

# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

18 (2) 2023

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Preferencias literarias en Primaria e influencia de género / Literary preferences in Primary and gender

..... 1-27

Lectura literaria y escritura creativa (discapacidad intelectual) / Literary reading and creative writing (intellectual disabilities)

..... 28-55

Impacto cognitivo de las modalidades de medios digitales en la comprensión lectora / Impact of Digital Media Modalities on Reading Comprehension.....

.....56-87

Comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo / Reading comprehension through collaboration and dialogue.....

.....88-114

Habilidades lingüísticas y lectoras en textos narrativos y expositivos / Linguistic and Reading Skills (Narrative and Expository Texts)

.....115-144

## **CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD**

### **Directora/ Chief**

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

### **Editor jefe/ Editor in Chief**

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

### **Editoras/ Editor**

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

### **Editores técnicos/ Technical editor**

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

### **Secretaria/ Secretary**

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

### **Editores versión en inglés/ Editor English version**

- Pedro García Guirao, Universidad de Murcia, España
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

### **Comité Editorial/ Editorial committee**

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

### **Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)**








- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejandre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

### **Comité ético/ Ethics Committee**

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

## INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



### EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga

*Investigaciones Sobre Lectura (ISL)* es una revista científica que se edita semestralmente

### CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: [isl@comprensionlectora.es](mailto:isl@comprensionlectora.es)

Dirección: [isl@uma.es](mailto:isl@uma.es)

ISSN: 2340-8685

© 2014-2023





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school

**Lucía Rodríguez-Olay**

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

*Universidad de Oviedo, Spain*



**Marta García-Sampedro**

<https://orcid.org/0000-0003-1523-1314>

*Universidad de Oviedo, Spain*



**Elia Saneleuterio**

<https://orcid.org/0000-0003-4060-9518>

*Universidad de Valencia, Spain*



<https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>



**Reception:** 30/06/2023

**Acceptation:** 24/10/2023

**Contact:** [rodriguezolucia@uniovi.es](mailto:rodriguezolucia@uniovi.es)

#### Abstract:

This quantitative study proposes the hypothesis that gender influences the reading choices of boys and girls between the ages of 10 and 12. Based on this hypothesis, there are three main objectives: to explore the reasons why students in 5th and 6th grade choose their literary readings; to determine the differences between boys and girls in choosing these readings; and to point out some gender stereotypes that influence these choices. For this purpose, part of a previously designed ad hoc questionnaire was used, to which 2129 students from schools all over Spain responded. The data were analyzed using IBM SPSS 20 statistics software. The results show that some of the reasons why students choose their reading material are: simple lexis, short length, or because they tell amusing stories or with which they identify. Furthermore, there are several differences between boys and girls in their choice of reading material: the font size, the short length, the topic of friendship between boys or the existence of a movie version are important issues for boys, while girls look for references and behavioral patterns as well as identification with the characters in their reading material. Finally, it is confirmed that gender stereotypes have an influence on the literary choices of boys and girls, a finding that is consistent with previous research in this area and confirmed by the present study.

**Keywords:** Primary education, literary education, reading preferences, gender stereotypes

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.



# The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school



## INTRODUCTION

For decades, reading research has been concerned with better understanding the differences between male and female readers, including their motivations, especially in the formative stages (Applegate & Applegate, 2010; Marinak & Gambrell, 2010; Merisuo-Storm, 2006). This concern also appears in university and professional practice, especially in the classroom, where teachers are expected to be model readers (Míguez-Álvarez et al., 2023; Escalante Varona et al., 2023). Therefore, the present study is based on an innovation project carried out at the University of Oviedo (Spain) within the call for innovation projects of this institution. It proposes activities so that teachers-in-training can work in the classroom on issues related to gender and reading (Rodríguez-Olay et al., 2021).

Although differences in reading motivations have been found depending on other factors, such as occupation, race/ethnicity, or immigration context (Castillo, 2023), the sex/gender variable remains the only one that cuts across all intersections (age, socioeconomic level, culture...), and therefore it is essential to study the extent to which it influences reading preferences (Artola et al., 2017). This aspect needs to be explored in order to guide reading promotion plans and reading promotion initiatives more effectively. In addition, it has been noted that although reading motivation generally declines throughout primary education, there are factors that contribute to its maintenance. For example, Wendy Castillo's (2023) recent study of this fact has implications for educational policy. Interventions in the early stages of reading can potentially tap into the levels of reading motivation that arise naturally in early childhood.

Therefore, in the present study, which was conducted from a quantitative perspective, we hypothesize that gender influences the selection of literary works by boys and girls

aged 10-12 years in order to derive the following research questions:

1. What are the reasons why students in 5th and 6th grade choose their literary readings?
2. What are the significant differences between boys and girls in their choice of books to read?
3. Can some gender stereotypes influence the reading choices of 5th and 6th grade students?

These questions, in turn, are concretized in the three objectives of this research:

1. To find out the reasons why students in 5th and 6th grade choose their literary readings.
2. To determine what differences, if any, exist between boys and girls in the selection of books to read.
3. To analyze whether some gender stereotypes can influence the reading choices of students in the 5th and 6th grades of primary education.

### *Theoretical Framework*

Literature is a central element in the transmission of values, ideas, traditions, and cultures (Rodríguez & Gutiérrez, 2013). Moreover, it is key to children's socialization and identification with different gender roles and stereotypes – which will even influence their academic or professional aspirations (Åhslund & Boström, 2018; Hester de Boer et al., 2018; Gentrup & Rjosk, 2018).

As a result, the complexities of motivation and gender differences related to reading habits and perceptions and beliefs about reading have been part of the research in the field for years (Applegate & Applegate, 2010; Marinak & Gambrell, 2010; Merisuo-Storm, 2006). Marinak & Gambrell (2010), for example, found that boys and girls

with the same reading habits, although equally confident in their own reading comprehension, valued reading less than girls, and the same was found in parallel by Hernández (2011) and Applegate & Applegate (2010), the latter adding a fundamental line: The question of whether approaching reading as a reflective literacy could delay the typical loss of reading motivation in the elementary school years, in order to explore again the gender differences, since previous studies, such as that of Merisuo-Storm (2006), had already shown that at these ages there are significant differences in reading enjoyment between women and men.

The question of which topics and genres seduce children more according to their gender has also been raised in other studies in recent decades, with the consensus that boys like comics and humorous books above all, while girls prefer romance or adventure books, issues that should be taken into account when selecting reading material to avoid unnecessary aversions (Merisuo-Storm, 2006), but at the same time should be used to design appropriate strategies that serve to present reading materials that are expected to be less attractive, but which should also be offered to give them a chance to get to know them and know how to interpret them.

This research focuses on the influence of gender stereotypes on reading choices. These constructs, which operate in the mind, in society, and in culture, cause us to associate certain characteristics and attributes exclusively with the masculine and the feminine. Thus, children learn and reproduce this set of patterns of behavior generated by patriarchy and the androcentric view of the world. For example, they assume their sensitivity while believing that they should not be sensitive, considering that such behavior does not correspond to the idea of what it means to be a woman or a man (Fonseca, 2005). Likewise, the affirmation of the active, agent, instrumental roles is associated with men and its absence or negation is associated with women; thus, aggressiveness, competitiveness, action, hardness, insensitivity... are stereotypical in men, while women embody stereotypes when they show tenderness, empathy, weakness, dependence, passivity, sensitivity or understanding (Díaz-Aguado, 2003). Although these attributes are neither positive nor negative per se, the influence of patriarchal structures has led to the devaluation of the social consideration of female stereotypes compared to male stereotypes (Saneleuterio & Soler-Campo, 2021), and the relationship between this issue and the perpetuation of

sexism at all levels, including male violence, has even been scientifically demonstrated (Arenas-García, 2013; Delgado-Álvarez et al., 2012).

This behavior is also influenced by the way this behavioral pattern is addressed in settings such as the family or school, which is the main place of socialization of boys and girls, where it is crucial that stereotypes are destroyed in order to move towards a non-sexist society (Quesada, 2014). Today, gender stereotypes continue to permeate the contents that are part of formal and non-formal educational channels, that is, we find them both in literary works, cinema, or cartoons (Castillo-Mayén and Montes-Berges, 2014; López-González, 2019; Ramos Cambero & Saneleuterio, 2021), as well as in schoolbooks and textbooks (Moya-Mata et al., 2019). This explains their power when it comes to infecting our imagination, which they do in an increasing way since childhood (Monforte & Colomer-Úbeda, 2019).

As mentioned above, some of the studies that have addressed these issues have found that identifying stereotypes and combating them contributes to the eradication of sexism and violence against women in general and against certain masculinities (De Andrade et al., 2019; Delgado-Álvarez et al., 2012; Díaz-Aguado, 2003). To achieve this, it is necessary to involve all social and cultural actors, therefore it is a priority social objective in education for development (Rebollo, 2010), which cannot be achieved without the role of educational and cultural references.

This reality proves the need for pedagogical interventions that promote equality through coeducation and emotional education (Ferrer-Pérez & Bosch-Fiol, 2013; Tabernero et al., 2022). Therefore, it is also essential that teachers are trained in gender issues so that the school can be a real agent of change (Aydemiri & Demirkan, 2018). Consequently, it is essential to know students' preferences and the differences between boys and girls in order to take them into account when designing reading plans or other initiatives to promote reading.

## METHODOLOGY

### *Participants*

The study was carried out on 2129 students in the 5th and 6th grades of primary education from 17 schools located in A Coruña, Alcalá de Henares, Alicante, Barcelona, Durango, Gijón, Hospitalet del Llobregat, Huelva, Jaén,

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

León, Málaga, Salamanca, Santander, Sevilla, Úbeda, Valladolid and Zaragoza.

Of these, 1030 were girls (N=2129), representing 48.4% of the total, and 1099 were boys (N=2129), representing 51.6%. The age of the students surveyed ranged from 9 to 13 years, with a mean of 10.90 and a standard deviation of .7183. Considering the aims of this research, students in this age range were chosen because boys and girls begin to be more flexible and receptive to change and challenging gender stereotypes around the age of 10-12 (Banse et al., 2010).

### Instruments

The instrument used was the ad hoc questionnaire validated in 2021 and published in the *Revista Investigaciones Feministas* (Rodríguez-Olay, 2022), composed of an initial section in which socio-demographic data are collected, and eight blocks of questions on children's and young adults' literature (hereafter CYL), reading, and selection of literary works from a gender perspective. Four of the blocks are answered on a four-point Likert scale (where 1 = "Disagree" and 4 = "Strongly Agree"), and the other four are open-ended questions with multiple variables or open-ended questions with free response.

For the design of the questionnaire, a previous bibliographic study was carried out that gathered the gender perspective, CYL and studies on reading (Merisuo-Storm, 2006; Ramos Cambero & Saneleuterio, 2021; Saneleuterio & Soler-Campo, 2021). In addition, the premises of the studies of Muñoz Fonseca-Pedrero (2019) and the questionnaire of Muñoz et al. (2012) were taken into account, in which he proposes an Academic Reading Motivation Scale (EMLA-acronym in Spanish), which, although focused on university studies, includes items that have been adapted for their interest in the research. The preliminary design of the instrument was subjected to a pilot test with 43 boys and girls in the 5th and 6th grades of primary education in one of the centers where the present research was carried out. After the pilot test, two experts from the University of Oviedo, both in CYL and gender, suggested changes, and improvements to the instrument.

The reliability of the questionnaire was analyzed using the Cronbach's alpha statistic. A value of 0.853 was obtained, a level considered good by studies such as George and Mallory (2003), Gliem and Gliem (2003), Oviedo and Campo-Arias (2005) and Shrestha (2021).

The present study focuses on block II.3 of the aforementioned questionnaire, which consists of 18 items in which children are asked to indicate why they like a book that they have freely chosen. This block was selected for analysis because of the interest in determining the motivations for the choice of a literary work by children of this age. Responses to the items followed the Likert scale described above.

**Table 1.** *Items comprising Block II.3*

Reasons for choosing a literary reading.
1. The chapters are short
2. They have funny drawings
3. The words are easy to understand
4. They have large print and are not too long
5. They tell funny stories
6. They give advice on what to do and how to behave
7. Make fun of teachers
8. They are part of a collection
9. They tell love stories
10. They tell stories of mystery
11. They tell stories of friendship between girls
12. They tell fantastic stories
13. They tell stories of friendship between children
14. They tell stories of friendship between boys and girls
15. They tell true stories
16. They tell things that could happen to me
17. They have a movie
18. I identify with the main character

Source: Own creation

### Procedure

The final version of the ad hoc questionnaire was sent through an online form to 64 centers throughout Spain. Of these, 17 responded, located in the autonomous communities of Galicia, Castilla León, Madrid, Catalonia, Principality of Asturias, Andalusia, and Valencian Community. To invite participation in the study, an informative and motivational letter was sent, guaranteeing the anonymity and confidentiality of the responses. The data obtained were exported to an Excel spreadsheet, which was then coded for analysis using the software selected for this purpose.

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

### Data analysis

Data analysis was performed using IBM SPSS 20 statistical package for Windows, taking the 18 items, and assigning the following values to the responses: 1 = “Strongly Disagree”; 2 = “Disagree”; 3 = “Agree”; 4 = “Strongly Agree”. The following descriptive statistics were then calculated: mean, standard deviation, skewness, kurtosis, and range. Given the interest of this research in knowing the possible differences that may exist between women and men, two types of tests were used to compare means: on the one hand, an ANOVA test was used to determine whether there were significant differences in the total means of women and men, and on the other hand, Student’s t-test was used to determine in which items there were differences and whether they were significant or not. The significance level was set at 0.05.

### Results

Considering the objectives of the research, we present on one hand the results and the global mean of the whole block, and on the other, the results and the means of the groups of women and men, as well as the items that show significant differences between the two groups.

#### Descriptive Statistics

Table 2 shows the descriptive statistics of the sample obtained.

The overall mean score indicates an opinion between 2 (“disagree”) and 3 (“agree”) (AM=2.44; SD=0.5051). The items with the lowest scores (between 1, “Strongly Disagree”, and 2, “Disagree”) represent 27.7% (N=18) and are as follows: “1. Chapters are short” (AM=1.99;

**Table 2.** Descriptive statistics

	AM	SD	Asymmetry		Kurtosis		Range
			Est.	EE	Est.	EE	
1.	1,99	0,99384	0,714	0,053	-0,559	0,106	3
2.	2,79	1,12798	-0,402	0,053	-1,243	0,106	3
3.	2,87	1,01069	-0,504	0,053	-0,853	0,106	3
4.	2,10	1,00872	0,52	0,053	-0,841	0,106	3
5.	3,21	0,95706	-1,003	0,053	-0,074	0,106	3
6.	2,49	1,04958	0,035	0,053	-1,193	0,106	3
7.	1,64	0,95966	1,292	0,053	0,43	0,106	3
8.	3,17	1,13328	-1,013	0,053	-0,543	0,106	3
9.	1,93	1,03857	0,72	0,053	-0,774	0,106	3
10.	2,86	1,13577	-0,521	0,053	-1,16	0,106	3
11.	1,99	1,10533	0,671	0,053	-0,974	0,106	3
12.	2,74	1,17798	-0,352	0,053	-1,38	0,106	3
13.	1,98	1,06452	0,67	0,053	-0,878	0,106	3
14.	2,69	1,1672	-0,274	0,053	-1,401	0,106	3
15.	2,12	1,11013	0,511	0,053	-1,116	0,106	3
16.	2,37	1,14192	0,153	0,053	-1,395	0,106	3
17.	2,43	1,33397	0,074	0,053	-1,77	0,106	3
18.	2,40	1,12397	0,123	0,053	-1,36	0,106	3
Total	2,44	0,5051	-0,065	0,053	1,744	0,16	3

Source: Own creation

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.



SD=0.99384); “7. They make fun of teachers” (AM=1.64; SD=0.95966); “9. They tell love stories” (AM=1.93; SD=1.03857); “11. They tell friendship stories between girls” (AM=1.99; SD=1.10533); “13. They tell friendship stories between boys” (AM=1.98; SD=1.06452).

In the mean scores between 2 (“Disagree”) and 3 (“Agree”), there are 11 items (N=18) that account for 61.1% (N=18). They are as follows: “2. They have funny pictures” \*(M=2.79; SD=1.12798); “3. The words are easy to understand” \*(AM=2.87; SD=1.01069); “4. They have large print and are not too long” (M=2.10; SD=1.00872); “6. They give advice on what to do and how to behave” (AM=2.49; SD=1.04958); “10. They tell mystery stories” \*(AM=2.86; SD=1.13577); “12. They tell fantastic stories” \*(AM=2.74; SD=1.17798); “14. They tell stories about friendship between girls and boys” \*(AM=2.69; SD=1.1672); “15. They tell true stories” (M=2.12; SD=1.11013); “16. They tell things that could happen to me” (AM=2.37; SD=1.14192); “17. They have a movie” (AM=2.43; SD=1.33397); “18. I identify with the main character” (AM=2.40; SD=1.12397). It should be noted that of these 11 items, 45.4% (N=11) exceed 2.5 and are therefore closer to score 3 (“Agree”). These items are marked with an asterisk (\*).

Finally, the items with the highest scores between 3 (“Agree”) and 4 (“Strongly agree”) are 5. “They talk about funny situations” (AM=3.21; SD=0.95706) and “8. They are part of a collection” (AM=3.17; SD=1.13328), which together represent 11.1% (N=18).

Therefore, 56.5% (N=18) of the items obtained a total score higher than 2.5, which shows that the respondent group has a high level of agreement with the statements that appear in the 13 items that make up the instrument.

#### *Differences by gender*

The mean obtained for women is between 2 (“Disagree”) and 3 (“Agree”) (M=2.43; SD=0.4874), as is the mean obtained for men (M=2.44; SD=0.5214). There is no significant difference between the two means, as a significance level of .941 was obtained.

With respect to the gender variable, statistically significant differences, assuming non-equal variances, were found in the following items: “It has large print and they are not very long” (item 4) [Sc (2125,799) =-3.02 p=.003]; “They give advice on what to do and how to behave” (item 6) [Sc (2125,300) =2.90 p=.004]; “They make fun of teachers”

(item 7) [Sc (2103,040) =-5.21 p=.000]; “They tell love stories” (item 9) [Sc (2099,661) =7.16 p=.000]; “They tell stories about friendship between girls” (item 11) [Sc (2008,088) =11.36 p=.000]; “They tell stories about friendship between boys” (item 13) [Sc (2126,723) =-4.16 p=.000]; “They tell about things that could happen to me” (item 16) [Sc (2122,526) =2.20 p=.027]; “They have movies” (item 17) [Sc (2121,132) =-8.29 p=.000].

Of the 8 items for which there are significant differences, males score higher than females in half of them (n=4), all of which are statistically significant (p<.05) and show opinions between 2 (“Disagree”) and 3 (“Agree”): “They have large print and are not very long” (item 4); “They make fun of the teachers” (item 7); “They tell stories about friendship between boys” (item 13); “They have a movie” (item 17).

In the other 50% (n=4), where women score higher, the opinions hover around 3 (“Agree”): “They give advice on what to do and how to behave” (item 6); “They tell love stories” (item 9); “They tell stories about friendship between girls” (item 11); “They tell things that could happen to me” (item 16).

Females are at the lowest levels in items 7 and 13: “They make fun of teachers” (item 7); “They tell stories about friendship between boys” (item 13). Males are at the lowest levels in items 7, 9 and 11: “They make fun of teachers” (item 7); “They tell love stories” (item 9); “They tell stories about friendship between girls” (item 11).

Regarding item 7 (“They make fun of teachers”), although it is among the lowest for both males and females, it has a higher score for males (AM=1.75; SD=1.02926), which is closer to score 3 (“Agree”).

Items 11 and 13 are related to friendship and peer relationships; therefore, the results show levels where boys are much more interested in works in which boys appear, and girls are much more interested in works in which girls appear; in fact, both items show statistically significant differences.

In items 6, 9 and 16 (“They give advice on what to do and how to behave”; “They tell love stories”; “They tell things that could happen to me”), in addition to the fact that girls score higher, there are significant statistical differences. Items 6 and 9 focus on behavior and identification with the protagonists of the works: the high scores among them indicate that they look for these references in the literature

**Table 3. Differences by gender**

		<b>AM</b>	<b>SD</b>	<b>Standard error</b>	<b>SC</b>	<b>DF</b>	<b>p-value</b>
1.	W	2,00	0,99268	,03093	0,33	2118,796	,736
	M	1,98	0,99533	,03002			
2.	W	2,70	1,13341	,03532	0,29	2119,430	,772
	M	2,88	1,11676	,03369			
3.	W	2,88	1,00824	,03142	0,29	2119,430	,772
	M	2,87	1,01341	,03057			
4.	W	2,03	0,98525	,03070	-3,02	2125,799	,003
	M	2,16	1,02660	,03097			
5.	W	3,20	0,95380	,02972	-0,21	2119,903	,833
	M	3,21	0,96053	,02897			
6.	W	2,56	1,02780	,03203	2,90	2125,300	,004
	M	2,43	1,06611	,03216			
7.	W	1,53	0,86622	,02699	-5,21	2103,040	,000
	M	1,75	1,02926	,03105			
8.	W	3,15	1,14759	,03576	-0,70	2110,207	,479
	M	3,19	1,11997	,03378			
9.	W	2,10	1,05232	,03279	7,16	2099,661	,000
	M	1,78	1,00163	,03021			
10.	W	2,84	1,14556	,03569	-0,63	2113,011	,525
	M	2,87	1,12682	,03399			
11.	W	2,26	1,16894	,03642	11,36	2008,088	,000
	M	1,73	0,97486	,02941			
12.	W	2,71	1,18347	,03688	-0,91	2115,461	,359
	M	2,76	1,17289	,03538			
13.	W	1,88	1,01805	,03172	-4,16	2126,723	,000
	M	2,07	1,09876	,03314			
14.	W	2,73	1,15769	,03607	1,57	2121,734	,115
	M	2,65	1,17526	,03545			
15.	W	2,17	1,10797	,03452	1,95	2118,752	,051
	M	2,08	1,11073	,03351			
16.	W	2,43	1,12966	,03520	2,20	2122,526	,027
	M	2,32	1,15130	,03473			
17.	W	2,18	1,30488	,04066	-8,29	2121,132	,000
	M	2,66	1,32101	,03985			
18.	W	2,43	1,09352	,03407	0,87	2126,648	,383
	M	2,38	1,15189	,03475			

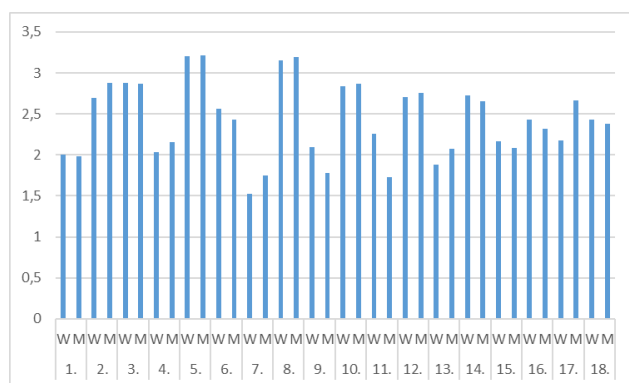
Note: W=Women; M=Men; AM=Arithmetic mean; SD=Standard Deviation; SC=statistical contrasts; DF= degrees of freedom.

they choose, as if they needed references or appropriate behavioral guidelines.

Item 9, which refers to the preference for love stories, also has a clear gender bias, which in turn is related to patriarchal structures (Ruiz-Repullo, 2016).

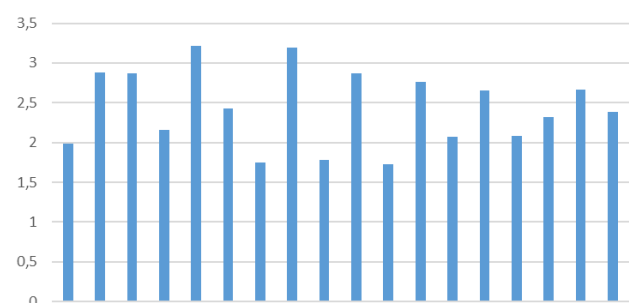
The items “It has large print and is not very long” (item 4) and “It has a movie” (item 17) are those that, in addition to those already mentioned, receive higher scores from males than females, with statistically significant differences. Both are related to reading competence and to what students, in this case males, consider easier or more enjoyable, including the existence of a movie version that can help with reading. Figures 1, 2, and 3 show the combined and separate mean score results for each question.

**Figure 1.** Mean scores for males and females



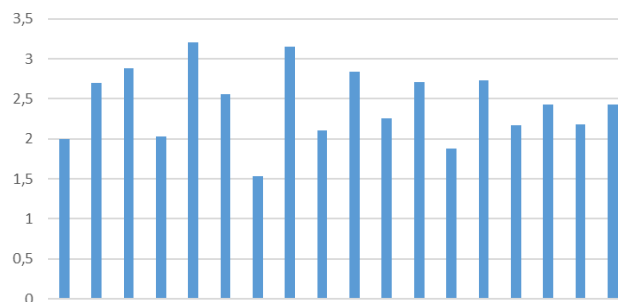
Source: Own elaboration

**Figure 2.** Mean scores for men



Source: Own elaboration

**Figure 3.** Mean scores for women



Source: Own elaboration

## CONCLUSIONS

The data obtained in this study provide very relevant implications for making decisions on everything related to educational practices regarding literary reading and its promotion from a gender perspective. In this sense, the differences found in the preferences for different types of literary works, in addition to confirming the initial hypothesis, can be very useful in designing reading plans and strategies.

The study, carried out with a sample of more than two thousand Spanish students in the 5th and 6th grades of primary education, shows that the main reasons why these students choose their reading material are, in general, because they consider it quick or easy to read (“it has drawings or pictures”). With regard to the first objective, it can be observed that the main reasons why these students choose their reading material are, in general, because they consider it to be quick or easy to read (“it has funny pictures”, “the words are easy to understand”, “it has large print and is not very long”) and because it tells stories with which they identify (“stories about friendship”, “true stories” or “things that could happen to me”). There are two other reasons: because they tell funny stories and because they are part of a collection. These conclusions directly answer the first research question: “What are the reasons why 5th and 6th grade students choose their literary readings?”

Regarding the second, the differences found between boys and girls in the choice of books to read are significant in several aspects, results that extend what has already been shown by Artola et al. (2017). For boys, criteria such as the

size of the font, the brevity of the text, the theme of friendship between boys, or whether the reading is accompanied by a movie are important. For girls, however, other aspects related to the search for referents and behavioral patterns are important, as well as identification with some of the characters in the literary works.

In this line, several studies have shown that girls are more motivated to read because they feel effective and involved in the reading process (Clark, 2011; McGeown, et al., 2015; Schwabe et al., 2015). However, in boys, there is less motivation to read and less interest in reading due to their perception of their own reading competence (Logan and Johnston, 2009; McGeown, 2015).

Boys and girls are more interested in stories with characters of their own gender, and all are relatively attracted to a work if they can identify with its protagonist. Studies such as Sureda et al. (2009) show the importance of friendship at these ages and how, in both cases, what leads them to choose a friend tends to be issues such as support, trust or fun (Sureda et al., 2009). In relation to the low score obtained in the item "They make fun of teachers", in the case of girls, it can be related to the conception they have of study, school and responsibility, as shown in the study by Lanza et al. (2012), which also confirms that they tend to be more cooperative in the classroom and more respectful towards teachers. This item again shows significant differences, indicating that men are more likely than women to choose a reading that deals with this topic, although most of them would not choose it either. It is clear, therefore, that boys and girls like to read different things and that there are many gender differences in their reading interests, as reported by Merisuo-Storm (2006) and Tavernero et al. (2022) in their research. The same authors confirm that among Spanish students, girls enjoy reading more (Merisuo-Storm, 2006) and devote more time to it than boys, whose attitudes and motivation are more closely related to reading achievement than those of girls (Logan & Johnston, 2009, 2010; Logan & Medford, 2011; Oakhill & Petrides, 2007).

Other differences found in the sample analyzed were not considered significant between the sexes, but they were identified as qualities that make the works more attractive, since they were rated the highest: telling amusing situations and being part of a collection. The length of the chapters or the simplicity of the lexicon are not significant, nor are they particularly relevant to the choice of books. Finally, both boys and girls are more attracted to fantasy and mystery

stories, almost equally. With these statements the second objective is fulfilled.

Regarding the last research question, it is observed that stereotypes do indeed influence both boys and girls when it comes to their choice of literary reading. Previous studies have shown how the gender stereotype associated with reading determines that boys reject or are more reluctant to engage in this activity because it is considered that a boy who reads is weird or a "nerd" (Hernández, 2011), while girls are identified as competent readers, which increases their interest in reading because they feel particularly qualified for it.

In this sense, it is worth mentioning two issues that concern the results of the present study with respect to girls. On the one hand, the search for referents in the characters of the readings, which, according to Serra (2019), responds to the impulse that has been given by the patriarchy to reinforce female stereotypes such as submission, passivity, or sweetness, and to make them perpetuate through literature. On the other hand, the theme of love stories preferred only by girls, as reported in the study by Bosch et al. (2007), determines their behavioral patterns. Among other things, they may come to believe that falling in love is fundamental, that it is normal to suffer for love or to sacrifice what one wants for what the partner wants, and that love is above all and all forgiving (Bosch et al., 2019; Esteban & Távora, 2008; Luengo & Rodríguez, 2009). This would promote a misconception of romantic love based on patriarchal schemas that, as this study shows, persist to this day. It can therefore be concluded that the third objective has also been achieved.

Although the results of this study provide valuable information to help teachers motivate students to read during their transition to secondary education (Artola et al., 2017), there are some limitations that give rise to future lines of research. For example, it would be very interesting to repeat the questionnaire with the same sample after choosing a second literary work, in order to compare the results with the present ones and obtain new data that could point to new lines of research. In addition, conducting this survey in lower and higher grades would make it possible to determine whether there is an evolution in students' reading interests. As a future line of research opened by this study, it would be possible to design and analyze intervention proposals that address reading motivation from this gender perspective.





Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

**Authors' contributions:** Conceptualization, L.R.O., M.G.S., E.S.; methodology, L.R.O., M.G.S., E.S.; analysis statistic, L.R.O., M.G.S., E.S.; research, L.R.O., M.G.S., E.S., preparation of the original manuscript, L.R.O., M.G.S., E.S. R.O., M.G.S., E.S.; revision & edition, L.R.O., M.G.S., E.S.; All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

**Funding:** No external funding was received for this research.

**Note:** The authors declare that they have no conflicts of interest

## REFERENCES

- Applegate., A. J., & Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234. <https://doi.org/10.1598/RT.64.4.1>
- Arenas-García, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 144, e4. <https://doi.org/10.24310/boletin-criminologico.2013.v19i0.7976>
- Artola, T., Sastre, S., & Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Åhslund, I., & Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences. What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

- Aydemiri, S., & Demirkan, Ö. (2018). Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers Educational Policy. *Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.1>
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H., & Morton, B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Bosch, E., Ferrer, V. A., García, E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., & Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Bosch, E., Herrezuelo, R., & Ferrer, V. A. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *Femeris*, 4(3), 184-202. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935>
- Castillo, W. (2023). Do Elementary Students Reading Motivation Levels Differ by Racial/Ethnic And/Or Immigrant Background? *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 669-680. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1805615>
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), pp. 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's First Annual Survey into Young People's Reading-2010*. National Literacy Trust.
- De Andrade, D., Homel, R., & Mazerolle, L. (2019). Boozy Nights and Violent Fights: Perceptions of Environmental Cues to Violence and Crime in Licensed Venues. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(9), 1820-1842. <https://doi.org/10.1177/0886260516657910>
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez-Gómez, M. C., & Fernández-Dávila-Jara, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.aega>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-44.
- Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2023). An approximation for reading habits among students of arts and education at the University of La Rioja (Spain). *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 58-80. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15757>
- Esteban, M. L., & Tavora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73.
- Ferrer-Pérez, V., & Bosch-Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4<sup>th</sup> ed.). Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781003205333>
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. The Ohio State University.
- Hernández, C. C. (2011). *Reading is for Girls: Examining the Male View of Literacy*. [http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez\\_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy\\_Paper.pdf](http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy_Paper.pdf)

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

- Hester de Boer, A., Timmermans, A. C., & Van der Werf, M. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>;
- Lanza, D., Moreno, G., De Diego, A., Ruz, C., & Moreno, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 293-302. <http://hdl.handle.net/10662/3654>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- López-González, R. C. (2019). Cortos de animación en la red para todos los públicos y género: temáticas y roles de siempre contados como nunca. *Comunicación y Género*, 2(2), 249-265. <https://doi.org/10.5209/cgen.66515>
- Luengo, T., & Rodríguez, C. (2009). El mito de la "fusión romántica". Sus efectos en el vínculo de la pareja. *Anuario de Sexología*, 11, 19-26.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Míguez-Álvarez, C., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). "¿Qué recomiendo leer y por qué?" Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 27-57. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín-Sanchis, J., & Ros-Ros, C. (2019). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 15-23. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i40.1222>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Muñoz, C, Schonemann F., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Ramos Cambero, M. M., & Saneleuterio, E. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.14068>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

- Rebollo, A. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. In *Género en la Educación para el Desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad* (pp. 11-32). Universidad del País Vasco / Hegoa / ACSUR. <https://doi.org/10.14198/fem.2018.32.16>
- Rodríguez-Gutiérrez, B., & Gutiérrez-Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro Fernández-Canteli, M., & Miranda Morais, M. (2021). “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 87–107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>
- Rodríguez-Olay, L. (2022). Estereotipos de género y literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria. *Investigaciones Feministas*, 13(1), 359-374. <https://doi.org/10.5209/infe.76369>
- Ruiz-Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Saneleuterio, E., & Soler-Campo, S. (2021). Validación y aplicación de un instrumento para el análisis de estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados. *Profesional de la Información*, 30(5), e300503. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.03>
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- Serra, C. (2019). *Manual Ultravioleta*. Penguin Random House.
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sureda, I., García-Bacete, F. J., & Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305- 321.
- Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I. O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones sobre Lectura*, 17(2), 110-132. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2023). The influence of literary preferences and gender on the reading habits of students in the 5th and 6th grades of primary school. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2740-8665

### Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria

**Lucía Rodríguez-Olay**

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

*Universidad de Oviedo, España*



**Marta García-Sampedro**

<https://orcid.org/0000-0003-1523-1314>

*Universidad de Oviedo, España*



**Elia Saneleuterio**

<https://orcid.org/0000-0003-4060-9518>

*Universidad de Valencia, España*



<https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>



**Recepción:** 30/06/2023

**Aceptación:** 24/10/2023

**Contacto:** rodriguezolucia@uniovi.es

#### Resumen:

El presente estudio cuantitativo plantea la hipótesis de que el género influye en la elección de las lecturas de los niños y niñas de entre 10 y 12 años. A partir de ella, surgen tres objetivos principales: explorar los motivos por los que el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria escoge sus lecturas literarias; determinar cuáles son las diferencias entre niños y niñas a la hora de escoger esas lecturas, y señalar algunos estereotipos de género que influyen en dicha elección. Para ello, se utilizó parte de un cuestionario ad hoc previamente diseñado al que respondieron 2129 estudiantes de centros educativos de toda España. Los datos fueron analizados a través del software IBM SPSS 20. Los resultados indican que algunos de los motivos por los que el alumnado escoge sus lecturas son: léxico sencillo, breve extensión o porque narran historias divertidas, o con las que se identifican. Además, se constatan múltiples diferencias entre niños y niñas a la hora de llevar a cabo la elección de sus lecturas: el tamaño de la letra, la brevedad, el tema de la amistad entre chicos, o la existencia de versión cinematográfica son cuestiones importantes para ellos, mientras que ellas buscan referentes y patrones de comportamiento, así como la identificación con los personajes en sus lecturas. Finalmente, se confirma que los estereotipos de género sí ejercen influencia en las elecciones literarias de niños y niñas, resultados que coinciden con investigaciones previas en este campo y que el presente estudio corrobora.

**Palabras clave:** Educación primaria; formación literaria; preferencias de lectura; estereotipos de género.

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 01-27.



## Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria

### INTRODUCCIÓN

Hace décadas que las investigaciones sobre lectura se preocupan por comprender mejor, especialmente en las etapas de formación, las diferencias entre lectores y lectoras incluyendo también su motivación (Applegate y Applegate; 2010; Marinak y Gambrell, 2010; Merisuo-Storm, 2006). Este interés aparece también en la universidad y en el ejercicio profesional, especialmente de la docencia, donde se espera que el profesorado sea un modelo lector (Míguez-Álvarez et al., 2023; Escalante Varona et al., 2023). Así, el presente estudio parte de un proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad de Oviedo (España) dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación de dicha institución. En él se plantean actividades para que las y los docentes en formación puedan trabajar en el aula cuestiones vinculadas con género y lectura (Rodríguez-Olay et al., 2021).

Y es que, aunque pudieran hallarse diferencias en las motivaciones lectoras dependiendo de otros factores, como profesión, raza/etnia o contexto inmigrante (Castillo, 2023), la variable sexo/género sigue siendo la única que atraviesa todas las intersecciones (edad, nivel socioeconómico, cultura...), y por tanto, resulta esencial estudiar en qué medida influye en las preferencias lectoras (Artola et al., 2017). Este punto necesita ser explorado para orientar de manera más eficaz los planes de fomento lector y las iniciativas de animación a la lectura. Además, se ha detectado que, aunque la motivación por la lectura decae de manera general a lo largo de la educación básica, hay factores que contribuyen a mantenerla. Por ejemplo, del reciente estudio de Wendy Castillo (2023) sobre este hecho surge una implicación que afecta a la política educativa. Las intervenciones en las fases de lectura temprana pueden potencialmente aprovechar los niveles de motivación por la lectura que surgen de manera natural en la primera infancia.

Por ello, en el presente estudio, llevado a cabo desde una perspectiva cuantitativa, se plantea la hipótesis de que el género influye en la elección de obras literarias en niños y niñas de 10-12 años, para a partir de ella derivar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los motivos por los que el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria escoge sus lecturas literarias?
2. ¿Qué diferencias son significativas entre niños y niñas a la hora de escoger los libros que van a leer?
3. ¿Pueden algunos estereotipos de género influir en la elección de lecturas del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria?

A su vez, estas preguntas se concretan en los tres objetivos que se propone esta investigación:

1. Conocer cuáles son los motivos por los que el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria escoge sus lecturas literarias.
2. Determinar qué diferencias hay y en qué medida entre niños y niñas a la hora de escoger los libros que van a leer.
3. Analizar si algunos estereotipos de género pueden influir en la elección de lecturas del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria.

#### Marco teórico

La literatura es un elemento central en la transmisión de valores, ideas, tradiciones y culturas (Rodríguez y Gutiérrez, 2013). Además, es clave para la socialización de la infancia y su identificación con los distintos roles y estereotipos de género —que influirán, incluso, en sus aspiraciones académicas o profesionales (Åhslund y

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

Boström, 2018; Hester de Boer et al., 2018; Gentrup y Rjosk, 2018) —.

Esto ha llevado a que las complejidades de la motivación y las diferencias de género relacionadas con los hábitos lectores y con las percepciones y creencias sobre la lectura vengán ocupando, desde hace años, parte de la investigación en esta área (Applegate y Applegate, 2010; Marinak y Gambrell, 2010; Merisuo-Storm, 2006). Marinak y Gambrell (2010), por ejemplo, determinaron que, con los mismos hábitos lectores, si bien niños y niñas mostraron un nivel equivalente de confianza en su propia comprensión lectora, ellos valoraron menos la lectura que ellas, y lo mismo descubrieron, paralelamente, Hernández (2011) y Applegate y Applegate (2010), añadiendo estos últimos una línea fundamental: la pregunta sobre si abordar la lectura como una alfabetización reflexiva podría retrasar la pérdida típica de la motivación por la lectura en los años de la escuela primaria, para explorar nuevamente las diferencias entre sexos, puesto que estudios anteriores, como el de Merisuo-Storm (2006), ya habían demostrado que, en esas edades, hay diferencias significativas en el disfrute lector entre mujeres y hombres.

La pregunta sobre qué temas y géneros seducen más a los menores según su sexo también ha sido planteada en otras investigaciones de las últimas décadas, coincidiendo en que a los niños les gustan sobre todo los cómics y los libros de humor, mientras que las niñas prefieren libros de amor o aventuras, cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el material de lectura para evitar aversiones innecesarias (Merisuo-Storm, 2006), pero que, al mismo tiempo, deben servir para diseñar estrategias adecuadas que sirvan para presentar las lecturas que se prevé que resultarán menos atractivas, pero que deben ofrecerse también para darles una oportunidad de conocerlas y saberlas interpretar.

La presente investigación se centra en la influencia que ejercen los estereotipos de género en la elección de lecturas. Estos constructos que operan en la mente, en la sociedad y en la cultura nos hacen asociar determinadas características y atributos a lo masculino y a lo femenino de manera excluyente. Así, los niños aprenden y reproducen esta serie de patrones de comportamiento generados por el patriarcado y la visión androcéntrica del mundo. Por ejemplo, ellas asumen su sensibilidad mientras que ellos creen que no deben mostrarse sensibles, por considerar que dicho comportamiento no responde a la idea

de lo que implica ser mujer u hombre (Fonseca, 2005). Asimismo, la afirmación de los roles activos, agentes, instrumentales se asocia con los hombres y su ausencia o negación se vincula a las mujeres; así, resultan estereotípicas en ellos la agresividad, la competitividad, la acción, la dureza, la insensibilidad..., mientras que ellas encarnan estereotipos cuando presentan ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad o comprensión (Díaz-Aguado, 2003). Aunque estos atributos no son positivos ni negativos per se, la influencia de las estructuras patriarcales ha provocado la devaluación de la consideración social de los estereotipos femeninos frente a los masculinos (Saneleuterio y Soler-Campo, 2021), e incluso se ha demostrado científicamente la relación entre esta cuestión y la perpetuación del sexismo a todos los niveles, incluida la violencia machista (Arenas-García, 2013; Delgado-Álvarez et al., 2012).

Este modo de comportarse se ve también influenciado por la manera en la que se aborda este patrón de comportamiento en entornos como la familia o la escuela, que es el lugar principal de socialización de niños y niñas, en el que es clave que se destruyan los estereotipos para avanzar hacia una sociedad no sexista (Quesada, 2014). Hoy día, los estereotipos de género siguen impregnando los contenidos que forman parte de los canales de educación formal y no formal, es decir, que los encontramos tanto en obras literarias, cine o dibujos animados (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; López-González, 2019; Ramos Cambero y Saneleuterio, 2021) como en manuales escolares y libros de texto (Moya-Mata et al., 2019). Ello explica su poder a la hora de contagiar a nuestro imaginario, algo que en efecto hacen de un modo creciente desde la infancia (Monforte y Colomer-Úbeda, 2019).

Como se ha adelantado, algunos de los estudios que han abordado estas cuestiones han constatado que identificar estereotipos y combatirlos contribuye a la erradicación del sexismo y la violencia ejercida contra la mujer, en general, y contra ciertas masculinidades (De Andrade et al., 2019; Delgado-Álvarez et al., 2012; Díaz-Aguado, 2003). Para conseguirlo, se necesita la implicación de todos los agentes sociales y culturales, de ahí que constituya un objetivo social prioritario en la educación para el desarrollo (Rebollo, 2010), que no puede conseguirse sin el papel de la educación y los referentes culturales.

Esta realidad evidencia la necesidad de intervenciones pedagógicas que promuevan la igualdad a través de la

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

coeducación y la educación emocional (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2013; Taberero et al., 2022); por ello, resulta esencial, también, que el profesorado reciba formación en cuestiones de género para que la escuela sea un verdadero agente de cambio (Aydemiri y Demirkan, 2018). En consecuencia, es imprescindible conocer las preferencias del alumnado, así como las diferencias entre niños y niñas, para tenerlas en cuenta en el diseño de los planes lectores u otras iniciativas para el fomento de la lectura.

## METODOLOGÍA

### Participantes

El estudio se llevó a cabo con 2129 alumnos y alumnas de 5.º y 6.º de Educación Primaria de 17 centros educativos situados en A Coruña, Alcalá de Henares, Alicante, Barcelona, Durango, Gijón, Hospitalet del Llobregat, Huelva, Jaén, León, Málaga, Salamanca, Santander, Sevilla, Úbeda, Valladolid y Zaragoza.

De ellos, 1030 eran niñas (N=2129), lo que supone un 48,4 % del total, y 1099 eran niños (N=2129), lo que equivale al 51,6%. Las edades del alumnado encuestado iban de los 9 a los 13 años, siendo la media de 10,90 y la desviación estándar de ,7183. Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, se escogió al alumnado de estas edades porque en torno a los 10-12 años los niños y las niñas comienzan a ser más flexibles y más receptivos a los cambios y al cuestionamiento de los estereotipos de género (Banse et al., 2010).

### Instrumento

El instrumento empleado fue el cuestionario ad hoc validado en 2021 y publicado en la Revista Investigaciones Feministas (Rodríguez-Olay, 2022), compuesto de un bloque inicial, en el que se recogen datos sociodemográficos, y ocho bloques de preguntas sobre literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), lectura y elección de obras literarias desde una perspectiva de género. Cuatro de los bloques se responden con una escala Likert de cuatro puntos (donde 1 = “En desacuerdo” y 4 = “Muy de acuerdo”) y los otros cuatro se componen de preguntas abiertas con diversas variables o bien pregunta abierta de respuesta libre.

Para el diseño del cuestionario, se realizó un estudio bibliográfico previo que recogía la perspectiva de género, la LIJ y los estudios sobre lectura (Merisuo-Storm, 2006; Ramos Cambero y Saneleuterio, 2021; Saneleuterio y Soler-Campo, 2021). Además, se tuvieron en cuenta las premisas de los estudios de Muñiz Fonseca-Pedrero (2019) y el cuestionario de Muñoz et al. (2012), en el que propone una Escala de Motivación por la Lectura Académica (EMLA) que, aunque se centra en los estudios universitarios, recoge elementos que se han adaptado por el interés que tenían para la investigación. El diseño provisional del instrumento fue sometido a una prueba piloto con 43 niños y niñas de 5.º y 6.º de Educación Primaria en uno de los centros en los que se llevó a cabo la presente investigación. Una vez se concluyó la misma, dos expertos de la Universidad de Oviedo, tanto en LIJ como en género, propusieron cambios y mejoras del instrumento.

El grado de fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el estadístico alpha de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,853, un nivel considerado bueno por estudios como los de George and Mallory (2003), Gliem and Gliem (2003), Oviedo y Campo-Arias (2005) y Shrestha (2021).

**Tabla 1. Ítems que conforman el bloque II.3**  
**Motivos para escoger una lectura literaria**

1. Los capítulos son cortos
2. Tienen dibujos graciosos
3. Las palabras son fáciles de entender
4. Tienen la letra grande y no son muy largos
5. Cuentan situaciones divertidas
6. Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse
7. Se burlan del profesorado
8. Forman parte de una colección
9. Cuentan historias de amor
10. Cuentan historias de misterio
11. Cuentan historias de amistad entre chicas
12. Cuentan historias fantásticas
13. Cuentan historias de amistad entre chicos
14. Cuentan historias de amistad entre chicas y chicos
15. Cuentan historias reales
16. Cuentan cosas que podrían pasarme a mí
17. Tienen película
18. Me identifico con el/la protagonista

Fuente: elaboración propia.

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.



El presente estudio se centra en el bloque II.3 del cuestionario mencionado, formado por 18 ítems y en el que se les pide señalar por qué les gusta un libro que han elegido libremente. Se seleccionó dicho bloque para su análisis por el interés que comporta a la hora de determinar las motivaciones para la elección de una obra literaria por parte de los niños y niñas de estas edades. Las respuestas de los ítems seguían la escala Likert antes descrita.

#### Procedimiento

El cuestionario elaborado ad hoc, ya en su versión final, fue enviado a través de un formulario en línea a 64 centros de toda España. De ellos, respondieron 17, situados en las comunidades autónomas de Galicia, Castilla León,

Comunidad de Madrid, Cataluña, Principado de Asturias, Andalucía y Comunidad Valenciana. Para invitar a la participación en el estudio, se envió una carta informativa y de motivación en la que se aseguraba el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los datos obtenidos se exportaron a una hoja Excel que, posteriormente, se codificó para poder ser analizada con el software elegido con tal propósito.

#### Análisis de los datos

Para realizar el análisis de los datos, se empleó el programa de IBM SPSS 20 para Windows, se tomaron los 18 ítems y se asignaron los siguientes valores para las respuestas 1 = “En desacuerdo”; 2 = “Poco de acuerdo”; 3 = “Bastante de

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos

	M	DT	Asimetría		Curtosis		Rango
			Est.	EE	Est.	EE	
1.	1,99	0,99384	0,714	0,053	-0,559	0,106	3
2.	2,79	1,12798	-0,402	0,053	-1,243	0,106	3
3.	2,87	1,01069	-0,504	0,053	-0,853	0,106	3
4.	2,10	1,00872	0,52	0,053	-0,841	0,106	3
5.	3,21	0,95706	-1,003	0,053	-0,074	0,106	3
6.	2,49	1,04958	0,035	0,053	-1,193	0,106	3
7.	1,64	0,95966	1,292	0,053	0,43	0,106	3
8.	3,17	1,13328	-1,013	0,053	-0,543	0,106	3
9.	1,93	1,03857	0,72	0,053	-0,774	0,106	3
10.	2,86	1,13577	-0,521	0,053	-1,16	0,106	3
11.	1,99	1,10533	0,671	0,053	-0,974	0,106	3
12.	2,74	1,17798	-0,352	0,053	-1,38	0,106	3
13.	1,98	1,06452	0,67	0,053	-0,878	0,106	3
14.	2,69	1,1672	-0,274	0,053	-1,401	0,106	3
15.	2,12	1,11013	0,511	0,053	-1,116	0,106	3
16.	2,37	1,14192	0,153	0,053	-1,395	0,106	3
17.	2,43	1,33397	0,074	0,053	-1,77	0,106	3
18.	2,40	1,12397	0,123	0,053	-1,36	0,106	3
Total	2,44	0,5051	-0,065	0,053	1,744	0,16	3

Fuente: elaboración propia.

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

acuerdo”; 4 = “Muy de acuerdo”. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos siguientes: media, desviación típica, asimetría, curtosis y rango. Dado el interés que tiene para esta investigación conocer las posibles diferencias que puede haber entre mujeres y hombres, se aplicaron dos tipos de pruebas de comparación de medias: por un lado, se empleó una prueba ANOVA para valorar si existían diferencias significativas en las medias totales de mujeres y hombres y, por otro, se empleó la prueba t de Student para determinar en qué ítems había diferencias y si eran significativas o no. El nivel de significación fue de 0,05.

### Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se presentan, por un lado, los resultados y la media global de todo el bloque y, por otro, los resultados y las medias de los grupos de mujeres y hombres, así como los ítems que aglutinan diferencias significativas entre ambos grupos.

### Estadísticos descriptivos

La tabla 2 recoge los estadísticos descriptivos de la muestra obtenida.

La puntuación media global muestra una opinión entre el 2 (“Poco de acuerdo”) y el 3 (“Bastante de acuerdo”) ( $M=2,44$ ;  $DT=0,5051$ ). Los ítems que obtienen las puntuaciones más bajas (entre el 1, “En desacuerdo”, y el 2, “Poco de acuerdo”) representan el 27,7% ( $N=18$ ) y son los siguientes: “1. Los capítulos son cortos” ( $M=1,99$ ;  $DT=0,99384$ ); “7. Se burlan del profesorado” ( $M=1,64$ ;  $DT=0,95966$ ); “9. Cuentan historias de amor” ( $M=1,93$ ;  $DT=1,03857$ ); “11. Cuentan historias de amistad entre chicas” ( $M=1,99$ ;  $DT=1,10533$ ); “13. Cuentan historias de amistad entre chicos” ( $M=1,98$ ;  $DT=1,06452$ ).

En las puntuaciones medias, entre el 2 (“Poco de acuerdo”) y el 3 (“Bastante de acuerdo”), hay 11 ítems ( $N=18$ ) que suponen el 61,1% ( $N=18$ ). Son los siguientes: “2. Tienen dibujos graciosos” ( $M=2,79$ ;  $DT=1,12798$ ); “3. Las palabras son fáciles de entender” ( $M=2,87$ ;  $DT=1,01069$ ); “4. Tienen la letra grande y no son muy largos” ( $M=2,10$ ;  $DT=1,00872$ ); “6. Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse” ( $M=2,49$ ;  $DT=1,04958$ ); “10. Cuentan historias de misterio” ( $M=2,86$ ;  $DT=1,13577$ ); “12. Cuentan historias fantásticas” ( $M=2,74$ ;  $DT=1,17798$ ); “14. Cuentan historias de amistad entre chicas y chicos” ( $M=2,69$ ;  $DT=1,1672$ ); “15. Cuentan historias reales”

( $M=2,12$ ;  $DT=1,11013$ ); “16. Cuentan cosas que podrían pasarme a mí” ( $M=2,37$ ;  $DT=1,14192$ ); “17. Tienen película” ( $M=2,43$ ;  $DT=1,33397$ ); “18. Me identifico con el/la protagonista” ( $M=2,40$ ;  $DT=1,12397$ ). Cabe señalar que, de estos 11 ítems, un 45,4% ( $N=11$ ) supera el 2,5, por lo que se aproximan más a la puntuación 3 (“Bastante de acuerdo”). Estos ítems se han señalado con asterisco (\*).

Finalmente, con las puntuaciones más altas, entre el 3 (“Bastante de acuerdo”) y el 4 (“Muy de acuerdo”), se encuentran el ítem “5. Cuentan situaciones divertidas” ( $M=3,21$ ;  $DT=0,95706$ ) y el “8. Forman parte de una colección” ( $M=3,17$ ;  $DT=1,13328$ ), los cuales representan conjuntamente el 11,1% ( $N=18$ ).

Por lo tanto, un 56,5% ( $N=18$ ) de los ítems obtiene una puntuación total superior a 2,5, lo que pone de manifiesto que el grupo encuestado tiene un alto grado de acuerdo con las afirmaciones que aparecen en los 13 ítems de los que se compone el instrumento.

### Diferencias por sexos

La media obtenida por las mujeres se sitúa entre el 2 (“Poco de acuerdo”) y el 3 (“Bastante de acuerdo”) ( $M=2,43$ ;  $DT=0,4874$ ), al igual que la media obtenida por los hombres ( $M=2,44$ ;  $DT=0,5214$ ). No hay diferencia significativa entre ambas medias ya que se obtiene un nivel de significación de ,941.

Con respecto a la variable sexo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, asumiendo no igualdad de varianzas, en los siguientes ítems: “Tiene la letra grande y no son muy largos” (ítem 4) [ $t(2125,799) = -3,02$   $p=,003$ ]; “Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse” (ítem 6) [ $t(2125,300) = 2,90$   $p=,004$ ]; “Se burlan del profesorado” (ítem 7) [ $t(2103,040) = -5,21$   $p=,000$ ]; “Cuentan historias de amor” (ítem 9) [ $t(2099,661) = 7,16$   $p=,000$ ]; “Cuentan historias de amistad entre chicas” (ítem 11) [ $t(2008,088) = 11,36$   $p=,000$ ]; “Cuentan historias de amistad entre chicos” (ítem 13) [ $t(2126,723) = -4,16$   $p=,000$ ]; “Cuentan cosas que podrían pasarme a mí” (ítem 16) [ $t(2122,526) = 2,20$   $p=,027$ ]; “Tienen película” (ítem 17) [ $t(2121,132) = -8,29$   $p=,000$ ].

De los 8 ítems en los que hay diferencias significativas, en la mitad de ellos ( $n=4$ ) puntúan más alto los hombres que las mujeres, siendo todos ellos estadísticamente significativos ( $p<,05$ ) y mostrando opiniones entre el 2 (“Poco de acuerdo”) y el 3 (“Bastante de acuerdo”):

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

**Tabla 3. Diferencias por sexos**

		<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Error estándar</b>	<b>t</b>	<b>Gl</b>	<b>p-valor</b>
1.	M	2,00	0,99268	,03093	0,33	2118,796	,736
	H	1,98	0,99533	,03002			
2.	M	2,70	1,13341	,03532	0,29	2119,430	,772
	H	2,88	1,11676	,03369			
3.	M	2,88	1,00824	,03142	0,29	2119,430	,772
	H	2,87	1,01341	,03057			
4.	M	2,03	0,98525	,03070	-3,02	2125,799	,003
	H	2,16	1,02660	,03097			
5.	M	3,20	0,95380	,02972	-0,21	2119,903	,833
	H	3,21	0,96053	,02897			
6.	M	2,56	1,02780	,03203	2,90	2125,300	,004
	H	2,43	1,06611	,03216			
7.	M	1,53	0,86622	,02699	-5,21	2103,040	,000
	H	1,75	1,02926	,03105			
8.	M	3,15	1,14759	,03576	-0,70	2110,207	,479
	H	3,19	1,11997	,03378			
9.	M	2,10	1,05232	,03279	7,16	2099,661	,000
	H	1,78	1,00163	,03021			
10.	M	2,84	1,14556	,03569	-0,63	2113,011	,525
	H	2,87	1,12682	,03399			
11.	M	2,26	1,16894	,03642	11,36	2008,088	,000
	H	1,73	0,97486	,02941			
12.	M	2,71	1,18347	,03688	-0,91	2115,461	,359
	H	2,76	1,17289	,03538			
13.	M	1,88	1,01805	,03172	-4,16	2126,723	,000
	H	2,07	1,09876	,03314			
14.	M	2,73	1,15769	,03607	1,57	2121,734	,115
	H	2,65	1,17526	,03545			
15.	M	2,17	1,10797	,03452	1,95	2118,752	,051
	H	2,08	1,11073	,03351			
16.	M	2,43	1,12966	,03520	2,20	2122,526	,027
	H	2,32	1,15130	,03473			
17.	M	2,18	1,30488	,04066	-8,29	2121,132	,000
	H	2,66	1,32101	,03985			
18.	M	2,43	1,09352	,03407	0,87	2126,648	,383
	H	2,38	1,15189	,03475			

Nota: M=Mujeres; H=Hombres; M=Media; DT=Desviación típica; t=estadístico de contraste; gl=grados de libertad.

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

“Tienen la letra grande y no son muy largo” (ítem 4); “Se burlan del profesorado” (ítem 7); “Cuentan historias de amistad entre chicos” (ítem 13); “Tienen película” (ítem 17).

En el otro 50% (n=4), donde puntúan más alto las mujeres, las opiniones rondan en torno al 3 (“Bastante de acuerdo”): “Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse” (ítem 6); “Cuentan historias de amor” (ítem 9); “Cuentan historias de amistad entre chicas” (ítem 11); “Cuentan cosas que podrían pasarme a mí” (ítem 16).

Las mujeres se sitúan en niveles bajos en los ítems 7 y 13: “Se burlan del profesorado” (ítem 7); “Cuentan historias de amistad entre chicos” (ítem 13). Los hombres se sitúan en los niveles más bajos en los ítems 7, 9 y 11; “Se burlan del profesorado” (ítem 7); “Cuentan historias de amor” (ítem 9); “Cuentan historias de amistad entre chicas” (ítem 11).

Con respecto al ítem 7 (“Se burlan del profesorado”), pese a que se encuentra entre los niveles más bajos tanto para hombres como para mujeres, presenta una puntuación más alta en los hombres (M=1,75; DT=1,02926), los cuales quedan situados más cercanos a la puntuación 3 (“Bastante de acuerdo”).

Los ítems 11 y 13 se relacionan con la amistad y con los vínculos entre iguales; por ello, los resultados muestran niveles en los que ellos se interesan mucho más por las obras en las que también aparecen chicos y ellas por aquellas en las que aparecen chicas; de hecho, ambos ítems presentan diferencias estadísticamente significativas.

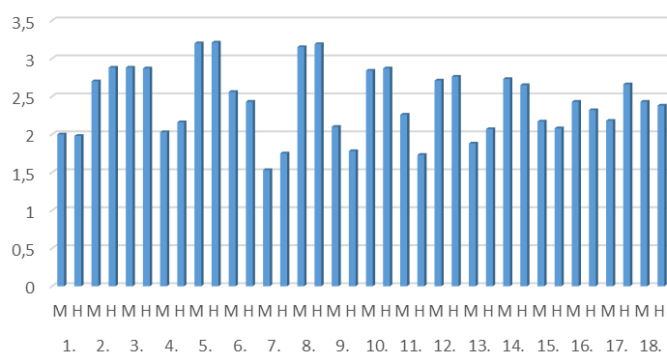
En los ítems 6, 9 y 16 (“Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse”; “Cuentan historias de amor”; “Cuentan cosas que podrían pasarme a mí”, respectivamente), además de puntuar más alto las chicas, se dan diferencias estadísticas significativas. El ítem 6 y el ítem 9 se centran en el modo de comportarse y en la identificación con los y las protagonistas de las obras: las altas puntuaciones entre ellas indican que buscan esas referencias en la literatura que escogen como si necesitasen referentes o pautas de comportamiento adecuadas.

El ítem 9, referido a la preferencia por las historias de amor, tiene también un claro sesgo de género que se vincula, de nuevo, con las estructuras patriarcales (Ruiz- Repullo, 2016).

Los ítems “Tiene la letra grande y no es muy largos” (ítem 4) y “Tienen película” (ítem 17) son en los que, además de los ya comentados, reciben puntuaciones más altas de los varones que de las mujeres, con diferencias estadísticamente significativas. Ambos se relacionan con la competencia lectora y lo que el alumnado, en este caso masculino, considera más fácil o más ameno, incluida la existencia de una versión cinematográfica, que puede ayudar a la lectura.

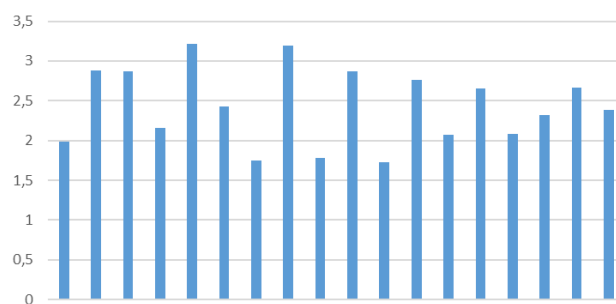
Las figuras 1, 2 y 3 muestran los resultados conjuntos y separados en la puntuación media de cada pregunta.

**Figura 1.** Puntuaciones medias de hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia

**Figura 2.** Puntuaciones medias de los hombres

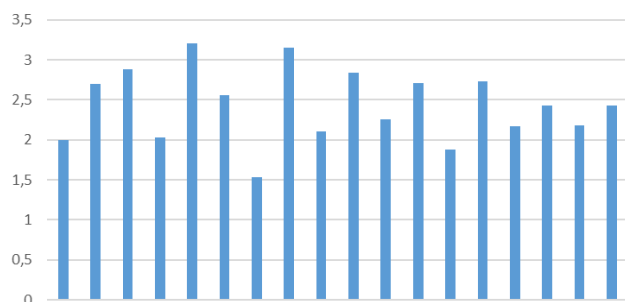


Fuente: Elaboración propia

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.



**Figura 3.** Puntuaciones medias de las mujeres



Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en este estudio aportan implicaciones muy relevantes a la hora de tomar decisiones sobre todo lo relacionado con las prácticas educativas en torno a la lectura literaria y la animación a la misma desde una perspectiva de género. En este sentido, las diferencias encontradas en las preferencias por distintos tipos de obras literarias, además de confirmar la hipótesis de partida, pueden resultar de gran utilidad a la hora de diseñar planes y estrategias lectoras.

En el estudio, que ha sido realizado con una muestra superior a dos mil alumnos y alumnas españoles de 5.º y 6.º de Educación Primaria, se puede observar, en relación con el primer objetivo, que los principales motivos por los que dicho alumnado escoge sus lecturas son, en general, porque las consideran rápidas o fáciles de leer (“tiene dibujos graciosos”, “las palabras son fáciles de entender”, “tienen la letra grande y no son muy largos”) y porque cuentan historias con las que se identifican (“historias de amistad”, “historias reales”, o “cosas que me podrían pasar a mí”). A ellos se le suman otros dos: que cuenten historias divertidas y que formen parte de una colección. Estas conclusiones responden directamente la primera pregunta de investigación: “¿Cuáles son los motivos por los que el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria escoge sus lecturas literarias?”.

Respecto a la segunda, las diferencias encontradas entre niños y niñas a la hora de escoger los libros que van a leer son significativas en varios aspectos, resultados que amplían lo ya demostrado por Artola et al. (2017). Para los

niños son importantes criterios tales como el tamaño de la letra, la brevedad del texto, el tema de la amistad entre chicos o si la lectura, además, tiene película. Sin embargo, para las chicas son importantes otros aspectos relacionados con la búsqueda de referentes y patrones de comportamiento, así como la identificación con algunos de los personajes de las obras literarias.

En esta línea, diversas investigaciones vienen demostrando que las niñas están más motivadas para leer porque se sienten eficaces y se implican con el proceso lector (Clark, 2011; McGeown, et al., 2015; Schwabe et al., 2015), y, sin embargo, en los niños se observa una menor motivación hacia la lectura y un menor interés en la misma debido a la percepción que estos tienen sobre su propia competencia lectora (Logan y Johnston, 2009; McGeown, 2015).

A los niños y niñas les interesan más las historias en las que aparecen personajes de su propio sexo, y todos se sienten relativamente atraídos por una obra cuando pueden identificarse con su protagonista. Estudios como el de Sureda et al. (2009) muestran la importancia que tiene la amistad en estas edades y cómo, en ambos casos, aquello que los lleva a escoger un amigo o una amiga suelen ser cuestiones como el apoyo, la confianza o la diversión (Sureda et al., 2009). En relación con el bajo resultado obtenido en el ítem “Se burlan de profesorado”, en el caso de las niñas, se puede vincular con la concepción que tienen sobre estudio, el colegio y la responsabilidad, según se pone de manifiesto en el estudio de Lanza et al. (2012), en el que se corrobora, además, que ellas tienden a ser más colaboradoras en el aula y más respetuosas con el profesorado. Este ítem, a su vez, presenta diferencias significativas, indicando que los varones son más proclives que ellas a escoger una lectura que aborda esa temática, aunque en su mayoría tampoco la escogerían.

Queda patente, por lo tanto, que a unos y otras les gusta leer cosas diferentes y que existen múltiples diferencias, en función del sexo, en sus intereses lectores, tal y como recogen Merisuo-Storm (2006) y Tavernero et al. (2022) en sus investigaciones. Estos mismos autores confirman que, dentro del alumnado español, las niñas disfrutaban más de la lectura (Merisuo-Storm, 2006) y le dedican más tiempo que los niños, cuyas actitudes y motivación están más ligadas al rendimiento lector que en las niñas (Logan y Johnston, 2009, 2010; Logan y Medford, 2011; Oakhill y Petrides, 2007).

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

Otras diferencias constatadas, con la muestra analizada, no se han revelado como significativas entre sexos, sin embargo, sí han sido identificadas como cualidades que hacen las obras más atractivas, dado que son las mejores puntuadas: contar situaciones divertidas y formar parte de una colección. No son significativas, ni tampoco especialmente relevantes a la hora de elegir los libros, la extensión de los capítulos o la sencillez del léxico. Finalmente, atraen en mayor medida, y casi por igual a ellos y ellas, las historias fantásticas y de misterio. Se cumple con estas afirmaciones el objetivo segundo.

Con respecto la última pregunta de investigación se observa que, efectivamente, los estereotipos sí influyen, tanto a niños como a niñas, a la hora de elegir sus lecturas literarias. Los estudios previos vienen mostrando como el estereotipo de género vinculado a la lectura determina que los niños rechacen o sean más reticentes a la hora de llevar a cabo esta actividad porque se considera que un niño que lee es raro o un “empollón” (Hernández, 2011), mientras que a las niñas se las identifica como lectoras competentes, lo que refuerza su interés hacia la lectura por sentirse especialmente capacitadas para ello.

En este sentido, cabe señalar dos cuestiones que atañen a los resultados del presente estudio respecto de las niñas. Por un lado, la búsqueda de referentes en los personajes de las lecturas que responde, según Serra (2019), al impulso que, desde el patriarcado, se le ha dado a potenciar estereotipos femeninos tales como la sumisión, la pasividad o la dulzura, y hacer que estos se perpetúen a través de la literatura. Por otro lado, el tema de las historias de amor que prefieren, únicamente, las niñas, tal y como se recoge en el estudio de Bosch et al. (2007), determina sus patrones de comportamiento. Así, pueden llegar a asumir, entre otras cosas, que el enamoramiento es fundamental, que es normal sufrir por amor o sacrificar lo que una quiere por lo que quiera la pareja y que el amor está por encima de todo y todo lo perdona (Bosch et al., 2019; Esteban y Távora, 2008; Luengo y Rodríguez, 2009). Se estaría fomentando así una concepción del amor romántico errónea y basada en esquemas patriarcales que, como pone de manifiesto el presente estudio, perdura hasta nuestros días. Puede concluirse, por tanto, que también se ha conseguido dar cumplimiento al tercer objetivo.

Pese a que los resultados de este estudio proporcionan una información muy valiosa para ayudar al profesorado a motivar al alumnado hacia la lectura en su paso a la Educación Secundaria (Artola et al., 2017), son varias las limitaciones que presenta y que dan pie a futuras líneas de investigación. Así, resultaría muy interesante repetir el cuestionario con la misma muestra tras haber elegido una segunda obra literaria, para comparar los resultados con los presentes y afinar, por tanto, en las conclusiones. Además, realizar esta encuesta en cursos inferiores y superiores permitiría determinar si existe una evolución, o no, en los intereses lectores del alumnado. Como futura línea que abre este estudio, cabría diseñar y analizar propuestas de intervención que abordasen la motivación lectora desde esta perspectiva de género.

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

### Contribución de los autores:

Conceptualización, L.R.O., M.G.S., E.S.; metodología, L.R.O., M.G.S., E.S.; análisis, L.R.O., M.G.S., E.S.; preparación del manuscrito, L.R.O., M.G.S., E.S.; revisión y edición, L.R.O., M.G.S., E.S.

**Fondos:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Nota:** Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

## REFERENCIAS

- Applegate., A. J., y Applegate, M. D. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234. <https://doi.org/10.1598/RT.64.4.1>
- Arenas-García, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 144, e4. <https://doi.org/10.24310/boletin-criminologico.2013.v19i0.7976>
- Artola, T., Sastre, S., y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Åhslund, I., y Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences. What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28-44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>
- Aydemiri, S., y Demirkan, Ö. (2018). Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers Educational Policy. *Analysis and Strategic Research*, 13(1), 6-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.1>
- Banse, R., Gawronski, B., Rebetez, C., Gutt, H., y Morton, B. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298-306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00880.x>
- Bosch, E., Ferrer, V. A, García, E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., y Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Bosch, E., Herrezuelo, R., y Ferrer, V. A. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *Femeris*, 4(3), 184-202. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935>
- Castillo, W. (2023). Do Elementary Students Reading Motivation Levels Differ by Racial/Ethnic And/Or Immigrant Background? *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 669-680. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1805615>
- Castillo-Mayén, R., y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), pp. 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's First Annual Survey into Young People's Reading-2010*. National Literacy Trust.
- De Andrade, D., Homel, R., y Mazerolle, L. (2019). Boozy Nights and Violent Fights: Perceptions of Environmental Cues to Violence and Crime in Licensed Venues. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(9), 1820-1842. <https://doi.org/10.1177/0886260516657910>
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez-Gómez, M. C., y Fernández-Dávila-Jara, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.aega>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-44.
- Escalante Varona, A., Soto Vázquez, J., y Gutiérrez Gallego, J. A. (2023). An approximation for reading habits among students of arts and education at the University of La Rioja (Spain). *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 58-80. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15757>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

- Esteban, M. L., y Tavora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73.
- Ferrer-Pérez, V., y Bosch-Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4<sup>th</sup> ed.). Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.4324/9781003205333>
- Gliem, J. A., y Gliem, R. R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. The Ohio State University.
- Hernández, C. C. (2011). *Reading is for Girls: Examining the Male View of Literacy*. [http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez\\_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy\\_Paper.pdf](http://academic.laverne.edu/~ear/gsp/2011/CelinaCHernandez_ExaminingTheMaleViewOfLiteracy_Paper.pdf)
- Hester de Boer, A., Timmermans, A. C., y Van der Werf, M. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Gentrup, S., y Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>;
- Lanza, D., Moreno, G., De Diego, A., Ruz, C., y Moreno, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 293-302. <http://hdl.handle.net/10662/3654>
- Logan, S., y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- López-González, R. C. (2019). Cortos de animación en la red para todos los públicos y género: temáticas y roles de siempre contados como nunca. *Comunicación y Género*, 2(2), 249-265. <https://doi.org/10.5209/cgen.66515>
- Luengo, T., y Rodríguez, C. (2009). El mito de la “fusión romántica”. Sus efectos en el vínculo de la pareja. *Anuario de Sexología*, 11, 19-26.
- Marinak, B. A., y Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- Merisuo-Strom, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Míguez-Álvarez, C., Agrelo-Costas, E., y Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 27-57. <https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Monforte, J., y Úbeda-Colomer, J. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.



- Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín-Sanchis, J., y Ros-Ros, C. (2019). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 15-23. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i40.1222>
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Muñoz, C, Schonemann F., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Ramos Cambero, M. M., y Saneleuterio, E. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.14068>
- Rebollo, A. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. En *Género en la Educación para el Desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad* (pp. 11-32). Universidad del País Vasco / Hegoa / ACSUR. <https://doi.org/10.14198/fem.2018.32.16>
- Rodríguez-Gutiérrez, B., y Gutiérrez-Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro Fernández-Canteli, M., y Miranda Morais, M. (2021). “La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género”. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 87–107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>
- Rodríguez-Olay, L. (2022). Estereotipos de género y literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria. *Investigaciones Feministas*, 13(1), 359-374. <https://doi.org/10.5209/infe.76369>
- Ruiz-Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Saneleuterio, E., y Soler-Campo, S. (2021). Validación y aplicación de un instrumento para el análisis de estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados. *Profesional de la Información*, 30(5), e300503. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.03>
- Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- Serra, C. (2019). *Manual Ultravioleta*. Penguin Random House.
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sureda, I., García-Bacete, F. J., y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305- 321.
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I. O., y Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones sobre Lectura*, 17(2), 110-132. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.146562>

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencia de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27.