

Repercusión del interés por la lectura en la competencia léxica en español y en lengua extranjera en Educación Primaria

Impact of interest in reading on lexical competence in Spanish and a foreign language in Primary Education

ROCÍO ESCUDERO SÁNCHEZ

Universidad de Málaga

rescsan@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-129x>

INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ

Universidad de Málaga

santosdiaz@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz

ester.trigo@uca.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Recibido: 17.03.2024. Aceptado: 16.09.2024.

Cómo citar: Escudero Sánchez, Rocío; Santos Díaz, Inmaculada Clotilde y Trigo Ibáñez, Ester (2024). “Repercusión del interés por la lectura en la competencia léxica en español y en lengua extranjera en Educación Primaria”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 205-227.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.205-227>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen: Este estudio aborda la relación que se establece entre el tipo de lector que se consideran los informantes y el léxico disponible tanto en español como en primera lengua extranjera. La muestra está formada por 270 alumnos de Educación Primaria de cinco centros educativos públicos de la provincia de Málaga. Se seleccionaron seis centros de interés y se aplicó un cuestionario sociológico y una prueba asociativa basada en la disponibilidad léxica, como define el PPHDL. Los resultados mostraron que los estudiantes a los que le gusta leer aportan más palabras en el segundo y en el tercer ciclo tanto en español como en lengua extranjera. Además,

se observa cómo, a la par que avanza el ciclo, los estudiantes pierden el gusto por la lectura. Este trabajo tiene implicación en la enseñanza de la lectura, instando a la planificación de textos y actividades para ampliar el vocabulario en ambos idiomas. Asimismo, se anima a establecer itinerarios lectores y a planificar actividades específicas de adquisición de vocabulario, pudiendo ser enmarcado todo ello en los diferentes planes y programas ofertados por las administraciones educativas.

Palabras clave: lectura; disponibilidad léxica; Educación Primaria; competencia lingüística; Lengua Extranjera

Abstract: This study examines the relationship between the type of reader the informants consider themselves to be and the lexis available both in Spanish and in the first foreign language. The sample consists of 270 Primary Education pupils from five public schools in the province of Málaga. Six centers of interest were selected, and a sociological questionnaire and an associative test based on lexical availability, as defined by the PPHDL, were applied. Results showed that students who like reading contribute more words in the second and third cycles in both Spanish and foreign languages. Furthermore, it was observed that, as the cycle progresses, students lose their enjoyment of reading. This work has implications for the teaching of reading, urging the planning of texts and activities to extend vocabulary in both languages. Likewise, the establishment of reading itineraries and the planning of specific vocabulary acquisition activities are encouraged and can be framed within the different plans and programs offered by educational administrations.

Keywords: reading; lexical availability; Primary Education; linguistic competence; Foreign Language

1. INTRODUCCIÓN

La lectura continúa siendo un tema de investigación en diversos sectores de la población, así como sus impactos en los distintos aspectos de la vida humana. Indudablemente, una de las fases cruciales para el desarrollo individual abarca la etapa de la Educación Primaria (EP), donde la lectura emerge como un elemento fundamental para el crecimiento integral del estudiantado, tal como señalan Cassany et al. (1994), es uno de los aprendizajes más importantes de la escolarización, indiscutido e indiscutible. Así, se han realizado numerosos estudios sobre la lectura y su enseñanza en la infancia (Parodi, 2014; Moreno et al., 2017; Gómez-Villalba y Pérez, 2001, entre otros).

Vale la pena destacar el trabajo realizado por Yubero y Larrañaga (2010) que analiza el valor de la lectura en los niños, el hábito lector y su estilo de vida, utilizando como informantes a estudiantes de los tres últimos cursos de EP. Por su parte, Dezcallar et al. (2014) examinan la relación entre la lectura como placer, el rendimiento académico y el tiempo dedicado a las pantallas, concluyendo que existe una estrecha conexión entre el rendimiento académico y el gusto por la lectura. También es de

gran relevancia el estudio de Artola et al. (2018), quienes validan un instrumento para evaluar las actitudes e intereses hacia la lectura en estudiantes de 2.º EP en Madrid.

Asimismo, Siegenthaler et al. (2019) realizan un estudio longitudinal que evalúa ciertas variables relacionadas con la motivación hacia la lectura en Educación Infantil y, dos años más tarde, en 2.º de EP. Sus conclusiones indican que las variables motivacionales son indicadores de un rendimiento lector posterior adecuado.

Dada la relevancia que ostenta la lectura en las primeras etapas de formación, las leyes educativas abordan específicamente su desarrollo en el entorno escolar. En este contexto, uno de los objetivos de la EP, según la Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) en su artículo 17, se centra en el desarrollo de los hábitos de lectura. Además, sus principios pedagógicos, contemplados en el artículo 19, establecen la dedicación diaria necesaria para cultivar tanto el hábito lector como la maestría en la lectura.

La concreción de estas directrices se encuentra detallada en la legislación autonómica andaluza, como lo refleja la Orden de 30 de mayo de 2023. En este marco normativo se delinean las competencias específicas que deben desarrollarse en EP. Estas competencias se recogen por ciclos educativos, estableciendo también los saberes básicos que deben ser adquiridos en cada uno de ellos. Esta aproximación legislativa regional proporciona una guía para la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades lectoras en el alumnado.

Unido a lo anterior, abordando el tema desde una perspectiva terapéutica, Hidalgo y Cantabrana (2017) analizan el papel de acompañamiento que la lectura desempeña en individuos que padecen algún tipo de enfermedad. Finalmente, Cunningham y Stanovich (2007) respaldan el papel fundamental de la lectura para el desarrollo cognitivo de los niños, destacando su impacto positivo en la inteligencia verbal, el vocabulario, el conocimiento general, el deletreo y la fluidez verbal. Estos resultados refuerzan la importancia de proporcionar a los niños tantas experiencias lectoras como sea posible.

No obstante, la trascendencia de la lectura es tal que los estudios en este ámbito no se circunscriben únicamente a las edades más tempranas. Se pueden identificar diversos trabajos que analizan la lectura en relación con diferentes variables y poblaciones. Así, en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, se han realizado estudios que evalúan la lectura y el aprendizaje de una lengua extranjera, como el Hernández (2014), que

indaga cómo la lectura influye en la producción de vocabulario tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Santos-Díaz (2017) muestra la incidencia de la frecuencia de lectura sobre el vocabulario en lengua materna y en lengua extranjera.

En lo concerniente a la adquisición del vocabulario, numerosos autores han investigado las relaciones recíprocas entre la lectura y el léxico, demostrando cómo la influencia de una afecta en el desarrollo de lo otro (Cunningham y Stanovich, 2007; Riffo et al., 2014; Santos-Díaz, 2017; Caamaño, 2019; Figueroa y Gallego, 2021). Al exponer al lector a diversas tipologías textuales, se observa que adquiere nuevo vocabulario de diferentes categorías gramaticales, lo que no solo enriquece su repertorio léxico, sino que también amplía su comprensión de estructuras lingüísticas. Además, el dominio de un vocabulario más extenso mejora la precisión y la comprensión lectora del individuo (Martinek, 2014) y su competencia escrita (Parrales y González-Riaño, 2024). Este fenómeno subraya la relevancia de investigar la interacción entre estas dos variables.

En este sentido, desde la disponibilidad léxica se han realizado diversos trabajos que han puesto de manifiesto la enorme relación entre la lectura y la adquisición de vocabulario. Estos estudios surgen en Francia en el siglo XX como respuesta a la necesidad de elaborar un corpus de vocabulario para enseñar el idioma a los habitantes de las colonias francesas y a las personas migrantes que llegaban al país. Los responsables de llevar a cabo esta empresa fueron Gougenheim, Rivenc, Michéa y Sauvageot (1956, 1964). Posteriormente, el Dr. Humberto López Morales (1973) se convierte en el precursor de las investigaciones sobre léxico español, realizando uno de los primeros estudios al analizar el léxico de San Juan de Puerto Rico, estableciendo un precedente en el ámbito hispánico y catalizando el desarrollo posterior del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (en adelante, PPHDL).

En consonancia con lo anterior, debemos a Mackey (1971) la apertura de la línea de investigación que relaciona la lectura con el léxico disponible. Desde entonces, varios investigadores han continuado explorando este campo con diferentes objetivos (Ávila, 2007; Ávila y Villena, 2010). Entre estos trabajos se destaca la investigación realizada por Cepeda et al. (2016), que examina la relación entre la disponibilidad léxica y la comprensión lectora, concluyendo que aquellos individuos con un índice de cohesión más disperso experimentan mayores dificultades en la comprensión lectora. Además, Martínez-Lara (2021) analiza el léxico disponible de universitarios chilenos, encontrando una correlación positiva

entre la cantidad de horas dedicadas a la lectura y el caudal léxico, resultados análogos a los de Santos-Díaz (2017), realizado tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Por otro lado, Castillo-Fadić y Sologuren (2020) investigan el corpus textual de profesores en formación y sus hábitos lectores.

Sin embargo, aún son escasos los estudios que abordan las variables de lectura y léxico disponible, especialmente cuando se trata de informantes escolares, situación que se acentúa aún más pues no conocemos trabajos realizados con este rango etario. Por este motivo, el presente trabajo cobra gran relevancia en este ámbito y pretende cubrir un hueco inexplorado. Así, el objetivo principal persigue examinar la relación entre la variable del gusto por la lectura y la adquisición del léxico a lo largo de la EP, tomando como referencia tres momentos claves: el final de cada ciclo escolar. Para ello, se analiza la capacidad del alumnado para asociar correctamente vocabulario especializado tanto en español como en lengua extranjera. Además, se exploran las relaciones entre el gusto por la lectura y las puntuaciones medias de las pruebas lingüísticas. Finalmente, se lleva a cabo un análisis estadístico para identificar posibles significancias.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Los criterios de selección de los participantes estuvieron motivados por la modalidad del centro educativo al que se adscribían. Así, se seleccionó un centro no bilingüe ordinario, un centro no bilingüe de compensatoria, un centro bilingüe de inglés y dos centros bilingües de francés pues en esta última modalidad la ratio era menor y se pretendía recopilar una muestra similar por cada modalidad de enseñanza. De esta forma, este estudio contó con la participación de 270 estudiantes de EP, inscritos en cinco colegios públicos ubicados en la provincia de Málaga. De este grupo de participantes, 144 son varones y 123 son mujeres. Se recopilaron datos de 2.º, 4.º y 6.º cursos de EP, correspondiendo a las edades de 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años, respectivamente, ya que se pretendía estudiar la evolución de la adquisición del léxico a medida que se iba avanzando en la etapa. La muestra se distribuye de la siguiente manera: 97 estudiantes pertenecientes al primer ciclo, 82 estudiantes al segundo ciclo y 91 estudiantes al tercer ciclo.

2. 2. Instrumentos

Las herramientas empleadas para la recopilación de datos consistieron en dos pruebas lingüísticas: una prueba de disponibilidad léxica basada en las directrices del PPHDL (López-González, 2014) y una prueba de asociación léxica de vocabulario especializado (Santos-Díaz, 2020). En la primera prueba, los participantes fueron requeridos a elaborar una lista de todas las palabras que le vinieran a la mente ante un estímulo durante un período de dos minutos. La segunda prueba implicó que el alumnado relacionara vocabulario específico con los diferentes estímulos.

Los centros de interés (CI) seleccionados para la investigación fueron: 1) *Naturaleza*; 2) *Alimentos y bebidas*; 3) *La escuela: mobiliario y materiales*; 4) *Partes del cuerpo*; 5) *Juegos y distracciones*; y 6) *Pandemia*. En la prueba en lengua extranjera se les solicitó a los participantes que respondieran a los mismos CI, pero presentados en el idioma correspondiente: inglés o francés, según el tipo de centro educativo.

Niña Niño 

 La lengua que hablo en casa es:
 Español Otra: _____

 ¿Te gusta leer? COLOREA la carita


 Poco Regulín Bueno Bastante Mucho

 ¿Cuál es el último libro que has leído? _____

 ¿Haces alguna actividad extraescolar? Sí No
 ¿Cuáles? _____

 ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas?
 Ordena del 1-11.
 Pon el número 1 en la que más te gusta, el número 2 en tu segunda preferida y así hasta el 11.

| | |
|--------------------|------------------|
| Lengua | Plástica |
| Matemáticas | Religión/Valores |
| Inglés | Educación Física |
| Ciencias Naturales | Música |
| Ciencias Sociales | Francés |
| Cultura digital | |

Figura 1: Cuestionario sociológico.

En la prueba de asociación léxica se les proporcionaron doce palabras, dos por cada CI, que los participantes debían relacionar tanto en español como en lengua extranjera. Paralelamente a estas pruebas, se administró un cuestionario sociológico completamente anónimo, que recopilaba diversas variables como el curso académico, el tipo de centro al que asisten, las actividades extraescolares que realizan, el gusto por la lectura y su último libro leído –*vid.* Figura 1–. Estos instrumentos se alinean con los enfoques clásicos utilizados en estudios de léxico disponible, lo que facilita el análisis mediante distintos programas especializados en procesar léxico disponible (Echevarría et al., 2005).

2. 3. Procedimiento

Para recopilar los datos se realizó la selección de centros educativos donde se desarrollaría la investigación. Posteriormente, se proporcionó a las direcciones de los centros un documento informativo detallado sobre la actividad que se llevaría a cabo en las aulas, haciendo hincapié en su carácter anónimo. Se solicitó a los centros que comunicaran esta información a las familias a través de sus canales habituales de comunicación, garantizando así la obtención del consentimiento familiar.

Las pruebas se realizaron por escrito en una sesión de aproximadamente 60 minutos. Cada estudiante recibió un cuadernillo con los siguientes elementos: el cuestionario sociológico, las pruebas de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera, así como las pruebas de asociación de vocabulario especializado.

Recopilados los datos, se diseñó un plan de codificación para las variables sociológicas y las palabras anotadas por los informantes fueron registradas en una hoja de cálculo para su posterior lematización (Samper Padilla et al., 2003). Luego, las variables sociológicas y las palabras lematizadas se adaptaron al formato Salamanca (Fernández-Gómez, 2021) para procesarlas en el programa Dispogen II (Echevarría et al., 2005). La prueba de asociación léxica también fue codificada distinguiendo entre asociación correcta, incorrecta o falta de respuesta.

Finalmente, se empleó el software estadístico SPSS (v.22) para realizar análisis descriptivos y aplicar la prueba t de Student para determinar si existían diferencias significativas en las medias de las pruebas lingüísticas según el interés por la lectura.

3. RESULTADOS

3. 1. Gusto por la lectura

En primer lugar, se presentan los resultados de la pregunta en forma de escala Likert para evaluar el gusto por la lectura. La Figura 1 muestra que a la mayoría de los escolares le gusta leer, ya que un 59,63 % ha marcado la opción “mucho” y “bastante”. En el término medio de la escala, “bueno” se sitúa casi una cuarta parte de los informantes 24,44 %, mientras que los informantes a los que les gusta “poco” o “regulín” leer tan solo representan el 15,93 % de la muestra.



Figura 2: Porcentajes del gusto por la lectura en EP

A continuación, se han agrupado las respuestas en dos. Por un lado, las opciones de “poco”, “regulín” y “bueno” se han codificado como aquellos que no manifiestan gusto por la lectura. Por otro lado, se ha considerado a aquellos que indicaron “bastante” y “mucho” como los que sí disfrutaban de la lectura.

La Tabla 1 presenta los datos globales de la muestra y la evolución del gusto por la lectura a lo largo de la EP. Los resultados indican una disminución en el interés por la lectura a medida que este progresa, siendo considerablemente más alto en el primer ciclo que en el tercero, con una diferencia del 49,50 %. La disparidad es menor entre el primer y el segundo ciclo que entre el segundo y el tercero, experimentando una reducción del 20,27 % en el primer caso y un 27,23 % en el segundo.

Tabla 1*Frecuencia y porcentajes del gusto por la lectura*

| | Gusto por la lectura | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Totales | No | 119 | 40,37 |
| | Sí | 161 | 59,63 |
| Primer ciclo | No | 17 | 17,53 |
| | Sí | 80 | 82,47 |
| Segundo ciclo | No | 31 | 37,80 |
| | Sí | 51 | 62,20 |
| Tercer ciclo | No | 61 | 67,03 |
| | Sí | 30 | 32,97 |

Fuente: elaboración propia.

3. 2. Resultados de las pruebas lingüísticas

La prueba de disponibilidad léxica proporciona un medio para evaluar la cantidad promedio de palabras registradas por los participantes en un lapso de dos minutos en relación con cada CI. En la Figura 2 se evidencia un incremento progresivo en la media de palabras registradas a medida que avanza el ciclo. La principal diferencia se observa entre el tercer y el primer ciclo, tanto en español como en LE, con una varianza de 46,81 palabras en español y de 22,51 palabras en LE. En español la mayor discrepancia se registra entre el tercer y el segundo ciclo, con una brecha de 23,87 palabras, en contraste con las 18,94 palabras de diferencia entre el segundo y el primer ciclo.

Por otro lado, en LE, se observa un fenómeno inverso: a pesar de presentar una diferencia de medias bastante similar, la mayor disparidad se registra al comparar el segundo ciclo con el primero, con una brecha de 11,64 palabras, mientras que del segundo al tercero ciclo se registra un incremento de 10,87 palabras.

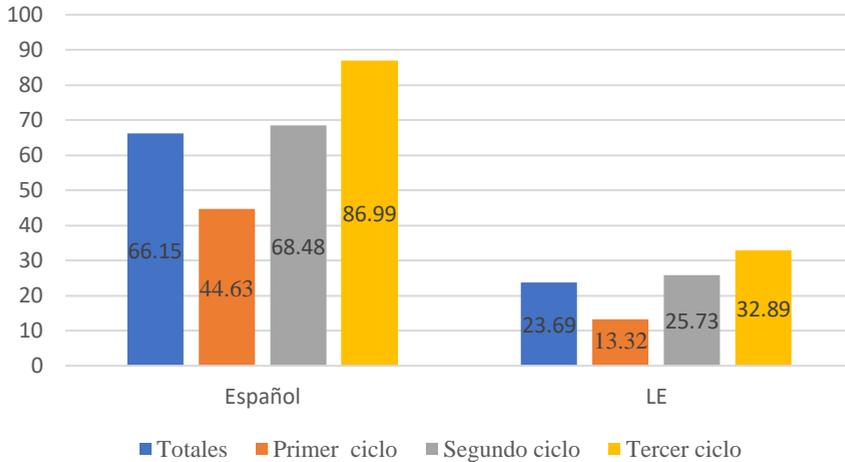


Figura 3: Promedio de palabras en la prueba de disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera

La evaluación del vocabulario especializado implica una prueba que comprende 12 términos que los participantes deben relacionar con uno de los seis CI. En esta prueba las alternativas incluyen la vinculación correcta, incorrecta o la ausencia de asociación. Los resultados derivados del análisis muestral indican que, en el caso del idioma español, las palabras correctamente asociadas constituyen un 72,91 %. Específicamente, se evidencia una prevalencia de palabras incorrectamente asociadas, 14,92 %, así como de palabras no vinculadas, 11,92 %. En el contexto de la lengua extranjera, se aprecia que los términos correctamente asociados alcanzan el 39,33 %, en contraste con el 21,92 % para aquellos incorrectamente asociados. Además, los términos no relacionados suponen el 38,67 %.

La Figura 3 muestra la distribución de respuestas correctas, incorrectas y no contestadas tanto en español como en lengua extranjera según ciclo. Se constata que, a medida que se avanza de un ciclo a otro, se registra un aumento en la media de palabras correctamente asociadas, tanto en español como en lengua extranjera (LE), así como una disminución en la media de palabras incorrectas en ambos casos.

La mayor diferencia entre las medias de las palabras vinculadas correctamente se evidencia entre el primer ciclo con el segundo ciclo, con un incremento del 34,83 % palabras en español y de 29,42 % palabras en LE. No obstante, ese porcentaje tiende a disminuir al progresar del

segundo ciclo al tercer ciclo. En este sentido, se nota una disminución en la asociación incorrecta de palabras, siendo 0,77 % menos en español y 0,21 % en LE en el tercer ciclo en comparación con el segundo.

En relación con el promedio de palabras no asociadas, se percibe que es más alto en el primer ciclo. En español, se observa una reducción del 17 % de palabras en el segundo ciclo con respecto al primero, mientras que en LE el porcentaje de las palabras no contestadas sufre una reducción del 27,75 %. En este sentido, la disminución del segundo al tercer ciclo es más gradual, en español es del 2,50 %, y en LE, del 8,50 %.

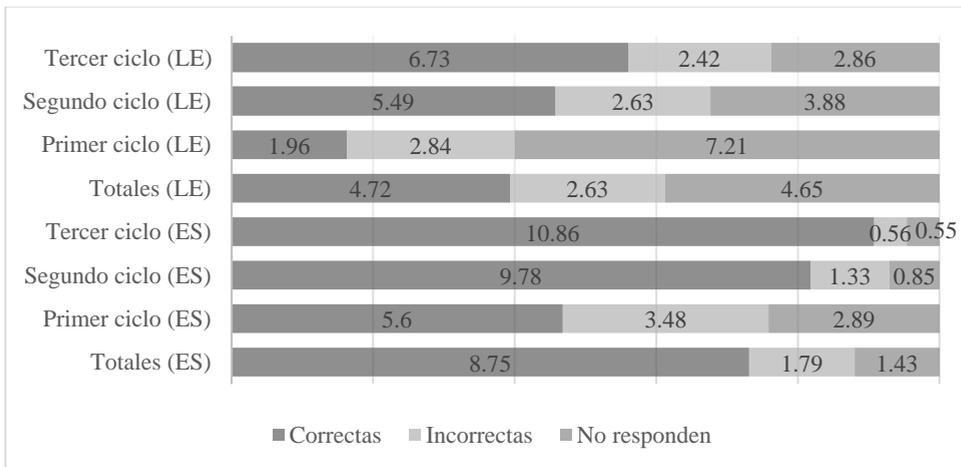


Figura 4: Porcentaje de respuestas en la prueba de asociación léxica en español y en lengua extranjera

3. 3. Relación entre la variable del gusto por la lectura y las pruebas lingüísticas

A continuación, se presentan los resultados de la relación entre las pruebas lingüísticas, tanto en español como en lengua extranjera, con el gusto por la lectura. La Tabla 2 evidencia que en el primer ciclo los escolares que manifiestan un gusto por la lectura consignan una media superior en las pruebas de disponibilidad léxica, tanto en español (4,47 palabras) como en LE (1,53 palabras) con respecto aquellos que no muestran gusto por la lectura.

Asimismo, estos participantes también presentan una cantidad más elevada de palabras correctamente asociadas en español, 48,33 %, mientras

que los que no muestran ese interés por la lectura el porcentaje desciende a 38,75 %. Sin embargo, en el caso de la lengua extranjera, las palabras asociadas correctamente por aquellos que no manifiestan interés por la lectura suponen un 18,67 %, superando a los que expresan ese gusto por la lectura, que consiguen un 15,83 %. Esto podría deberse a que la lectura, en esta etapa escolar, se realiza mayoritariamente en lengua materna.

Tabla 2

Media de palabras en el primer ciclo según el gusto por la lectura

| Primer ciclo | Gusto por la lectura | n | Media | Desviación estándar |
|---|----------------------|----|-------|---------------------|
| Léxico disponible en español | No | 17 | 40,94 | 15,955 |
| | Sí | 80 | 45,41 | 16,049 |
| Léxico disponible en LE | No | 17 | 12,06 | 8,927 |
| | Sí | 80 | 13,59 | 8,719 |
| Palabras identificadas en español | No | 17 | 4,65 | 3,605 |
| | Sí | 80 | 5,80 | 2,441 |
| Palabras con una identificación incorrecta en español | No | 17 | 3,47 | 2,939 |
| | Sí | 80 | 3,49 | 2,338 |
| Palabras identificadas en LE | No | 17 | 2,24 | 2,437 |
| | Sí | 80 | 1,90 | 1,933 |
| Palabras con una identificación incorrecta en LE | No | 17 | 2,53 | 3,243 |
| | Sí | 80 | 2,90 | 1,933 |

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los resultados correspondientes al segundo ciclo. En este caso, los estudiantes que demuestran interés por la lectura han actualizado, en promedio, 19,33 palabras más en español y 10,41 palabras más en LE en comparación con aquellos que no expresan interés por la lectura. En la prueba de asociación léxica se observa que las palabras correctamente asociadas suponen un 86,08 % entre los estudiantes que manifiestan interés por la lectura en español y un 51 % en LE. En contraste, aquellos que carecen de este interés en la lectura alcanzan un 73,92 %, en español y un 37,08 %, en LE.

Tabla 3

Media de palabras en el segundo ciclo según el gusto por la lectura

| Segundo ciclo | Gusto por la lectura | n | Media | Desviación estándar |
|---|-----------------------------|----------|--------------|----------------------------|
| Léxico disponible en español | No | 31 | 56,45 | 16,352 |
| | Sí | 51 | 75,78 | 20,441 |
| Léxico disponible en LE | No | 31 | 19,26 | 13,609 |
| | Sí | 51 | 29,67 | 14,146 |
| Palabras identificadas en español | No | 31 | 8,87 | 2,592 |
| | Sí | 51 | 10,33 | 2,094 |
| Palabras con una identificación incorrecta en español | No | 31 | 1,58 | 1,523 |
| | Sí | 51 | 1,18 | 1,752 |
| Palabras identificadas en LE | No | 31 | 4,45 | 3,254 |
| | Sí | 51 | 6,12 | 3,070 |
| Palabras con una identificación incorrecta en LE | No | 31 | 2,42 | 2,540 |
| | Sí | 51 | 2,76 | 2,889 |

Fuente: elaboración propia.

Los datos correspondientes al tercer ciclo aparecen en la Tabla 4. En línea con la tendencia observada en el segundo ciclo, los estudiantes que indican tener afinidad por la lectura consignan, en promedio, un mayor número de palabras en la prueba de disponibilidad léxica. La diferencia es de 17,67 palabras adicionales en español entre los estudiantes que muestran afinidad por la lectura y aquellos que no, y de 14,34 palabras adicionales en lengua extranjera. En la prueba de asociación léxica, los escolares interesados en la lectura muestran una media ligeramente superior en la identificación correcta de palabras, tanto en español, con un aumento del 7,17 %, como en LE, presentando un incremento del 15 %.

Tabla 4

Media de palabras en el tercer ciclo según el gusto por la lectura

| Tercer ciclo | Gusto por la lectura | n | Media | Desviación estándar |
|------------------------------|-----------------------------|----------|--------------|----------------------------|
| Léxico disponible en español | No | 61 | 81,16 | 23,387 |
| | Sí | 30 | 98,83 | 23,785 |
| Léxico disponible en LE | No | 61 | 28,16 | 15,893 |
| | Sí | 30 | 42,50 | 19,534 |

| | | | | |
|---|----|----|-------|-------|
| Palabras identificadas en español | No | 61 | 10,57 | 2,348 |
| | Sí | 30 | 11,43 | 0,971 |
| Palabras con una identificación incorrecta en español | No | 61 | 0,62 | 1,083 |
| | Sí | 30 | 0,43 | 0,817 |
| Palabras identificadas en LE | No | 61 | 6,11 | 3,564 |
| | Sí | 30 | 7,97 | 2,498 |
| Palabras con una identificación incorrecta en LE | No | 61 | 2,20 | 2,128 |
| | Sí | 30 | 2,87 | 1,852 |

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los resultados de las dos pruebas lingüísticas (léxico disponible y test asociativo) con respecto al gusto por la lectura, se ha realizado la prueba t de Student.

En la prueba de disponibilidad léxica en el primer ciclo se ha confirmado la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de medias en español y en lengua extranjeras. El p valor es mayor que 0,05 en todos los casos, por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre los resultados de las pruebas lingüísticas y el interés por la lectura.

En la Tabla 5 se han incluido los resultados en los que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias ($p < 0,05$) en el segundo ciclo. Con respecto al léxico disponible, se observa que existen diferencias significativas en el segundo ciclo en español $p = 0,000$ y en lengua extranjera $p = 0,002$.

En cuanto a la relación entre el interés por la lectura y la correcta consignación de palabras en las evaluaciones de asociación léxica en los diversos ciclos académicos, los resultados de la prueba de t de Student muestran que existen diferencias significativas en el segundo. Así, se constata que en el segundo ciclo las diferencias se producen entre el número de palabras correctas en español ($p = 0,006$) y en lengua extranjera ($p = 0,022$). Esto sugiere que los estudiantes que expresan interés por la lectura han consignado un mayor número de palabras de manera correcta y un menor número de palabras incorrectas en español en comparación con aquellos que indican carecer de interés por dicha actividad.

Tabla 5*Prueba de muestras independientes en el segundo ciclo*

| Segundo ciclo | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|--|------|-------------------------------------|--------|------------------|----------------------|------------------------------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar |
| DL Es | Se asumen varianzas iguales | 1,515 | ,222 | -4,465 | 80 | ,000 | -19,333 | 4,330 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -4,714 | 74,000 | ,000 | -19,333 | 4,101 |
| DL LE | Se asumen varianzas iguales | ,101 | ,751 | -3,277 | 80 | ,002 | -10,409 | 3,176 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -3,308 | 65,417 | ,002 | -10,409 | 3,146 |
| ES Correctas | Se asumen varianzas iguales | 1,326 | ,253 | -2,800 | 80 | ,006 | -1,462 | ,522 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,658 | 53,491 | ,010 | -1,462 | ,550 |
| LE Correctas | Se asumen varianzas iguales | ,610 | ,437 | -2,329 | 80 | ,022 | -1,666 | ,715 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,296 | 60,602 | ,025 | -1,666 | ,726 |

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tercer ciclo, se constata que existen diferencias significativas en las medias de la prueba de léxico disponible y los escolares que muestran interés por la lectura (*vid.* Tabla 6). En español $p=0,001$ y en lengua extranjera $p=0,000$. En cuanto a la prueba de asociación léxica tan solo se producen esas diferencias entre el gusto por la lectura y el promedio de respuestas correctas en lengua extranjera ($p=0,012$). Esto indica que el alumnado que ha expresado gusto por la lectura ha asociado correctamente un mayor número de palabras en ambos idiomas con respecto a los que no expresan ese gusto por la lectura.

Tabla 6*Prueba de muestras independientes en el tercer ciclo*

| Tercer ciclo | | Prueba de Levene de calidad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | |
|--------------|-----------------------------|--|------|-------------------------------------|----|------------------|----------------------|------------------------------|
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Diferencia de error estándar |
| DL | Se asumen varianzas iguales | ,016 | ,900 | -3,369 | 89 | ,001 | -17,669 | 5,244 |

| | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------|-------|------|--------|--------|------|---------|-------|
| Es | No se asumen varianzas iguales | | | -3,350 | 56,914 | ,001 | -17,669 | 5,275 |
| DL | Se asumen varianzas iguales | 1,260 | ,265 | -3,746 | 89 | ,000 | -14,336 | 3,828 |
| LE | No se asumen varianzas iguales | | | -3,491 | 48,472 | ,001 | -14,336 | 4,106 |
| LE Correctas | Se asumen varianzas iguales | 7,750 | ,066 | -2,551 | 89 | ,012 | -1,852 | ,726 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -2,870 | 78,234 | ,005 | -1,852 | ,645 |

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era examinar la relación entre la variable del gusto por la lectura y la adquisición del léxico a lo largo de la EP. Los resultados muestran una tendencia preocupante, ya que se observa una disminución en el gusto por la lectura a medida que avanza el ciclo escolar, cuestión que coincide con estudios precedentes donde se constata una bajada del hábito lector a medida que se avanza en la escolaridad obligatoria (Trigo et al., 2020; Tabernero et al., 2020). Paradójicamente, el mayor entusiasmo por la lectura se manifiesta durante el primer ciclo, cuando el alumnado se encuentra en pleno desarrollo de sus habilidades lectoescritoras y aún no lee con fluidez, cuestión que puede deberse a la realización de una efectiva mediación lectora, como se ha demostrado en estudios precedentes (Álvarez et al., 2021; Neira, 2023). En contraste, durante el tercer ciclo, cuando los alumnos poseen habilidades lectoras más avanzadas, expresan menos interés por la lectura (Trigo y Santos-Díaz, 2023; Santos-Díaz et al., 2024). Además, se ha observado que el declive más significativo se produce entre el segundo y el tercer ciclo.

Los resultados obtenidos pueden atribuirse al hecho de que durante el primer ciclo se otorga una gran importancia a fomentar el hábito lector, reconociéndolo como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la lectoescritura, dedicando una considerable carga horaria a este aspecto. Sin embargo, en el tercer ciclo, se tiende a priorizar otros contenidos de mayor complejidad ya que la lectura está en una fase avanzada y se lleva a cabo de forma sistemática (Álvarez et al., 2021).

Tras examinar los resultados de las pruebas lingüísticas, se confirma que los estudiantes pueden asociar un mayor número de palabras correctamente a medida que avanza el ciclo, tanto en español como en lengua extranjera. Estos resultados coinciden con los de Figueroa y Gallego (2021) en su estudio realizado con estudiantes de educación básica

en Chile, que constatan un aumento en el nivel de vocabulario a medida que avanza el grado escolar. Por su parte, Escudero et al. (2022), en su trabajo sobre el léxico disponible en el CI *La Escuela: mobiliario y materiales* con alumnado de EP, muestran que a medida que evoluciona el ciclo el alumnado posee más vocabulario. Es especialmente significativo destacar que la adquisición de vocabulario es notable durante el segundo ciclo (3.º y 4.º de EP). Este hallazgo es de suma importancia para la comunidad educativa, ya que destaca la necesidad de brindar mayor atención a este aspecto en la planificación curricular.

El análisis de las pruebas lingüísticas en relación con el gusto por la lectura evidencia que, en todos los casos, el alumnado que muestra interés por la lectura presenta una media superior de palabras en las pruebas de disponibilidad léxica. Esta diferencia llega a ser estadísticamente significativa en el segundo y tercer ciclo, tanto en español como en lengua extranjera.

En relación con la prueba de identificación de palabras de vocabulario especializado, se aprecia que en todos los casos la media de palabras asociadas correctamente es mayor entre los estudiantes que expresan preferencia por la lectura, siendo esta disparidad significativa en el segundo ciclo en español y en LE y en el tercer ciclo únicamente en LE.

En el contexto de la lengua extranjera, también se registra una media superior de palabras identificadas correctamente en el segundo y tercer ciclo, pero no en el primero. Estos resultados pueden atribuirse al hecho de que los estudiantes en el primer ciclo están en una etapa inicial de desarrollo de habilidades de lectura y esta actividad tiende a realizarse en español. Durante este ciclo, la promoción de la lectura en la lengua extranjera parte de la transmisión oral, con un progresivo acercamiento a la escritura. Es importante tener en cuenta que, tanto en inglés como en francés, la representación gráfica de los fonemas en su modalidad escrita difiere de la oralidad.

La investigación expuesta en este artículo permite concluir con dos ideas fundamentales:

En primer lugar, se observa que el interés por la lectura entre el alumnado tiende a disminuir al avanzar en la escolaridad, lo que contrasta con el estudio de Delgado et al. (2020), que analiza la motivación lectora en Educación Infantil y en EP, concluyendo que los estudiantes de EP muestran una motivación superior.

En segundo lugar, se evidencia que los estudiantes con un mayor gusto por la lectura suelen presentar una media superior de palabras en las

pruebas lingüísticas. Esta diferencia es especialmente notable en el segundo y tercer ciclo, tanto en español como en lengua extranjera, llegando a establecerse diferencias significativas.

En este sentido, desde una perspectiva novedosa para la comunidad científica, instamos a seguir indagando sobre la relación entre lectura y competencia léxica en EP. Concebimos esta etapa como fundamental en la formación de hábitos lectores sólidos, además de su influencia en diversos aspectos del desarrollo lingüístico.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Rocío escudero Sánchez se ha hecho cargo de la conceptualización, metodología, redacción del primer borrador, revisión y edición. Inmaculada Clotilde Santos Díaz se ha encargado de la conceptualización, metodología, Análisis formal, supervisión, redacción: revisión y edición, supervisión, y Ester Trigo Ibáñez se ha responsabilizado de la conceptualización, metodología, redacción: revisión y edición, supervisión.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no ha recibido ninguna financiación externa.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Ramos, Eva; Mateos Blanco, Belén; Alejaldre Biel, Leyre y Mayo-Isar, Agustín (2021). “El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso”, *Tejuelo*, 34, pp. 293-322. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>

Artola, Teresa; Sastre, Santiago y Alvarado, Jesús María (2018). “Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes”, *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), pp. 141-157. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.227>

Ávila Muñoz, Antonio Manuel (2007). “Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia” En Juan Antonio Moya-Corral y Marcin Ryszard Sosinski, *Las hablas*

andaluzas y la enseñanza de la lengua, Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada: Universidad de Granada, pp.25-46

Ávila Muñoz, Antonio Manuel y Villena Ponsoña, Juan Andrés (eds.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Editorial Sarriá.

Caamaño, Antonio (2019). “Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico”, *Pucara*, 1(30), pp. 157–178. DOI: <https://doi.org/10.18537/puc.30.01.07>

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Castillo-Fadić, María Natalia y Sologuren Insúa, Enrique (2020). “Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación”, *Logos*, 30(1), pp. 69-85. DOI: <https://doi.org/10.15443/RL3006>

Cepeda, Milko; Cárdenas, Ángela; Carrasco, Macarena, Castillo; Nicole, Flores, Joselyne; González, Constanza y Oróstica, Melanie. (2016). “Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural”, *Sophia Austral*, 18, pp. 81-93. Handle: <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/34730>

Cunningham, Anne E., y Stanovich, Keith E. (2007). “Los efectos de la lectura en la mente”, *Estudios Públicos*, 108, pp. 207-227.

Delgado, María Dolores; Méndez, Inmaculada y Ruiz, Cecilia (2020). “Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria”, *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), pp. 177-86. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>

Dezcallar Sáez, Teresa; Clariana, Mercè; Cladellas, Ramón; Badia, Mar y Gotzens, Concepción (2014). “La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de

- videojuegos”, *Ocnos*, 12, pp. 107-116. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.12.05>
- Echeverría, Max; Urzúa, Paula y Figueroa, Israel (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Escudero Sánchez, Rocío; Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde y Trigo Ibáñez, Ester (2022). “Evolución del léxico disponible sobre la ‘Escuela’ del alumnado de EP según el tipo de centro educativo”, *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, pp. 61-82. DOI: <https://doi.org/10.6035/clr.6376>
- Fernández-Gómez, María Isabel Virginia (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE*, Tesis de Maestría, Universidade do Minho. Handle: <http://hdl.handle.net/1822/73662>.
- Figueroa, Susana y Gallego, José Luis (2021). “Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica”, *Revista signos*, 54(106), pp. 354-375. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Gómez-Villalba, Elena y Pérez, Jesús (2001). “Animación a la lectura y comprensión lectora en EP”, *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 9-20. Handle: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8145/LYT_17_2001_art_1.pdf
- Gougenheim, Georges ; René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot, (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris : Didier.
- Gougenheim, Georges ; René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot (1964). *L'élaboration du français fondamental (I degré). Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- Hernández, Natividad (2014). “Categorías en el léxico bilingüe: Perspectivas desde el priming semántico interlenguas y la disponibilidad léxica”, *Revista electrónica de Lingüística Aplicada*,

13(1), pp. 19-38. Disponible en:
<https://produccioncientifica.usal.es/documentos/5e4fc3d529995245c6b2e000>

Hidalgo, Agustín y Cantabrana, Begoña (2017). “Efectos terapéuticos de la lectura”, *Revista de Medicina y Cine*, 13(2), pp. 75-88.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 340, 30-12-2020)

López-González, Antonio María (2014). *Disponibilidad léxica: teoría, método y análisis*. Lodz, Universidad de Lodz. Handle: <http://hdl.handle.net/11089/23510>

López Morales, Humberto (1973). *Disponibilidad léxica en escolares de San Juan*. Madrid, MS.

Mackey, William C. (1971). *Le vocabulaire disponible du français (2 vols.)*, Paris, Bruxelles, Montreal, Didier.

Martinek Ardavín, Leticia (2014). “Vocabulario y lectura en lengua extranjera”, en Gilbón Acevedo et al. (coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*, México, UNAM pp. 121-130. Handle: <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/123456789/632>

Martínez-Lara, José Alejandro (2021). “Incidencia de los años de escolaridad y cantidad de lectura en el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios del área de pedagogía”, *Boletín de filología*, 56(2), pp. 519-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032021000200519>

Moreno Morilla, Celia; Guzmán Simón, Fernando y García Jiménez, Eduardo (2017). “Los Hábitos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de EP: un Análisis Dentro y Fuera de la Escuela”, *Porta Linguarum*, Monográfico II, pp. 117-137. Handle: <http://hdl.handle.net/10481/54116>

Neira Piñeiro, María Rosario (2023). “Leer, escribir, jugar. Libros infantiles para la escritura creativa”, *Tejuelo*, 37, pp. 39-68. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.39>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de EP en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación de proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. (BOJA núm. 104, 02-06-2023)

Parodi, Giovanni (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*, Buenos Aires, Eudeba.

Parrales Rodríguez, Aída Bárbara, y González Riaño, Xose Antón (2024). “Competencia léxica y expresión Escrita. Un estudio empírico en el aula de ESO”. *Ogigia*, 35, pp. 63-84. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.35.2024.63-84>

Riffo Ocares, Bernardo; Reyes Reyes, Fernando, Novoa Lagos; Abraham, Véliz de Vos, Mónica, y Castro Yáñez, Ginette (2014). “Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media”, *Literatura y lingüística*, 30, pp. 136-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>

Samper Padilla, José Antonio; Bellón, Juan José y Samper Hernández, Marta (2003). “Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español” en Raúl Ávila et al., *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, pp. 27-141.

Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2017). “Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera”, *Ocnos*, 16(1), pp. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1151>

Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad*. Berlín: Peter Lang.

Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde; Romero Oliva, Manuel Francisco; Heredia Ponce, Hugo y Trigo Ibáñez, Ester (2024). “Lectura en papel versus digital. Perfiles lectores adolescentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990>

Siegenthaler Hierro, Rebeca; Abellán Roselló, Laura; Badenes-Gasset, Ana y Mercader Ruiz, Jessica (2019). “Motivación temprana hacia el aprendizaje y rendimiento lector: estudio longitudinal”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 381-390. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1507>

Taberero Sala, Rosa; Álvarez Ramos, Eva y Heredia Ponce, Hugo (2020). “Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital”, *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, pp. 90-107. DOI: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>

Trigo Ibáñez, Ester; Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde y Sánchez-Rodríguez, Susana (2020). “¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica”, *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, pp. 54-71. DOI: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11114>

Trigo Ibáñez, Ester y Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde (2023). “Empirical approach to the gender gap in students’ reading consumption in international contexts”, *Frontiers in Psychology*, 14, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1304890>

Yubero Jiménez, Santiago y Larrañaga Rubio, Elisa (2010). “El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”, *Ocnos*, 6, pp. 7-20. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01