencias significativas en la intensidad de uso de internet entre ambos géneros (Garitano, 2023), lo que añade complejidad a la comprensión de este fenómeno. Dentro de estas tres líneas de resultados, nuestra investigación concuerda con la primera, que señala a las mujeres como principales usuarias.

Por último, a pesar de que este estudio concuerda con otros en lo relativo al hábito lector, se detectó que la mujer disfrutaba más de la lectura que el hombre y que solía leer con mayor frecuencia en su tiempo libre a diferencia del varón (Artola González et al., 2016; Ballester, 2015; Elche, 2017; Errázuriz et al., 2020; Hernández Prados et al., 2022; Larrañaga Rubio, 2005; Pérez Parejo et al., 2019; Pindado, 2004; INEE 2020, 2023b; Serna et al., 2017; Soto Vázquez et al., 2019).

Sin embargo, el género no mostró ser un factor que definiera la variación de los hábitos de lectura entre el alumnado ya que no hubo diferencias significativas en cuanto a si leen más ahora que antes del inicio de la carrera, si ha variado el uso que hacen de la biblioteca, y de si finalizan los libros iniciados. Esto sugiere que, para ambos géneros, la elección de una carrera en la que se debe fomentar indiscutiblemente la lectura no ha sido un elemento decisivo para modificar sus prácticas lectoras.

Los resultados referentes a la penalización de los errores ortográficos tampoco fueron determinantes, lo que indica que son afines a los estudios realizados por Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017) los cuales no ofrecieron una evidencia clara de si el hábito lector estaba relacionado con cometer errores ortográficos o gramaticales. Esto puede indicar también que una mala ortografía no depende únicamente de la lectura, sino también puede estar influida por otros factores, como la falta de consideración de las faltas cometidas a la hora de evaluar o la realización de exámenes en los que no se requiera la escritura, como pueden ser los exámenes tipo test o los orales.

#### 6.1.2.2. Diferencias de edad

En lo referente a la motivación lectora, se ha evidenciado que conforme se incrementa la edad de los universitarios aumentaban los diferentes factores de la motivación lectora (expectativa, interés, importancia, utilidad y costo). Este fenómeno podría explicarse por la edad del alumnado, la cual influye en su madurez, permitiéndoles comprender de forma más significativa la importancia y la necesidad de desarrollar un buen hábito lector (Guerrero, 2016). Esta madurez facilitaría que los estudiantes valoraran y practicaran la lectura independientemente de las dificultades o el esfuerzo que pueda requerir, ya que son conscientes de su relevancia para su futuro profesional (Elche Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019a). Este hecho podría explicar también otro de los resultados de esta investigación, conforme aumenta la edad de los jóvenes aumentaba el disfrute de la lectura, es decir, si como hemos visto antes la motivación depende de la madurez de los estudiantes, a mayor motivación, mayor placer al leer (Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002; Dörnyei y Ushioda, 2011; Dweck, 1986; Garrote Salazar,

2019; Lacasa, 1989; Muñoz Valenzuela et al., 2012; Rocha et al., 2020a; Woolfolk, 2010).

El informe “Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España” (DGPNSD,2023) señala que en la población española el mayor consumo de alcohol en los últimos 30 días se había producido sobre todo en el tramo de edad de entre los 25 y los 34 años, independientemente del sexo. De igual modo, Knight et al. (2002), a su vez, indica que 1 de cada 10 universitarios de menos de 24 años presenta dependencia al alcohol, lo que estaría en la línea de nuestra investigación ya que a menor edad mayor consumo de alcohol.

Múltiples investigadores (Díaz Ñiguez y Sanmartín Pardo, 2021; Lobo, 2022; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2020; Verdura Vizcaíno et al., 2011), en sus estudios sobre el juego patológico, indicaban que son los adolescentes los que presentan una inclinación mayor a este tipo de conducta, lo que está en la línea con la presente investigación puesto que no se ha evidenciado que aumenten con la edad lo que supondría que dicho consumo se produce de manera independiente de la edad de los sujetos. Estos resultados son más afines a los indicados por el “Estudio de prevalencia de juego” (Dirección General de Ordenación del Juego -DGOJ- 2023) , que delimita la edad de los jugadores de manera presencial entre los adultos más que los jóvenes mientras que de manera online se da sobre todo en los grupos de menos edad. Esta discrepancia puede deberse, como señalaba Lobo (2022) a un cambio del perfil del comprador compulsivo, sobre todo tras la pandemia (Díaz Ñiguez y Sanmartín Pardo, 2021).

En cuanto al uso de internet, los resultados están en la línea con lo que se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones ya que es durante la etapa adolescente en la cual los sujetos son más vulnerables mental y emocionalmente a caer en este

tipo de conductas decreciendo conforme se avanza en la juventud (Fernández-Villa et al., 2015; Klimenko et al., 2021; Luengo de la Torre, 2012; Sánchez-Carbonell et al., 2008).

En lo que respecta a los datos obtenidos en el uso problemático del teléfono móvil, en la presente investigación se ha puesto de manifiesto que decrece con la edad. Estos datos no están en la línea con los aportados en otras investigaciones que indicaban que en la etapa universitaria se producía una mayor prevalencia del uso del teléfono móvil (Antón Maraña et al., 2023; Ditrendia, 2023; Luengo de la Torre, 2012; Roig-Vila et al., 2023; Ruíz De Miguel, 2016) aunque si bien es posible que si el uso del teléfono móvil se centra en la navegación web si que encontremos que el mayor porcentaje se encuentra en la etapas posteriores a la universitaria (CERLAC, 2017).

En el caso del uso problemático de los videojuegos y del gasto compulsivo no se evidenció que estas disminuyesen con la edad. Estos datos pueden estar en la línea con lo puesto de manifiesto con diversos autores (Castellana Rosell et al., (2007; Torres-Rodríguez y Carbonell, 2015), que señalan que el acceso a las pantallas es cada vez mayor entre los adolescentes decreciendo con la edad, lo que implica que se da un uso a edades cada vez más tempranas, lo que puede facilitar el desarrollo de comportamientos adictivos (APA, 2013; Carbonell, 2020; Chahín Pinzón y Briñez, 2018; Griffiths, 2005).

En el resto de las drogas las correlaciones no fueron significativas, lo que, como hemos visto en apartados anteriores, puede deberse a que se trate de sustancias que se presentan de manera independiente de la edad.

## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES



*Uno nunca se da cuenta de lo que ha hecho, solo puede ver lo que queda por hacer*

*Marie Curie*



## **INTRODUCCIÓN**



El análisis de los datos ha facilitado el análisis de cada uno de los objetivos específicos propuestos al inicio de la investigación, lo que nos da la posibilidad de indagar en profundidad las dimensiones de cada una de las variables de los temas trabajados.

Con este análisis hemos podido evaluar y contrastar los objetivos planteados. Del mismo modo, hemos podido identificar la relación entre el hábito lector, la motivación lectora y las adicciones, los cuales se han revelado a través de los datos recopilados.

En este capítulo procederemos a sintetizar y exponer las principales conclusiones derivadas de la investigación, las cuales resumen los hallazgos más relevantes y, además, ofrecen una reflexión crítica sobre las derivaciones de estos hallazgos en el contexto teórico y práctico.



## 7.1. CONCLUSIONES

Dada la amplitud de temas abordados en esta investigación, son muchas las conclusiones a las que se llegan. Fomentar el hábito lector entre los jóvenes estudiantes universitarios futuros maestros en escuelas de Educación Infantil y Educación Primaria, concienciar de la necesidad de ser lectores competentes y poseer un hábito lector sólido para poder inculcar el amor por la lectura y evitar aquellos comportamientos que pueden mermar tanto el rendimiento intelectual como el hábito de lectura conforman los tres ejes sobre los que desarrollaremos las conclusiones que hemos extraído con la realización de la presente tesis.

Teniendo en cuenta la relevante función que va a tener la lectura, no solo en la culminación de sus estudios universitarios, sino en su futuro como maestros, es necesario que los futuros promotores de la lectura posean ellos mismos la costumbre de leer. Es fundamental, por lo tanto, que desde la universidad se apueste por una formación integral, sólida y compatible con aquellas competencias que los futuros educadores deberán promover como mediadores de la lectura, potenciando su hábito lector, ya no solo en lo que respecta a su comportamiento, sino también al compromiso lector (Álvarez-Álvarez, y Pascual-Díez, 2020; Larrañaga y Yubero, 2019).

Por lo tanto, en el caso de aquellas carreras destinadas a la docencia, como en el caso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil, es imprescindible aumentar las estrategias desde la formación para hacer crecer el interés por leer en los futuros docentes (Valentín, 2019,2021). Desde la universidad, todas las asignaturas del currículo deberían fomentar la creación del hábito lector, integrando

en sus programas lecturas recomendadas, incluyendo textos literarios que complementen los contenidos académicos. Estos textos, dentro de las limitaciones que marcan los contenidos de las distintas disciplinas, es imprescindible que respondan a los gustos e intereses de los estudiantes, intentando seleccionar obras que se ajusten a estos parámetros, lo que provocaría una mayor implicación lectora. Esta estrategia les permitiría sentirse más motivados a leer, evitando que se vean desalentados por textos académicos con un lenguaje excesivamente formal y complejo, que puedan resultarles inaccesibles, más teniendo en cuenta la competencia lectora que presentan muchos de los estudiantes.

Sin embargo, este fomento del interés por la lectura no debería limitarse únicamente a los planes de estudios. Es esencial que se organice otro tipo de actividades extracurriculares que promuevan el gusto por leer de manera voluntaria y placentera. Las instituciones educativas podrían llevar a cabo eventos como maratones de lectura, encuentros con autores, tertulias literarias, talleres de escritura creativa, o incluso jornadas temáticas que giren en torno a un autor, género o tema específico. Estas actividades no solo complementarían el aprendizaje formal, sino que también ofrecería al alumnado universitario la oportunidad de explorar la lectura desde un ángulo más lúdico y personal, alejándola de la presión académica. Al crear espacios donde la lectura se volviera una práctica social y recreativa, se estaría fomentando en los estudiantes un gusto por leer que iría más allá de la obligación académica, desarrollando así el hábito lector necesario para su posterior vida profesional.

Los clubes de lectura, por ejemplo, conforman otra manera excelente para fomentar la lectura fuera del contexto académico formal. Los clubes, además de incitar al participante a leer, contribuyen al despliegue de las habilidades

relacionadas con la lectura, aumentan la exposición a una variedad de textos y ofrecen un espacio para compartir y debatir ideas. El crear un ambiente que incrementa la motivación lectora derivaría en la formación de lectores más competentes y apasionados, hecho imprescindible, como hemos visto a lo largo del capítulo 1, para adquirir el desarrollo, no exclusivamente del hábito lector, sino también el personal y académico.

Otro aspecto fundamental para tener en cuenta dentro de esta perspectiva sería incentivar un uso más amplio y diverso de las bibliotecas universitarias. Estas instituciones, a menudo percibidas como espacios exclusivos para la consulta de materiales estrictamente vinculados a lo académico, tienen un potencial mucho mayor que raras veces es aprovechado por el estudiante. Sin embargo, sería recomendable que los estudiantes descubrieran que estos espacios ofrecen una amplia variedad de libros que van más allá de los requisitos académicos, los cuales podrían facilitarles el acercamiento a la lectura y el crecimiento como lectores. En consecuencia, sería beneficioso desarrollar iniciativas que, por un lado, den a conocer a los estudiantes la diversidad de recursos literarios que la biblioteca ofrece, y por otro, les motiven a visitarla con fines recreativos percibiéndola como un espacio de descubrimiento y enriquecimiento cultural que contribuirían a su formación integral.

En cuanto a la motivación lectora, como hemos señalado al inicio de este apartado, es imprescindible que los estudiantes se concienzien de la relevancia fundamental que la lectura va a tener en su ámbito profesional. Los maestros, en su rol como promotores del hábito lector, ejercen una influencia directa sobre sus estudiantes, y la relación que mantengan con la lectura va a marcar de manera significativa la calidad y eficiencia de su labor pedagógica. Sin embargo, los datos de

diferentes estudios indican que los futuros maestros tienden a manifestar una baja motivación lectora, limitando su lectura a fines estrictamente instrumentales y académicos (Akabuike y Asika, 2012; Cerrillo et al., 2002; Granado y Puig, 2014; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga Rubio, 2005; Valentin Martinez, 2019). Esta tendencia es preocupante, ya que una motivación lectora deficiente podría traducirse en una capacidad limitada para inspirar y fomentar el amor hacia la lectura.

Para contrarrestar esta situación, sería interesante enfatizar entre el alumnado la necesidad de poseer el hábito lector, abordando tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Es importante que los futuros promotores de la lectura comprendan que un escaso hábito lector no solo afectará a su propio desarrollo personal, sino que tendrá también un impacto negativo en su calidad como docentes. Sin un compromiso serio con la lectura, es difícil que puedan inspirar y guiar a sus discentes en el mismo camino, lo que los convertiría en malos promotores del hábito lector. Por ello, es imprescindible que se les motive no solo desde un deseo interno de disfrutar la lectura, como hemos expuesto en párrafos anteriores, sino también a través de incentivos externos. Al comprender que su eficacia como maestros está íntimamente ligada a su propio vínculo con la lectura, los próximos docentes pueden ser más conscientes de la necesidad de desarrollar este hábito, lo que a su vez redundará en una educación más rica y efectiva para sus futuros estudiantes.

Los datos recogidos en esta investigación ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que tienen comportamientos cercanos al abuso o la adicción de sustancias psicoactivas demuestran una menor motivación por la lectura. Teniendo en cuenta que la motivación es imprescindible para el desarrollo de un buen hábito lector, se hace imprescindible implementar una serie de estrategias de prevención

de este tipo de comportamientos. Prevenir significa, no solo la reducción de los efectos de riesgo y la vulnerabilidad, sino también el fomento y potenciación de los factores protectores (Aguilar Bustos, 2012). Es, por tanto, imprescindible que las iniciativas que se creen desde la universidad tengan en cuenta tanto la prevención como el tratamiento, aspectos ambos cruciales para paliar las consecuencias negativas de las adicciones tanto en la esfera personal como en la profesional. Para lograr este objetivo, deben ponerse en marcha estrategias integrales de prevención, como el apoyo social, la educación y el fomento de hábitos saludables, evitando así la caída en comportamientos adictivos.

Desde las aulas universitarias, es imprescindible, por tanto, que los profesores, además de impartir conocimientos académicos, jueguen un papel activo en la promoción de hábitos saludables entre su alumnado. La universidad no es solo un espacio para el aprendizaje de las distintas disciplinas, sino también un entorno esencial para la mejora integral de los estudiantes, donde se forman las bases de su bienestar físico, mental y emocional.

La universidad puede influir positivamente en este aspecto a través de distintas iniciativas, como integrar temas de salud en los planes de estudio, ofrecer talleres y actividades sobre nutrición, ejercicio, técnicas de relajación, creando un ambiente que promueva un estilo de vida equilibrado que impida que su alumnado caiga en las adicciones. Además, fomentar la importancia del sueño y la gestión del tiempo puede ayudar a manejar mejor las cargas académicas y a reducir el riesgo de agotamiento de los estudiantes, lo cual también reduciría la necesidad de consumir sustancias nocivas que, supuestamente, les ayudarían a continuar.

La lectura podría integrarse también en la práctica de hábitos saludables. Leer no es solo una actividad que genera placer y conocimientos, sino que también es una

práctica que puede contribuir de manera significativa al bienestar físico y mental. Integrar la lectura en los hábitos diarios puede incrementar la calidad vital y apoyar la salud integral de los estudiantes, haciendo de esta actividad un elemento valioso en la difusión de un estilo de vida equilibrado y saludable.

La sociedad actual, caracterizada por su orientación hacia lo inmediato y lo tecnológico, impulsa a los estudiantes universitarios a un patrón de consumo que excede la compra de bienes o servicios. En este entorno, los estudiantes cada vez se ven más inducidos a la adicción a internet, a los teléfonos inteligentes, al sexo, a los videojuegos, a las compras y gasto compulsivos. La presencia constante de notificaciones, ofertas y contenido nuevo refuerza este comportamiento, generando una dependencia que puede afectar a los estudiantes tanto en su capacidad de concentración como en la de desarrollar hábitos saludables. En este entorno digital sobrecargado de estímulos, gastar se convierte en una forma de gratificación inmediata, desplazando actividades más productivas y enriquecedoras personal, académica y profesionalmente, la cual puede reforzar un patrón de comportamiento difícil de romper. Esto refuerza la necesidad de desarrollar intervenciones efectivas que ayuden al alumnado a manejar su relación con la tecnología promoviendo un equilibrio más sano entre el consumo digital y el bienestar personal.

En esta línea, se están desarrollando actualmente en el ámbito de la educación programas de desconexión digital (Serrano Falcón et al., 2023) que promueven una vuelta a prácticas educativas más tradicionales. Se pretende con ello que los alumnos reduzcan el tiempo de exposición a los dispositivos, dada la problemática que se está evidenciando ante la prolongada exposición de los niños a las pantallas. Esta problemática conlleva una reducción de los niveles de concentración y atención, un descenso en el rendimiento académico, además de problemas de

aislamiento social, en la promoción de habilidades sociales, etc. Por otro lado, el mal uso o el uso abusivo de los dispositivos móviles puede generar un perjuicio en el desarrollo cognitivo del sujeto, lo que podría generar, a la larga, una peor competencia lectora que pondría en peligro, a su vez, la motivación lectora imprescindible para la creación de un sólido hábito lector.

Aunque estas iniciativas se están desarrollando principalmente en ámbitos educativos inferiores y a pesar de que actualmente resulta imposible prescindir de las tecnologías en el ámbito docente universitario, sí sería conveniente reducir su uso, ya no solo para promover un aprendizaje más significativo, sino que, además, puede ayudar a evitar comportamientos adictivos. Integrar prácticas como leer más en papel, el uso activo de las bibliotecas, la escritura y entrega a mano de ciertas prácticas puede favorecer esta desconexión y favorecer la formación académica de los estudiantes.

Todas estas estrategias favorecerían igualmente la corrección gramatical de los estudiantes universitarios. Aunque no haya evidencias definitivas de la influencia de la lectura en la comisión de errores ortográficos, lo cierto es que sí quedó demostrado que la lectura, junto con la escritura, eran herramientas imprescindibles para la corrección ortográfica y gramatical (Gómez-Velázquez et al., 2014; Paredes Alipio, 2020). A pesar de que los jóvenes universitarios se supone que llegan a este nivel académico sin cometer faltas, nuestra práctica docente nos demuestra lo contrario. Esto hace imprescindible que, además de fomentar el hábito lector, cuya eficacia ha quedado evidenciada en esta investigación, se integren en las asignaturas actividades que sirvan para mejorar y desarrollar las destrezas ortográficas. Además, sería también aconsejable que en los planes de formación se

ofertaran para el alumnado distintos talleres o seminarios de escritura en los que se trabajara la redacción y la ortografía.

## **CAPÍTULO 8. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**



*Si estás lo suficientemente preocupado por un resultado, posiblemente harás algo para solucionarlo.*

*Williams James*



## **INTRODUCCIÓN**



Lo importante de una investigación, no es solo el desarrollo y estudio de los parámetros que la conforman, sino que los resultados que de ella se obtengan puedan ser implementados en la práctica profesional o académica. Del mismo modo, es necesario evaluar qué aporta al campo de estudio en la que se inscribe.

Por otro lado, es igualmente imprescindible tener en cuenta qué factores o aspectos han podido influir en el estudio y que deben ser igualmente considerados a la hora de interpretar, validar y generalizar los datos.

En última instancia, debemos identificar y proponer aquellas líneas de investigación que, partiendo de esta tesis, pueden ampliar y profundizar los resultados obtenidos. Estas futuras líneas de investigación pueden partir de aquellas limitaciones observadas en el desarrollo de esta tesis o de los propios hallazgos obtenidos para intentar realizar un estudio más exhaustivo que permita un mayor conocimiento del ámbito trabajado.

Bajo esta perspectiva, en este último capítulo vamos a desarrollar, en primer lugar, la aplicabilidad de la investigación, cómo pueden servir los resultados obtenidos a la resolución de problemas concretos.

Por otro lado, mencionaremos sus limitaciones, aquellos aspectos metodológicos, muestrales o de cualquier otra índole por los que se ha podido ver afectada esta investigación.

Por último, propondremos futuras líneas de investigación que podrían derivarse de los datos alcanzados con esta investigación.



## 8.1. APLICABILIDAD

Una tesis doctoral no tendría sentido si los datos obtenidos a lo largo de su desarrollo no tuvieran ninguna aplicabilidad dentro de los ámbitos de estudio en la que esta se enmarca. Así, tras el análisis exhaustivo realizado, y a pesar de aquellas limitaciones que serán mencionadas posteriormente, podemos señalar que tanto la primera parte del estudio, la parte teórica, como la segunda, la empírica pueden proporcionar datos relevantes a futuras investigaciones relacionadas con el hábito lector, la motivación lectora y las adicciones, bien teniéndolos en cuenta en su conjunto o de forma individual.

Los datos resultantes de la investigación pueden ayudar a generar o desarrollar otras investigaciones, aportando datos sobre la realidad en las aulas universitarias.

El conocer de forma más precisa el estado de la lectura y la motivación en jóvenes universitarios, y los condicionantes que las determinan, como cuánto leen, por qué, para qué, quién lee, cuáles son los factores sociodemográficos de la comunidad lectora, etc. favorece la realización de actividades o la propuesta de iniciativas que ayuden a favorecer la realidad educativa.

Por otro lado, el ser conscientes de la problemática referida a los comportamientos adictivos pueden ayudarnos como docentes y/o investigadores a conocer cuáles son las causas y factores que influyen en la propensión a realizar este tipo de conductas, lo que puede ayudar a crear programas de prevención entre la comunidad universitaria.

Como se ha podido observar en las conclusiones, son muchas las posibilidades de actuación relacionadas con los datos obtenidos que validarían la necesidad y la aplicabilidad de esta investigación. Este trabajo puede suponer un apoyo a los docentes universitarios que están formando futuros maestros para que sepan reconocer y enfrentarse adecuadamente a las carencias lectoras y motivacionales de su alumnado, así como del peligro que las adicciones pueden generar para el desarrollo de una buena práctica como promotores de la lectura.

## **8.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

La recopilación de datos de esta investigación se desarrolló mediante el uso de autoinformes que fueron completados por los estudiantes a través de diversas encuestas las cuales, en la mayor parte de los casos, se contó con la colaboración de varios docentes que facilitaron su realización en el aula. Esto no está exento por lo tanto de la posibilidad de que los estudiantes no hayan respondido de manera completamente sincera, lo cual nos lleva a considerar que las respuestas pueden haberse visto influenciadas por la deseabilidad social.

Por otro lado, la muestra tiene un tamaño limitado y está prácticamente centrada en la Región de Murcia. Así mismo, al tratarse de unos estudios principalmente realizados por mujeres, la muestra puede no ser lo suficientemente representativa. Además, al tratarse de estudiantes universitarios, la edad de los encuestados muestra poca variación.

Dentro de las adicciones comportamentales existen varias que no han sido abordadas por alejarse de los objetivos del estudio, como son la adicción al trabajo, a la comida, al amor, etc.

### **8.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

En función de las limitaciones de la investigación, podríamos citar algunas líneas futuras con las que continuar, ampliar y mejorar este estudio.

- Por un lado, en cuanto a la problemática de la deseabilidad social, lo más objetivo sería realizar unas encuestas de manera más personalizada. Sin embargo, ante las dificultades que conllevaría realizar entrevistas individuales, se podría realizar la cumplimentación de la encuesta de forma más anónima no estando los profesores presentes en el aula.
- En el aspecto relacionado con el tamaño de la muestra, este podría ampliarse, no solo centrándonos en el alumnado perteneciente a las universidades de la Región de Murcia, sino ampliándolo a nivel nacional lo que permitiría incluso hacer estudios comparativos.
- Del mismo modo, desarrollar este mismo estudio no solo a jóvenes universitarios, sino a los maestros en ejercicio, pudiendo analizar de este modo cómo trabajan en sus clases la promoción de la lectura en base a sus motivaciones lectoras personales y sus posibles comportamientos adictivos.
- Por último, y en lo relativo a las limitaciones, se podrían tener en cuenta otras adicciones. De esta manera, el efecto de éstas en la motivación y el

hábito lector de los jóvenes universitarios sería analizada desde otros puntos de vista que en la presente investigación no se han tenido en cuenta, como es la adicción a la comida, al trabajo o al amor.

Cabe destacar, por otra parte, que los resultados de esta investigación ofrecen nuevos caminos para abrir otras líneas de investigación no relacionadas con las limitaciones. Estas podrían ser:

- Cómo fomentar el hábito lector en futuros maestros. En este sentido, sería importante que todos los profesores universitarios, pertenezcan a las áreas que pertenezcan, enfoquen sus asignaturas, sus prácticas, su evaluación, etc. a la consecución de este objetivo. Como hemos analizado, la lectura debe traspasar los límites de la instrumentalidad para convertirse en una fuente de placer.
- Se hace necesario igualmente trabajar sobre cómo motivar al alumnado universitario para que adquiriera la costumbre de leer. Como futuros maestros impulsores de ese mismo hábito en sus estudiantes, deben entender que para ello es imprescindible la motivación, trabajada está a través de actividades lúdicas, de la selección de obras relacionadas con los intereses del menor.
- A pesar de que hay multitud de investigaciones relacionadas con las adicciones, son las menos las que relacionan el hábito lector con el desarrollo de éstas. Sería interesante continuar con este ámbito centrándolo no solo dentro del área de la educación, sino del resto de áreas de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA



- Aguilar Bustos, O. E. (2012). Algunos factores relacionados con las adicciones. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 17(2), 69-70.
- Aguilar Bustos, O. E., Mendoza Meléndez, M. Á., Valdez Gonzales, G. R., López Brambila, M. Á. y Camacho Solís, R. (2012). Disfunción cerebral en las adicciones. *Revista de Especialidades Medico-Quirúrgicas*, 17(2), 119-124.
- Akabuike, I. G. y Asika, I. E. (2012). Reading Habits of Undergraduates and their Academic Performances: Issues and Perspectives. *African Research Review*, 6(2), 246-257.  
<https://doi.org/10.4314/afrrrev.v6i2.22>
- Alarcón Allain, G. (2022). Adicción a redes sociales e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica. *Health and Addictions/ Salud y Drogas*, 22(1).  
<https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.640>
- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Digital reading practices among social science and exact science university students. *Ocnos*, 20(3).  
[https://doi.org/10.18239/OCNOS\\_2021.20.3.2526](https://doi.org/10.18239/OCNOS_2021.20.3.2526)
- Alfaro Valverde, A. y Chavarría Chavarría, G. (2002). La motivación: Una actividad inicial o un proceso permanente. *Pensamiento Actual*, 33-40.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. En J. Alonso Tapia. *La orientación escolar en centros educativos* (pp.209-224). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández-Heredia, B. (2009). A model for analysing classroom motivational climate: Cross-cultural validity and educational implications. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598-612. <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>
- Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B. M., Biel, L. A. y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322.  
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2020a). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2020b). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Ambrosio Flores, E. y Fernández Espejo, E. (2011). Fundamentos neurobiológicos de las adicciones. En *Neurociencia y Adicción* (pp. 19-46). Sociedad Española de Toxicomanías.
- American Psychiatric Association (APA) (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Amiama-Espaillet, C. y Pacheco Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Pallesen, S., Bilder, R. M., Torsheim, T. y Aboujaoude, E. (2015). The Bergen Shopping Addiction Scale: Reliability and validity of a brief screening test. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01374>
- Antón Maraña, P., San Martín, S. y Rodríguez-Torrico, P. (2023). Voces expertas, alumnado,

- familias y docentes perfilando la adicción al smartphone entre estudiantes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 137-158. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.5939>
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Apud, I. y Romaní, O. (2016). La encrucijada de la adicción. Distintos modelos en el estudio de la drogodependencia. *Salud y drogas*, 16(2), 115-125.
- Aranda López, M., Fuentes Gutiérrez, V. y García-Domingo, M. (2017). «No sin mi Smartphone»: Elaboración y validación de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS). *Terapia psicológica*, 35(1), 35-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082017000100004>
- Aranda López, M., García Domingo, M., Fuentes Gutiérrez, V. y Linares Martínez, R. (2022). Emotional intelligence and adult attachment: Effects on problematic smartphone usage. *Anales de Psicología*, 38(1), 36-45. <https://doi.org/10.6018/analesps.463101>
- Argote Tironi, P. y Molina, M. de los Á. (2010). *Familia y escuela: Su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescente*. Fundación La Fuente. <https://uchile.cl/dam/jcr:16480cab-3872-4df8-bc1a-49d6ae41c0db/estudio-familia-y-escuela-adolescentes-fundacin-la-fuente-2010.pdf>
- Arias, A. G. (2018). Animarse a leer. Un lector llama a otro. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 217-225.
- Artola González, T., Sastre Llorente, S. y Barraca Mairal, J. (2016). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: Una investigación con alumnos de Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI) (2023). *La industria del videojuego en España en 2022*. [https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI\\_Anuario-2022-DIGITAL.pdf](https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-DIGITAL.pdf)

- Asociación española de videojuegos (AEVI) (2024). *Estudio sobre el Consumo de Videojuegos entre la población adulta española y en familia (que juega)*. Sigmados. <https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/12/Sigma2-Uso-de-los-Videojuegos-en-Familias-esp%C3%B1olas.pdf>
- Astolfi, E., Maccagno, A. y Kiss, J. (1973). Uso: Abuso y dependencia de drogas (Estadística en estudiantes). *Revista chilena de pediatría*, 44(3), 261-263. <https://doi.org/10.4067/S0370-41061973000300008>
- Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D. y Pallesen, S. (2015). Study Addiction – A New Area of Psychological Study: Conceptualization, Assessment, and Preliminary Empirical Findings. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 75-84. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.007>
- Avendaño San Martín, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 8(4), 1-19.
- Ávila Sánchez, M. de J. (2023). Construcciones de género y factores subyacentes al uso adictivo al Internet en universitarios de Nuevo León, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1394>
- Balaguer Prestes, R. (2008). ¿Adicción a internet o adicción a la existencia? *Revista Digital Universitaria*, 9(8).
- Ballester, J. (2015). *La formación Lectora y Literaria*. Graó.
- Ballester-Arnal, R., Castro-Calvo, J., Ruiz, E., Gil Juliá, B. y Giménez-García, C. (2018). Sexo, mentiras e internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 43-52. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1153>
- Banderas Rodríguez, C. R., Martínez Chacón, A. J. y Romo González, T. (2010). Prevención

integral de consumo de alcohol y drogas en estudiantes universitarios: Una propuesta de intervención grupal. *Acta Colombiana de psicología*, 13(2), 19-33.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective to Be an Agent Is to Intentionally Make Things Happen by One's Actions. Agency Embodies the Endowments, Belief Systems, Self-Regulatory Capabilities and Distributed Structures and Functions Through Why. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Basanta Reyes, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 189-201.

Basile, H. S. (2006). Adicción a Internet: Ciberadicción. *Alcmeon: Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 13(2), 74-90.

Becoña, E. (2016). La adicción «no» es una enfermedad cerebral. *Papeles del psicólogo*, 37(2), 118-125.

Behar A., R. (2018). La mujer moderna y el comprar compulsivo. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 56(1), 46-56. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000100046>

Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital*. Paidós.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.

Black, D. W. (1998). Compra Compulsiva: una Revisión. *RET, Revista de Toxicomanías*, 16.

Black, D. W. (2007). A review of compulsive buying disorder. *World Psychiatry*, 6(1), 14-18.

Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., García Pascual, R. y De Caso Fuertes, A. M. (2019). Influencia compartida entre las diferentes variables psicológicas: Motivación, emoción y aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 353.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1501>

- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet Addiction. *ajp.psychiatryonline.org*, 306-307.
- Bombín, B. (2010). *Manual del ludópata. Guía para pacientes y familiares*. FEJAR.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Brizuela Rodríguez, A., Pérez Rojas, N. y Rojas Rojas, G. (2019). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Busch, P. A. y McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*, 114, 47. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414>
- Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M. y Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica*, (3), 521-534.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cano García, M., Bustamante Agudelo, D., Valderrama Moequera, D. Y., Gaviria Cano, V., Gil Jaramillo, L. F., González González, V., González Posada, V., Parra Cardona, L. F. y Espinosa Osorio, L. P. (2023). El uso de las redes sociales, la ansiedad y la depresión: Una disyuntiva actual. En M. Cano García (Comp.) *Redes Sociales Atrapamiento o Conexión Emocional* (1ª). SEDUNAC Corporación Universitaria Adventista. <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/1218/LIBRO%20Redes%20Social%20Atrapamiento%20o%20Conexi%c3%b3n%20Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caplan, S. E. y High, A. C. (2007). Online Social Interaction, Psychosocial Well-Being, and Problematic Internet Use. En *Internet Addiction* (1.ª ed., pp. 35-53). Wiley.

<https://doi.org/10.1002/9781118013991.ch3>

Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones*, 26(2), 91.

<https://doi.org/10.20882/adicciones.10>

Carbonell, X. (2020). El diagnóstico de la adicción a videojuegos en el DSM-5 y la CIE-11:

Retos y oportunidades para clínicos. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 41(2).

<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2935>

Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 82-89.

Cardona-Puello, S. P., Osorio-Beleño, A. J., Herrera-Valdez, A. D. L. C. y González-Maza, J.

M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503.

<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>

Caride, J. A., Caballo, M. B. y 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), Article 3. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707)

Carr, N. (2008, julio 1). Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*.

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>

Cascano, E. y Veiga, M. C. (2018). *Tecnoadictos. Los peligros de la vida online* (1ª). Ediciones B.

Cases Méndez, J. I., Gómez Yáñez, J. A., Gisano Serrano, G. y Lalanda Fernández, C. (2018).

*IX Informe Percepción social sobre el Juego de azar en España 2018*. IPOLGOB-UC3M.

<https://www.infoplay.info/photos/IX%20Informe%20Percepcio%CC%81n%20social%20sobre%20el%20Juego%20de%20azar%20en%20Espan%CC%83a%202018-1.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Castellana Rosell, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner Jordana, C. y Beranuy Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Castillo, J. J. D. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294.
- Castillo P., H. y Jaramillo Quiñones, M. A. (2020). *Rasgos de Personalidad, Sociales y de Contexto asociados con la compra impulsiva Online*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de San Buenaventura.
- Castro-Calvo, J., Ballester-Arnal, R. y García-Barba, M. (2020). Adicción al cibersexo en función de la orientación sexual: Prevalencia y predictores. *Informació psicològica*, 65-79. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2020.120.5>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLAC- (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. UNESCO.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Revista Ocnos*, 1, 19-33.
- Cerro Herrero, D., Rojo Ramos, J., Gonzalez, M., Vicente, M. y Prieto Prieto, J. (2020). Estudios de investigación Dependencia y adicción al smartphone de una muestra de jóvenes extremeños: Diferencias por sexo y edad. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 35-53. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.483>
- Chahín Pinzón, N. y Briñez, B. L. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Adicción a Internet y a los Videojuegos para Adolescentes. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.pcca>

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambi Puma, S. y Sucari Huanca, B. A. (2017). *Adicción a internet, dependencia al móvil, impulsividad y habilidades sociales en pre-universitarios de la Institución Educativa Privada Claudio Galeno, Juliaca 2017* [Universidad Peruana Unión].  
<http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/664>
- Chartier, R. (1997). *Du livre au lire* (Vol. 1).  
[https://www.persee.fr/doc/reso\\_004357302\\_1997\\_mon\\_1\\_1\\_3842](https://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842)
- Chartier, R. y A. Scolari. (2019). *Cultura escrita y textos en la red*. Gedisa.
- Chen, H. (2012). Impact of Parent's Socioeconomic Status on Perceived Parental Pressure and Test Anxiety among Chinese High School Students. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 235-245. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n2p235>
- Chen, K. H., Oliffe, J. L. y Kelly, M. T. (2018). Internet Gaming Disorder: An Emergent Health Issue for Men. *American Journal of Men's Health*, 12(4), 1151-1159.  
<https://doi.org/10.1177/1557988318766950>
- Chettri, K. y Rout, S. K. (2013). Reading Habits—An Overview. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 14(6), 13-17. <https://doi.org/10.9790/0837-01461317>
- Chiclana-Actis, C. (2020). *Conducta sexual compulsiva o adicción al sexo: Viejos problemas con nombres nuevos* (pp. 117-140). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0whq.14>
- Cía, A. H. (2014). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): Un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), Article 4.  
<https://doi.org/10.20453/rnp.v76i4.1169>
- Cobarro, S. (2018). *Proyecto lector para el aula de Primaria Creamos y descubrimos*. Consejería de Educación, Juventud y Deportes.

- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 6-15.
- Colomer, T. (2005). La biblioteca de la humanidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 25-28.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). *La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: Nuevos desafíos para la formación docente*.
- Conecta (2024). *Informe de Resultados: Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, 2023*. Federación de Gremios de Editores de España. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Cordón-García, J.-A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de información*, 7, 247-268. <https://doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Covey, S. R. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Cruz, S. A., González, K. A., González, Á. M. y Juan, A. P. (2018). Alcoholismo en jóvenes universitarios: Una mirada a su contexto social. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(8), 56-66.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura* (8ª). Wolters Kluwer España.
- Cugota, L. (2008). *Adicciones, ¿hablamos?* Parramón. [https://canallector.com/10188/Adicciones,\\_%C2%BFhablamos?#](https://canallector.com/10188/Adicciones,_%C2%BFhablamos?#)
- Cuyún, M. (2013). Adicción a las redes sociales en jóvenes" (Estudio realizado con jóvenes de 14-16 años del Colegio Liceo San Luis de Quetzaltenango). *Universidad Rafael Landívar*, 1(1), 1-118.
- Daruich Pando, B. (2017). *Motivaciones de compra online y su relación con los compradores con tendencia a la compra compulsiva e impulsiva*. Tesis postgrado. [Universidad de Chile].

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145827/Daruich%20Pando%20Betsa%20b%e2%94%9c%ae.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD) (2023a). *Encuesta estatal sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES), 1994-2023*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/>

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD) (2023b). *Informe 2023. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Observatorio Español de las Drogas y Adicciones. Ministerio de Sanidad. <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/>

De Fátima Gamez Estrada, I. C. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios*, 10(2), 83. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.222>

de la Macorra, A. (2022). Leer por placer: Un brinco a las emociones y la imaginación. En E. M. Martínez Leyva (Ed.), *Los poderes de la lectura por placer* (pp. 25-36). Universidad Nacional Autónoma de México.

de Sola Gutiérrez, J. (2014). ¿Qué es una adicción? Desde las adicciones con sustancias a las adicciones comportamentales. Evaluación e intervención terapéutica. *Revista Digital de medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4(2), 28.

de Sola Gutiérrez, J. (2018). *El uso problemático del teléfono móvil: Desde el abuso a su consideración como adicción comportamental*. Universidad Complutense.

Delgado Marín, M. D. (2021). *Motivación, Interés y Placer Lector en Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Delgado Marín, M.D., Méndez, I. y Ruiz Esteban (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13 (2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª). McGraw-Hill.  
[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Díaz Díaz, M., Echegoyen Sanz, Y. y Martín Esparza, A. L. (2022). La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación.pdf. *Pixel Bit. Revista de Medios y educación.*, 63, 131-158. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- Díaz Díaz, M. S. (2023). *Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Díaz Ñíguez, M. y Sanmartín Pardo, L. (2021). Los efectos de la COVID-19 y los peligros de adicción juvenil en relación al juego patológico. En *Covid-19. Investigaciones sobre las consecuencias sociales, políticas, económicas y en la organización escolar* (pp. 61-73). <https://www.eumed.net/uploads/libros/80a31a0b99a86732319dd08e70ed7b91.pdf#page=65>
- Díez Marcet, D., Valdepérez Toledo, A., Aragay Vicente, N. y Soms Casals, M. (2016). El trastorno de Compra Compulsiva. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 117, 11-16.
- Dirección General de Ordenación del Juego (DGOJ) (2015). *Estudio sobre prevalencia, comportamiento y características de los usuarios de juego de azar en España 2015*. Ministerio de Hacienda y administraciones públicas. [https://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia\\_Home/index.html](https://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia_Home/index.html)
- Dirección General de Ordenación del Juego (DGOJ) (2023). *Estudio de prevalencia de juego 2022-2023*. Ministerio de Consumo. <https://www.ordenacionjuego.es/es/estudio-prevalencia>
- Ditendria (2023a). *Informe Mobile España y el mundo 2022*. <https://mktefa.ditrendia.es/informe->

mobile-2022

- Ditrendia (2023b). Informe IA-Inteligencia Artificial en España y en el mundo 2023. *DITRENDIA - Estrategia de marketing y venta digital*. <https://ditrendia.es/informe-ia-inteligencia-artificial-2023/>
- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y. y Ruíz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social : Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed). Longman/Pearson.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Eccles, J. S. (1983). Expectatives, Values and Academic Behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (1983.<sup>a</sup> ed., pp. 75-146). W.H. Freeman and Company.
- Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones... Sin drogas?*. (2<sup>a</sup>). Desclée de Brouwre.
- Echeburúa, E. (2001). *Abuso de alcohol*. Síntesis.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 37(4), 435-447.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (1994). Adicciones psicológicas: Más allá de la Metáfora. *Clínica y salud*, 5(3). <https://journals.copmadrid.org/clysa/archivos/1994/vol3/arti1.htm>
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-91. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Echeburúa, E., de Corral, P. y Amor, P. J. (2005). El reto de las nuevas adicciones: objetivos

terapéuticos y vías de intervención. *Psicología Conductual*, 13(3), 511-525.

Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Pirámide.

<http://omextad.salud.gob.mx/contenidos/investigaciones/Guiaparaeducadores.pdf>

Elche Larrañaga, M. y Yubero Jiménez, S. (2019a). La compleja relación de los docentes con la lectura: El comportamiento lector del profesorado de Infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

Elche Larrañaga, M. y Yubero Jiménez, S. (2019b). La influencia del hábito lector en el empleo de internet: Un estudio con jóvenes universitarios. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 33(79), 51.  
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>

Elche, M. (2017, septiembre). *LIJ y género en el comportamiento lector de los futuros educadores*. [Presentación de conferencia]. XI Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil. "Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en LIJ: Reflexiones cruzadas desde la ciudad de la Alhambra. Granada, España.

Elche, M., Sánchez-García, S., y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1).  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>

Felipe, A. y Barrios Espinosa, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: Hábitos, experiencias

y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester y F. Romero (ed.). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Editorial Universitat Politècnica de València.

Félix Vásquez, A. (2007). *La lectura en la escuela primaria: La comprensión de un texto narrativo en alumnos de sexto grado de escuelas primarias de la ciudad de Hermosillo, Sonora en el ciclo escolar 2001.2001*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional.

Fernández-Alba, A., y Labrador, F. J. (2006). *Juego patológico*. Síntesis.

Fernández-Montalvo, J. y López-Goñi, J. J. (2018). Adicciones conductuales: Características y vías de intervención. *Formación Continuada a Distancia*, 22.

Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J. A., Almaraz Gómez, A., Cancela Carral, J. M., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M., Jiménez-Mejías, E., Llorca, J., Molina, A. J., Ortíz Moncada, R., Valero-Juan, L. F. y Martín, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: Factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), Article 4.

Fischer de la Vega, L. E. F. de la, Espejo Callado, J. Á., Méndez Wong, A. y Mellado Siller, J. F. (2016). Compradores compulsivos en la Ciudad de México. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n2p21>

Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 25, 128-135. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8727>

Flores, S. G. (2013). *Los hábitos de lectura y su incidencia en la ortografía de los estudiantes de sexto y séptimo grado de la escuela de educación básica Horizontes de quito de la Parroquia Cotocollao, Cantón Quito, provincia de Pichinca*. Trabajo de Graduación. Universidad Técnica de Ambato.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

- Freixás, L. (2009). *La novela femenil y sus lectoras. La desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española actual*. Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.
- Galindo-Lozano, D. P. y Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gallardo Álvarez, A. (2014). *Un recorrido interdisciplinar por «El camino» de Delibes*. Universidad de Zaragoza.
- García Barba, M., Elipe Miravet, M., Cervigón Carrasco, V. y Ruiz Palomino, E. (2022). Validación preliminar del Test de Adicción a Internet (IAT) en población general española. *Àgora de salut*, VIII, 265-275. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2022.8.24>
- García, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices: L'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- García Ureta, I. (2005). *La adicción a la compra en Bizkaia. Un estudio empírico de su relación con los valores personales*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: El reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de moebio*, 67, 65-74. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2020000100065>
- Garitano, E., Arce-Alonso, A., Bilbao-Quintana, N. y Serna, A. (2023). Internet, Smartphone y Redes Sociales: Entre el uso y abuso, previo a la adicción. *Alteridad*, 18, 14-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.01>
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Gil, F., Valle, G. del, Oberst, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías ¿Nuevas patologías? El Smartphone y el fear of missing out. *Aloma: revista de psicología, ciències de*

*l'educació i de l'esport Blanquerna*, 33(2), Article 2.

- Giménez, C., Gómez, S., Ballester, R. y Gil, B. (2010). Consumo de material pornográfico en jóvenes españoles: Diferencias en función de la edad, sexo y orientación sexual. *Anuario de sexología*, 12, 9-15.
- Gómez Palacio, M., Villareal, M. B., López Araiza, M. L., Gonzalez, L. y Adame, M. G. (1995). *La lectura en la escuela*. SEP.
- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Guàrdia-Olmos, J., Perú-Cebollero, M., Zarabozo-Hurtado, D. y Zarabozo, D. (2014). Evaluación del conocimiento ortográfico en adultos jóvenes y su relación con la lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 14(1), Article 1.
- González López, E. y Lemos, M. (2020). Asociación de síntomas emocionales e impulsividad con la compra compulsiva en universitarios. *Informes Psicológicos*, 20(1), 75-90.
- González-Cortés, E., Córdoba-Cabús, A. y Gómez, M. (2020). Una semana sin smartphone: Usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79296>
- Gracia Granados, B., Quintana-Orts, C. L. y Rey Peña, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: El papel de la sintomatología depresiva. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(1), 77-86. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, Article 11. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2011, marzo). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela* [Presentación de ponencia]. I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, CIVEL, Málaga, España.

- Griffiths, M. D. (2005). Adicción a los videojuegos: Una revisión de la literatura. *Psicología conductual*, 13(3), 445-462.
- Guerrero, J. (2016). *Sistema de actividades para desarrollar el hábito lector en educandos de la licenciatura en educación primaria*. *Opuntia Brava*, 6(1), 18-26.  
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/326>
- Guillén Díaz, C. y Garrán Antolínez, M. L. (2003). La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del curriculum oficial y sus implicaciones para los “ habitus ” del profesorado. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.*, 8, 141-158.
- Hernández Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S. y Sánchez-Romero, E. I. (2022). Hábito lector en estudiantes universitarios desde la perspectiva de género. *Publicaciones*, 52(1), 101-139. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.20908>
- Hervías Ortega, F., Romero López-Alberca, C. y Marchena Consejero, E. (2020). Adicción a la pornografía en internet: Análisis de un caso clínico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 28(1), 161-180.
- Hilt, J. A. (2013). *Adicción a internet, enfoques de aprendizaje, hábitos y actitudes hacia la lectura, y su relación con la aptitud verbal y la aptitud matemática*. Tesis doctoral. Universidad de Montemorelos.
- IAB Spain (2024). *Estudio Anual de Redes Sociales 2023*. Elogia.  
<https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>
- Ibáñez, A. (2011). Juego patológico. En J. Bobes, M. Casas y M. Gutiérrez. *Manual de Trastornos Adictivos* (2ª, pp. 481-489). Enfoque Editorial.
- Inozemtseva, O. y Franco González, M. (2019). Características cognitivo-conductuales y bases neurobiológicas de la ludopatía. En J. Juárez González *La huella del placer. De la regulación a la adicción* (pp. 287-312). El Manual Moderno.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). *Encuesta Nacional de Lectura*. Perú:

*Características del comportamiento lector de las personas de 0 a 64 años.*

<https://www.gob.pe/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/portada.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2020). *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Resultados de lectura en España.* Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE-) (2023a). *PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español.* Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023b). *PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/portada.html>

Izquierdo Moreno, C. (2004). *Adolescente: ¡Vive sin drogas!*. Editorial San Pablo.

Jarvio Fernández, A. O. (2022). Del placer de leer como propósito formativo. En E. M. Ramírez Leyva (Ed.), *Los poderes de la lectura por placer* (pp. 111-121). Universidad Nacional Autónoma de México. [https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/614/1/09\\_poderes\\_lectura\\_olivia\\_jarvio.pdf](https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/614/1/09_poderes_lectura_olivia_jarvio.pdf)

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Jiménez Pérez, E. (2017). *Lectura y educación en España: Análisis longitudinal de las leyes*

educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.

Jiménez Pérez, E. (2019). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 30-54.

<https://doi.org/10.37132/isl.v0i10.256>

Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D. y Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC).

*Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3).

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2525](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2525)

Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-

131. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>

Kemp, S. (2024). *Digital 2024. Global overview report*. Meltwater.

<https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024/>

Klimenko, O., Cataño Restrepo, Y. A., Otalvaro, I. y Úsuga Echeverri, S. J. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e Internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de

Envigado. *Psicogente*, 24(46), 1-33. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4382>

Klimenko, O., Restrepo, Y. A. C., Otalvaro, I. y Echeverri, S. J. Ú. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de envigado. *Psicogente*, 24(46),

Article 46. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4382>

Knight, J. R., Wechsler, H., Kuo, M., Seibring, M., Weitzman, E. R. y Schuckit, M. A. (2002). Alcohol abuse and dependence among U.S. college students. *Journal of Studies on Alcohol*, 63(3), 263-270. <https://doi.org/10.15288/jsa.2002.63.263>

Kupfer, D. (2013). The DSM-5—An interview with David Kupfer. *BMC Medicine*, 11(1), 203.

<https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-203>

- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: *Entrevista a Barbara Rogoff. Infancia y Aprendizaje*, 12(45), 7-23. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822225>
- Larrañeta, M. y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: Hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 19(2), Article 2. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.2.317](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317)
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *Revista Ocnos*, 1, 43-60.
- Larrañaga, E. Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2008). Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles. *Fundación SM*, 93.
- Larrañaga Rubio, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: Variables psicosociales en la formación de hábitos lectores*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Segunda Edición). Fondo de Cultura Económica.
- Lasarte, G. (2013). Feminización del hábito lector. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 53-66.
- Le Moal, M. y Koob, G. F. (2007). Drug addiction: Pathways to the disease and pathophysiological perspectives. *European Neuropsychopharmacology*, 17(6-7), 377-393. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2006.10.006>
- Ledo Rubio, A. I., García Alonso, I., Gordo Seco, R. y de la Gándara Martín. (2016). Videojuegos y Salud Mental: De la adicción a la rehabilitación. *Cuadernos de medicina psicosomatica y psiquiatría de enlace*, 117, 72-83.
- Llorens Esteve, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: Importancia e influencia en los resultados académicos*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja.

- Lobo, H. (2022). *¿Jugamos? O... ¿Somos el juego? Juego patológico juvenil*. Trabajo Fin de Grado. Comillas Universidad Pontificia.
- Lockwood, M. (2011). Promover el placer de leer en la Educación Primaria. Ediciones Morata Ministerio de educación.
- López Melgarejo, A., Méndez, I., Pellicer, L., Nieto, G. y Aragón Aragón, A. (2019, noviembre). *Diferencias de género en la adicción al smartphone entre estudiantes universitarios* [Presentación de póster]. I Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Educación Superior: avanzando en las Áreas de Conocimiento, Grupo de Investigación SEJ-473 Universidad de Almería, Cinfoper y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education, Madrid, España.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A. y Muñoz-Villaraviz, D. (2021). Videojuegos y preadolescencia. Uso, hábitos e implicaciones socioeducativas en función del género. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12701>
- Luengo de la Torre, M. (2012). Una aproximación al concepto de sociedad móvil. *Nueva Época*, 11, 134-147.
- Luengo López, A. (2004). Adicción a Internet: Conceptualización y propuesta de intervención. *Revista profesional Española de terapia Cognitivo-conductual*, 2, 22-25.
- Malone, T. W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2)
- Maraz, A., Griffiths, M. D. y Demetrovics, Z. (2015). The prevalence of compulsive buying: A meta-analysis. *Addiction (Abingdon, England)*, 111, 34. <https://doi.org/10.1111/add.13223>
- Marchesi Ullastres, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 15-35.
- Marco, C. y Chóliz, M. (2013). Tratamiento cognitivo-conductual en un caso de adicción a

- Internet y videojuegos. *International Journal of Psychology*, 13 (1), 125-141.
- Martínez Agudo, J. D. (2004). El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. *Puertas a la lectura*, 1(17), 88-91. [https://doi.org/10.25267/cuad\\_ilus\\_romant.1998.i6.04](https://doi.org/10.25267/cuad_ilus_romant.1998.i6.04)
- Martín-Ríos, R. y Hu-Hai, D. (2023). Correlatos neuroanatómicos y neuropsicológicos del comportamiento de adicción a las compras. Una revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 77(11), 267-276. <https://doi.org/10.33588/rn.7711.2023192>
- Mata, J. (2008). *Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)*. La lectura en España. Informe 2008. Federación de Gremios de Editores de España.
- Mata, J. (2009). *10 ideas claves: Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- McCormack, M. y Wignall, L. (2016). Enjoyment, Exploration and Education: Understanding the Consumption of Pornography among Young Men with Non-Exclusive Sexual Orientations. *Sociology*, 51(5), 975-991. <https://doi.org/10.1177/0038038516629909>
- Méndez, I., Pellicer, L., López Melgarejo, A., Nieto, G. y Aragón Aragón, A. (2019, noviembre). *Adicción a los videojuegos entre estudiantes universitarios: diferencias de género* [Presentación de comunicación]. I Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Educación Superior: avanzando en las Áreas de Conocimiento, Grupo de Investigación SEJ-473 Universidad de Almería, Cinfoer y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education, Madrid, España.
- Méndez, I., Rocha, M., Ruiz Esteban, C., Martínez Ramón, J.P. y Soto Martínez, G. (2020, noviembre). *Uso problemático del teléfono móvil y consumo de drogas en jóvenes universitarios* [Presentación de comunicación]. II Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Educación Superior: avanzando en las Áreas de Conocimiento, Grupo de Investigación SEJ-473 Universidad de Almería, Cinfoer y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education, Madrid, España.

- Méndez, I. M., Pellicer, García L, C., Soto Martínez, G., Martínez Ramón, J. P. M. y Freixinos Ros, M. Á. (2021, noviembre). *El uso de las imágenes en la comunicación entre los jóvenes universitarios y adicción al móvil* [Presentación de comunicación]. III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento, Grupo de Investigación SEJ-473 Universidad de Almería, Cinfoper y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education, Madrid, España.
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A., y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Molina Natera, V. (2008). «Es que los estudiantes no leen ni escriben»: El reto de la lectura y la escritura en la PUJ. En H. Mondragón *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp.53-62). Pontificia Universidad Javeriana CaliPublisher: Sello Editorial JaverianoEditors.
- Mora Venegas, P. F. M. y Villanueva Roa, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *CEDOTIC. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 4(1), 95-114.
- Moral Jiménez, M. de la V. y Olivares San Emeterio, C. (2024). Decisiones de compra impulsiva en prosumidores españoles y percepciones sobre el marketing de influencers. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 57.
- Mueller, A., Claes, L., Mitchell, J. E., Faber, R. J., Fischer, J. y de Zwaan, M. (2011). Does compulsive buying differ between male and female students? *Personality and Individual Differences*, 50 (8),1309-1312. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.026>
- Munita, F. (2018a). El sujeto lector didáctico: “Lectores que enseñan y profesores que leen”.

*Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17, Article 17.

<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, F. (2018b). El sujeto lector didáctico: “Lectores que enseñan y profesores que leen”.

*Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1-19.

<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Muñoz Valenzuela, C., Ferreira Torres, S., Sánchez Quintul, P., Santander Pérez, S., Pérez

Rodríguez, M. y Valenzuela Carreño, J. (2012). Características psicométricas de una

escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa*, 14(2). [http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-](http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html)

[munozetal.html](http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html)

Muñoz-Rivas, M. y Shih Ma, P.-C. (2016). Abuso de dispositivos móviles. En E. Echeburúa

(Ed.), *Abuso de Internet: ¿Antesala para la adicción al juego de azar online?* (p. 262).

Ediciones pirámide.

Mutuelle et Professionnelle (MGEFI) (2017). *Addictions tous concernés!*. Mutuelle Générale de

l'Économie, des Finances et de l'Industrie.

<https://www.mgefi.fr/sites/default/files/articles/mgefi-addictions-livret.pdf>

National Institute on Drug (NIDA) (2024). *El sexo, el género y el consumo de drogas*

[https://nida.nih.gov/es/areas-de-investigacion/el-sexo-el-genero-y-el-consumo-de-](https://nida.nih.gov/es/areas-de-investigacion/el-sexo-el-genero-y-el-consumo-de-drogas)

[drogas](https://nida.nih.gov/es/areas-de-investigacion/el-sexo-el-genero-y-el-consumo-de-drogas)

Navarro-Mancilla, Á. A. y Rueda-Jaimes, G. E. (2007). Adicción a internet: Revisión crítica de

la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI (4), 691-700.

Neira Piñeiro, M. R. y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante

la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso

para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2),

224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

- Fundación La Fuente (2016). *No es un cuento. Vol. 2. Lo que apoderados y profesores piensan sobre la lectura infantil*. <https://www.fundacionlafuente.cl/2022/wp-content/uploads/2016/05/No-es-cuento-vol2-final.pdf>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Ministerio de Asuntos Económicos y transformación Digital. [https://doi.org/10.30923/094-21-023-9\\_2021](https://doi.org/10.30923/094-21-023-9_2021)
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Jiménez, L., Jiménez-Iglesias, A., Moreno, M. C. y Hidalgo, M. V. (2013). Adicciones con y sin sustancia: paralelismo. En M.T. Laespada Martínez y A. Estévez Gutiérrez (coord.). *¿Existen las adicciones sin sustancias?* (pp. 87-99). Universidad de Deusto.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005). *Gender, Health and Alcohol use*. <https://www.who.int/publications/m/item/gender-health-and-alcohol-use>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol*. <https://www.paho.org/es/documentos/estrategia-mundial-para-reducir-uso-nocivo-alcohol>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades* (11a ed.). <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#129180281>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). *Abuso de sustancias*. <https://www.paho.org/es/temas/abuso-sustancias>
- Ortega Morales, L. A., Jiménez Orozco, M. I. I. y Herrada Zapata, V. (2017). *Actitud y Estrategias Lectoras*, 1-12.
- Ortiz-Salazar, M. A. y Peña Castaño, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: Incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Osorio, K. (2006). Biblioteca escolar y hábito lector. *Educación y futuro: revista de investigación*

*aplicada y experiencias educativas*, 2, 21-30.

Otero-López, J. M. y Villardefranco, E. (2011). *Materialismo y adicción a la compra.*

*Examinando el papel mediador de la autoestima*, 103, 45-59.

Palacios-Almendro, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias*

*de animación a la lectura en primero de secundaria.* Tesis. Universidad de Piura.

Paredes Alipio, L. (2020). *Relación entre la ortografía y la lectura de los estudiantes de la I.E.*

*Nº 86502-San Santiago, Pamparomás, 2019.* Tesis. Universidad Nacional del Santa.

Parra Sierra, V., Vargas Martínez, J. I., Zamorano González, B., Peña Cárdenas, F., Velázquez

Narváez, Y., Ruiz Ramos, L. y Monreal Aranda, O. (2016). Adicción y factores determinantes en el uso problemático del Internet, en una muestra de jóvenes universitarios. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 56, 60-73.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.741>

Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la

ortografía y el rendimiento: Un estudio en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 7-17. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1167](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167)

Pedrero-Pérez, E. J., Rodríguez-Monje, M. T., Gallardo-Alonso, F., Fernández-Girón, M., Pérez-

López, M. y Chicharro-Romero, J. (2007). Validation of a tool for screening of impulse control disorders and ad-diction: MULTICAGE CAD-4. *Trastornos Adictivos*, 9, 269-278. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(07\)75656-8](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(07)75656-8)

Pellicer García, L. P., Méndez, I. y Collados Torres, L. (2021). Inteligencia creativa en la

expresión lingüístico comunicativa: enfoque multidisciplinar. En A.B. Barragán, M.M. Molero, A.Martos, M.M. Simón, J.J. Gazquez Linares y M.C. Pérez Fuentes. *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 927-934). Dykinson.

Pellicer García, L. P., Méndez, I., López Melgarejo, A.M., Nieto Martínez,G. y Aragón

- Aragón, A. (2019). Comportamientos adictivos y expresión lingüística emocional entre los jóvenes universitarios. En I. Herrera, M.C. Pérez Fuentes, M.M. Molero Jurado. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Salud* (pp. 111-118). Dykinson.
- Pérez, L. A. P. (2016). *Metodología para establecer la percepción de beneficios o de desventajas académicas del uso de redes sociales en educación secundaria*. Tesis. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Martínez, R. M. (2022). Breve aproximación al concepto de analfabetismo funcional como determinación deficiente de un problema educativo fundamental. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1442. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1442](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1442)
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Reading habits of extremadura university students (Spain). Statistical approximations. *Investigacion Bibliotecologica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M. y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: Una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189.
- Pérez-Marco, M., Fernández-Sogorb, A., Fuster-Rico, A. y Arráez Vera, M. G. (2024). Impacto de la adicción a videojuegos en adolescentes: Diferencias en función del sexo, la asistencia al instituto y el rendimiento académico. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-341>
- Peterson, C., Maier, S. F. y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.
- Petit, M. (2009). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* (1ª). Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica.

- Peugh, J. y Belenko, S. (2001). Alcohol, Drugs and Sexual Function: A Review. *Journal of Psychoactive Drugs*, 33(3), 223-232. <https://doi.org/10.1080/02791072.2001.10400569>
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar* (23), 162-172.
- Portillo-Peñuelas, S. A., Caldera-Montes, J. F., Sedeño-Peralta, K., Zamora-Betancourt, M. del R., Reynoso-González, O. U., Pérez-Pulido, I., Portillo-Peñuelas, S. A., Caldera-Montes, J. F., Sedeño-Peralta, K., Zamora-Betancourt, M. del R., Reynoso-González, O. U. y Pérez-Pulido, I. (2023). Adicción a los videojuegos y al internet en estudiantado mexicano de bachillerato. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 445-462. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17266>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J.-F. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), Article 1. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1781](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781)
- Puglla Vélez, E. M. (2024). La lectura en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), Article 18. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.2>
- Raque Escalona, J. C. (2021). Del placer de leer y el juego literario. *Revista Educare*, 23(3), 278-292.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Lectura*. <https://www.rae.es/drae2001/lectura>
- Real Academia Española (RAE) (2023). *Hábito*. <https://dle.rae.es/h%C3%A1bito>
- Real Academia Española (RAE) (2024). *Adicción*. <https://www.rae.es/dpd/adicci%C3%B3n>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm, 52. <https://www.boe.es/>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas

mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm, 52.  
<https://www.boe.es/>

Redolar Ripoll, D. (2008). *Cerebro y adicción. Neurobiología del cerebro*. (1ª). Editorial UOC.

Revilla Díaz, J. M. (2020). *Motivación y hábito lector en estudiantes universitarios de teología de una universidad evangélica privada en Lima, 2019*. Tesis. Universidad César Vallejo.

Reynoso González, O. U. (2022). Adicción a redes sociales en estudiantes de EMS en el contexto de emergencia por COVID-19 en México. *Revistas Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Año X(1)*, Artículo 62.

Ríos-Flórez, J. A. y Escudero-Corrales, C. (2016). Neurobiología del juego patológico: Manifestaciones clínicas e implicaciones neuropsicológicas. *Katharsis*, 22, 305.  
<https://doi.org/10.25057/25005731.823>

Rocha, M., Méndez, I. y Ruiz-Esteban, C. (2020a). Reading Motivation, Alcohol and Drug Use in Future Teachers in Preschool and Primary School. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 10(4), 1150–1157.  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10040080>

Rocha, M., Méndez, I. y Ruiz Esteban, C. (2020b, diciembre). *Hábitos lectores y consumo de drogas en jóvenes* [Presentación de comunicación]. I Congreso Internacional sobre Violencia y Consumo en Adolescentes, Grupo de Investigación SEJ-581 de la Universidad de Almería, Almería, España.

Rocha, M., Méndez, I., Ruiz Esteban, C., García Manrubia, B., Delgado Marín, M. y Soto Martínez, G. (2021, enero). *Lectura y gasto compulsivo en jóvenes* [Presentación de comunicación]. IV Congreso Internacional de Intervención e Investigación en la Salud. Sociedad Científica Española para la Investigación y la Formación en Ciencias de la Salud; Grupo de Investigación SEJ-473 de la Universidad de Almería y la Asoc. University of Scientific Formation Psychology and Education Research, Murcia, España.

- Rodríguez, J. M. R., Navas-Parejo, M. R., Jimenez, C. R. y Reche, J. M. S. (2021). *Escenarios educativos investigadores: Hacia una educación sostenible*. Dykinson.
- Rodríguez-Monje, M<sup>a</sup>.T., Pedrero-Pérez, E.J., Rodríguez-Alonso, E., Fernández-Girón, M., Pastor-Ramos, V., Mateo-Madurga, A., Escrivá-Ferrairo, A. (2019). MULTICAGE CAD-4 for behavioral addiction screening: Structural validity after inclusion of a scale on smartphone abuse. *Anales de psicología*, 35(1),41-46.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.324311>
- Roig-Vila, R., López-Padrón, A. y Urrea-Solano, M. (2023). Dependencia y adicción al smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? *Alteridad*, 18(1), 34-47.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.03>
- Romo M., P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), Article 377.
- Ruíz De Miguel, C. (2016). Perfil de uso del teléfono móvil e internet en una muestra de universitarios españoles: ¿usan o abusan? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 131-145.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68307>
- Ruiz Sánchez de León, J. M. y Pedrero Pérez, E. (2019). *Neuropsicología de las conductas adictivas* (1<sup>a</sup>). Síntesis.
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 863-878.  
<https://doi.org/10.5209/rced.59489>
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., Inglés, C.J. y Torregrosa, M.S. (2019) Motivación, Atribución y Estrategias de aprendizaje. En C.J. Inglés, C. Ruiz-Esteban y M.S. Torregrosa, *Manual para psicólogos educativos. Teoría y prácticas*. Pirámide.
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I. y Díaz-Herrero, Á. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes

- murcianos. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 319-332. <https://doi.org/10.6018/j/350021>
- Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22(4), 301-310. <https://doi.org/10.20882/adicciones.171>
- Salazar Ayllón, S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 37(66), 13-46. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v37i66.492>
- Salazar, I. C. y Arrivillaga, M. (2004). El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, como parte del estilo de vida de jóvenes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 74-89.
- Salinas, O., Ojeda, P. y Rojas, E. (2024). Evaluación del impacto que tiene el uso del celular frente a la cohesión y adaptabilidad familiar desde la perspectiva parental en adultos jóvenes. *Revista Boletín Redipe*, 13, 192-211. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i4.2119>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149. <https://doi.org/10.20882/adicciones.279>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-100. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07)
- Sanmartín Chávez, E. F. y Vega Intriago, J. O. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 476-493. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>
- Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educ. Form.*, 6(1), e3535. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los

- escolares de Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 18-49.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- Serrano Falcón, C., Moya Amador, R., García Garnica, M. del C. y Muñoz Ropa, A. (2023). Prácticas preventivas para fomentar la desconexión digital en la enseñanza universitaria. *Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum*, 8, Article 8.
- Serrano Ventura, O., Cruz Vásquez, R., Hernández Barrera, R., Calderón Cruz, Y. O. y Rojas Carmona, A. (2023). Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias en Estudiantes de Enfermería de la Costa Oaxaqueña. *Revista Salud y Administración*, 10(30), Article 30.
- Serrano Villalobos, O. y Cuesta Díaz, V. (2018). Propuesta de variables para el diseño de un modelo sobre TECNO-ADICCIÓN al sexo en la población juvenil. *Revista española de comunicación en salud*, 9(1), 64. <https://doi.org/10.20318/recs.2018.4247>
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida*, 8-8.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. (Vol. 3). Graó.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 56-59.
- Soto Vázquez, J., Cordero Aparicio, M. E. y Jaraíz Cabanillas, F. J. (2019). Estudio de casos sobre el hábito de lectura entre los niños de 0 a 12 años en Extremadura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 147-170. <https://doi.org/10.5209/dida.65946>
- Tabash Blanco, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 12, 211-240.
- Tabash, N. (2010). *La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. Revista de lenguas modernas*, (12), 211-240.
- Tirado Morueta, R., Aguaded Gómez, J. I. y Marín Gutiérrez, I. (2010). Patrones de consumo de drogas y ocupación del ocio en estudiantes universitarios. Sus efectos sobre el hábito de estudio. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(4), 467-480.

- Torres-Rodríguez, A. y Carbonell, X. (2015). Adicción a los videojuegos en línea: Tratamiento mediante el programa PIPATIC. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 33(2), Article 2.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 127-143. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., Ruiz, U. G. y Robles, B. F. (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 99-125. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.573>
- Valentín Martínez, B. E. (2019). Los Hábitos Lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 11, 90-102.
- Valentín Martínez, B. E. (2021, diciembre). *El camino lector de las estudiantes de Educación Inicial. Un recorrido para fortalecer sus aprendizajes* [Presentación de ponencia]. 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Vázquez-Fernández, M. y Barrera-Algarín, E. (2020). El juego on-line en España y las apuestas deportivas: Los jóvenes como nuevos perfiles con ludopatía. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20, 61. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.500>
- Verdura Vizcaíno, E. J., Ponce Alfaro, G. y Rubio Valladolid, G. (2011). Adicciones sin sustancia: Juego patológico, adicción a nuevas tecnologías, adicción al sexo. *Medicine -*

*Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 10(86), 5810-5816.

[https://doi.org/10.1016/S0304-5412\(11\)70180-9](https://doi.org/10.1016/S0304-5412(11)70180-9)

Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup>.I. y González Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>

Villamarin Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: Un problema estructural. Una explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Tendencias*, 19(2), 229-241. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.105>

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11<sup>a</sup>). Pearson Educación.

Young, K. (2010). Internet addiction over the decade: A personal look back. *World Psychiatry*, 9(2), 91-91. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00279.x>

Young, K.S. (1999) Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in Clinical Practice*, 17, 19-31.

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



## ANEXOS



Anexo 1. Aprobación Comité de Ética

UNIVERSIDAD DE MURCIA	Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización	<b>CEI</b> Comisión de Ética de Investigación	 CAMPUS MARE NOSTRUM
--------------------------	---	---	--

**INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN  
DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de  
Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.<sup>a</sup> Dulce Nombre de M.<sup>a</sup> De la Rocha Díaz ha presentado la memoria de  
trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*Hábitos lectores, motivación y adicciones  
comportamentales en estudiantes universitarios*", dirigida por D.<sup>a</sup> Cecilia Ruiz  
Esteban y D.<sup>a</sup> Inmaculada Méndez Mateo a la Comisión de Ética de  
Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de  
conformidad con lo acordado el día veintiocho de abril de dos mil veinte<sup>1</sup>, por  
unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de  
la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación  
con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº  
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN  
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 2819/2020

<sup>1</sup>A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del  
Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación





Código seguro de verificación: RUXFMmXe-+M7/Ey10-HIWMuVzj-yYQnTL3d	COPIA ELECTRONICA - Página 1 de 1
--	-----------------------------------

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 17.3 e) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.un.es/validador/>