

ERI-Lectura Policy Report #1

Impacto de la lectura digital en educación primaria

Una síntesis de estudios sobre los hábitos
lectores en educación primaria y secundaria y
su repercusión en la comprensión y
motivación lectora

Proyecto “Lectura en pantalla en las aulas de
Primaria y Secundaria: estudios multimétodo”



Noviembre 2025

EQUIPO DE TRABAJO

Investigador principal: Ladislao Salmerón.

Equipo de trabajo de la ERI-Lectura (Personal Investigador Docente): M. Carmen Blanco-Gandía, Pablo Delgado, Victoria García, Laura Gil, Amelia Mañá, Sandra Montagud, Luís Ramos, Cristina Vargas.

Equipo de trabajo de la ERI-Lectura (Personal Investigador en Formación): Lidia Altamura, Mario Romero.

Personal colaborador externo: Johannes Naumann (Universidad de Wuppertal, Alemania).

Agradecemos la colaboración de todos los centros escolares que participaron en el proyecto, a los esfuerzos de los profesores y profesoras, así como de la dirección de los centros y de todo el alumnado que nos dedicó su tiempo.

Agradecemos también la colaboración de Antra Angena, Deborah Angoli, Romane Dahan, Alba Espuig, Irene García, Sandra Minuesa, Mario Orts y Vivian Sánchez por su ayuda en las evaluaciones.

La financiación para esta investigación fue proporcionada por la subvención PID2020-118512GB-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100004837, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno español.



La creación de este informe ha sido dirigida por Lidia Altamura, con la ayuda de Inés Martí y Marta Cerdá.

Referenciar el presente informe como:

Altamura, L., Gil, L., Mañá, A., Vargas, C., y Salmerón, L. (2025). *ERI-Lectura Policy Report #1: Impacto de la lectura digital en educación primaria*. ERI-Lectura. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17675775>

RESUMEN EJECUTIVO

Diversos informes internacionales evidencian un deterioro en la comprensión lectora, la lectura en formato impreso y la motivación hacia la lectura, junto con un incremento del hábito lector en formato digital. Estos estudios, sin embargo, recogen datos de un único momento temporal y comparan distintos grupos de estudiantes por curso, lo que impide establecer comparaciones longitudinales o determinar si las diferencias observadas se mantienen o evolucionan con el tiempo. Además, se trata en su gran mayoría de resultados obtenidos fuera de España. En este informe, por el contrario, se presenta información recogida a lo largo de tres cursos de primaria (de 4º a 6º), de la provincia de Valencia, evaluando al mismo grupo de estudiantes (alrededor de 900) los tres años consecutivos. Este informe presenta 1) información descriptiva sobre las tendencias del alumnado, y 2) información sobre las relaciones entre los hábitos lectores (en papel y digital), la comprensión y motivación lectora.

1) Información descriptiva sobre las tendencias del alumnado:

- **Detrimento de la comprensión lectora:** En 4º la mayoría de los estudiantes se encontraban en niveles esperables. Sin embargo, en 6º solo la mitad del alumnado se encuentra en niveles esperables. Además, de 4º a 6º se duplica la cantidad de alumnado con déficits notables en la comprensión lectora. Por último, se observa un descenso alarmante en la proporción de alumnado con altos niveles de comprensión con respecto a evaluaciones previas.
- **Detrimento de la motivación lectora:** En 6º de primaria solo 1 de cada 3 estudiantes indica que le gusta leer.
- **Detrimento de los hábitos lectores en papel por ocio:** Entre 4º y 6º de primaria, aumenta el porcentaje de alumnado que no lee en papel por **ocio** (de un 40% a 46%) y disminuye el de quienes lo hacen a diario (de un 16,4% en 4º al 11,9% en 6º). Si el motivo de la lectura es **académica**, el papel sigue siendo el medio en el que más leen: casi 7 de cada 10 estudiantes indican leer a diario o semanalmente en papel por motivos académicos y este hábito se mantiene estable a lo largo de primaria.
- **Aumenta la frecuencia de hábitos lectores en digital por ocio:** Entre 4º y 6º de primaria, aumenta el porcentaje de alumnado que lee en digital por ocio a diario (de un 23% en 4º a un 32% en 6º) y disminuye el de quienes no leen nunca o casi nunca en este formato (de un 36% en 4º a un 28% en 6º). En el caso de la lectura **académica**, este hábito también incrementa: En 4º el 37,2% del alumnado declara no leer nunca o casi nunca en digital por motivos académicos, porcentaje que desciende al 27,4% en 6º.

2) Información sobre las relaciones entre los hábitos lectores (en papel y digital), la comprensión y motivación lectora

- El alumnado que presentó **altos niveles de hábitos lectores en formato impreso por ocio** también presentó **altos niveles de comprensión y motivación lectora**.
- El alumnado que presentó altos niveles de hábitos lectores en formato digital por ocio presentó niveles bajos de comprensión y motivación lectora. Un estudio más complejo determinó que un incremento de los **hábitos lectores digitales por ocio en un curso académico no conllevaba ninguna alteración en la comprensión o motivación del año siguiente**.
- El nivel de hábito lector por motivos académicos, ya fuera en papel o digital, no se relacionó con la comprensión lectora. Sin embargo, un **incremento de los hábitos lectores digitales por motivos académicos en quinto curso conllevaba una disminución de la motivación lectora del año siguiente**.

Entre las conclusiones más destacables, señalamos que los hábitos lectores en papel continúan siendo un potencial predictor de la comprensión y motivación lectora, mientras que los hábitos lectores en digital (aunque en auge) contribuyen de manera limitada, e incluso negativa, a su desarrollo. Se discuten las implicaciones de los resultados y se proponen recomendaciones para la comunidad educativa para lidiar con los posibles efectos negativos de las tendencias y relaciones destacadas.

ESTE INFORME

Este documento presenta un resumen de los resultados obtenidos a partir de evaluaciones correspondientes a los años académicos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. En dichas evaluaciones se examinaron los hábitos lectores (en papel y digital), la comprensión y la motivación lectora de alumnado de 4º a 6º de educación primaria. Los resultados se han agrupado por curso, promediando los datos de cada clase, lo que permite ofrecer una visión clara y comparativa del rendimiento del alumnado a lo largo del tiempo.

A continuación, se ofrece una breve justificación teórica sobre las razones que impulsaron al equipo LED de la ERI-Lectura a desarrollar este proyecto. Seguidamente, se exponen las variables que se midieron y cómo interpretar las mismas. Finalmente, se presentan los resultados promedios de los tres años relativos al desarrollo de: 1) los hábitos lectores en papel y digital (por motivos de ocio o académicos), 2) la comprensión lectora, y 3) la motivación lectora. También ofrecemos una serie de implicaciones y recomendaciones para la comunidad educativa.

CONTENIDOS

1. ¿Por qué surge este proyecto? Contexto teórico

- 1.1. El descenso de la comprensión lectora
- 1.2. Las tendencias de los hábitos lectores
- 1.3. La relación entre los hábitos de lectura digital y la comprensión lectora
- 1.4. El papel de la motivación lectora
- 1.5. Este proyecto

2. ¿Cómo se ha llevado a cabo este proyecto?

- 2.1. Participantes
- 2.2. Medidas

3. Resultados

- 3.1. Tendencias en los hábitos lectores por ocio
- 3.2. Tendencias en los hábitos lectores por motivos académicos
- 3.3. Tendencias en comprensión lectora
- 3.4. Tendencias en motivación lectora
- 3.5. Relación de la comprensión lectora con los hábitos lectores
- 3.6. Relación de la motivación lectora con los hábitos lectores

4. Implicaciones y recomendaciones

- 4.1. El detrimento de la comprensión lectora en el alumnado
- 4.2. Dispositivos digitales y comprensión lectora
- 4.3. La motivación lectora en entornos digitales

Referencias

Anexo

Figura A3. Diferencias en comprensión lectora (puntuaciones estandarizadas) según la frecuencia con que los estudiantes leen diversos materiales

Figura A4. Diferencias en motivación lectora según la frecuencia con que los estudiantes leen diversos materiales

1. ¿POR QUÉ SURGE ESTE PROYECTO? CONTEXTO TEÓRICO

1.1. El descenso de la comprensión lectora

“La **competencia lectora** es la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar unos objetivos, desarrollar un conocimiento potencial propio y participar en la sociedad” (OCDE, 2019).

Esta competencia resulta esencial en nuestro día a día, por ejemplo: comprender un libro de texto para aprender, disfrutar de una novela de misterio o para informarnos sobre un tema en concreto en internet. Para ello, además de la decodificación de las palabras, se necesita que el lector extraiga e interprete el significado del texto. Este conjunto de procesos cognitivos, que también varían dependiendo del tipo de actividad (por ejemplo: buscar información, leer por placer, realizar tareas académicas), definen la comprensión lectora (Snow, 2002).

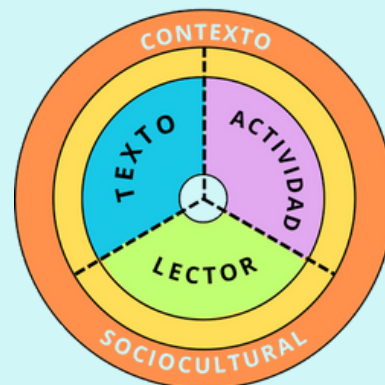
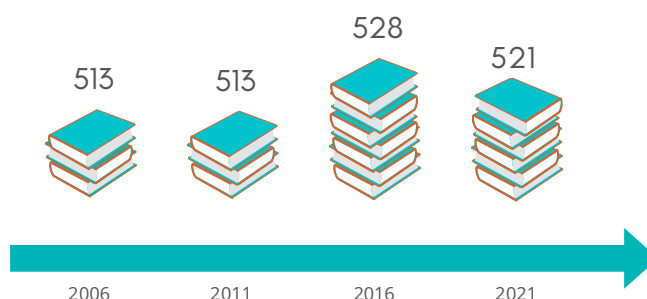


Figura 1.1.1. Modelo teórico sobre la comprensión lectora de Snow (2002)

La **comprensión lectora** resulta clave en el desarrollo de una buena competencia lectora, ya que es la habilidad que permite el acceso a la interpretación de la información.

En los últimos años, la comunidad educativa manifiesta una creciente preocupación por la progresiva disminución del nivel de comprensión lectora a nivel mundial. El **Estudio Internacional de Progreso en la Comprensión Lectora (PIRLS)**, una evaluación global que mide las competencias lectoras del alumnado de 4º curso de primaria, demuestra esta tendencia. En este sentido, el número de estudiantes por debajo del nivel mínimo de comprensión lectora aumentó del 4% en 2016 al 6% en 2021 (Mullis et al., 2023). En el caso de España, el informe PIRLS muestra una trayectoria de mejora hasta el 2016. Más recientemente, en 2021 el nivel lector del alumnado disminuye.

Figura 1.1.2. Puntuación en comprensión lectora de España en la prueba PIRLS desde 2006 hasta 2021



1.2. Las tendencias de los hábitos lectores

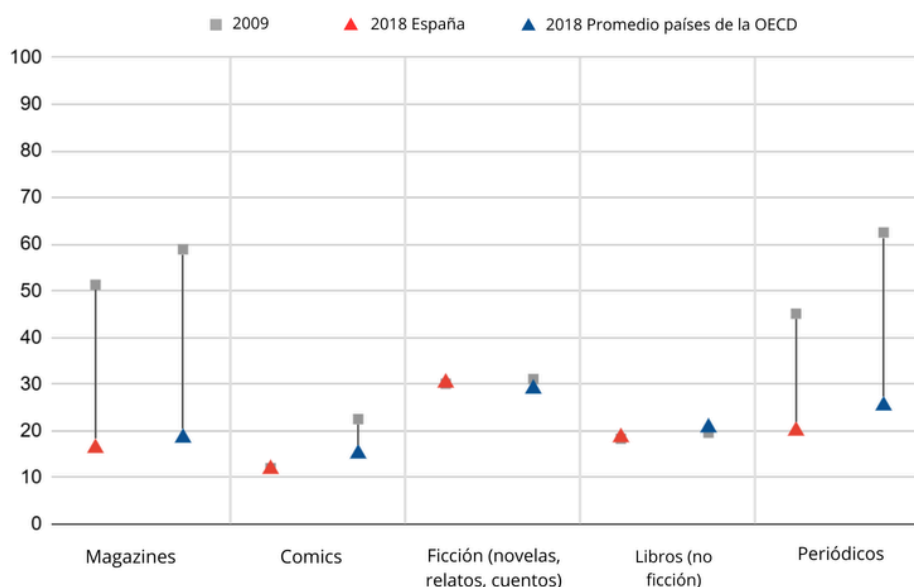
Un factor que ha demostrado estar estrechamente relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora es la frecuencia lectora en diferentes actividades de lectura, también conocida como “**hábitos lectores**” (McGeown et al., 2015).

Los hábitos lectores **en papel** se han vinculado extensamente con un **mejor** desarrollo de la comprensión lectora en un amplio rango de edades (Allington y McGill-Franzen, 2021; Mol y Bus, 2011). El mecanismo detrás de esta mejora se relaciona con la **mayor práctica** que el lector experimenta y la posterior adquisición de **conocimientos** relacionados que ayudan a la comprensión (p. ej., vocabulario, sintaxis y gramática), junto con el desarrollo de estrategias cognitivas avanzadas, como la inferencia, el resumen y la monitorización de la comprensión (Guthrie y Wigfield, 2000; Liao et al., 2022). Por estos motivos, la influencia de los hábitos lectores en la comprensión lectora es especialmente relevante durante los primeros años de educación primaria (Wolf, 2018). No obstante, hoy en día, podemos observar a nivel mundial una creciente tendencia a leer en **formatos digitales**, mientras la **frecuencia lectora en papel disminuye progresivamente** (OCDE, 2019) (ver figura 1.2.1 y 1.2.2).

1. ¿POR QUÉ SURGE ESTE PROYECTO? CONTEXTO TEÓRICO

Los estudiantes leen cada vez menos en papel...

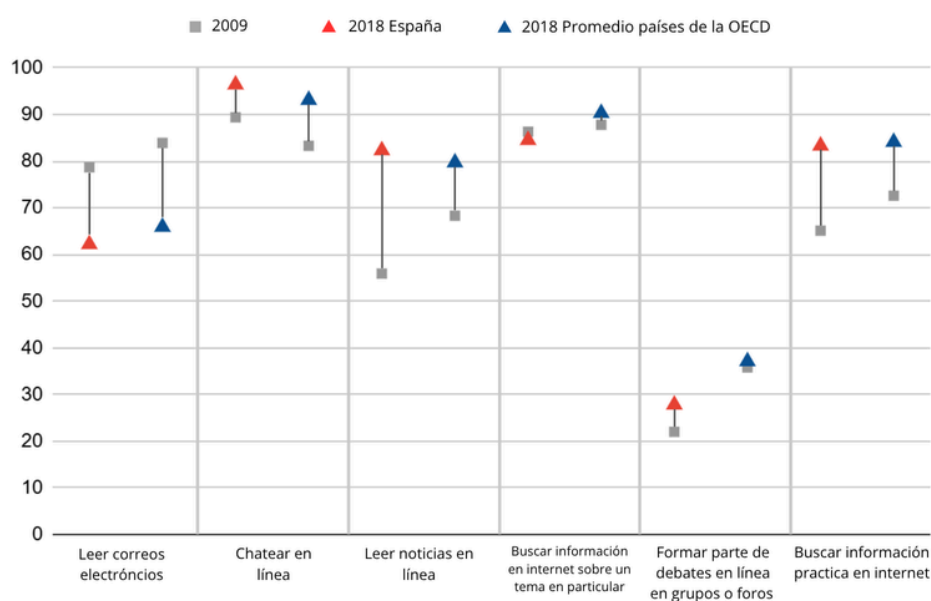
Figura 1.2.1. Porcentaje de estudiantes en educación secundaria que indicaron leer varias veces al mes, España y países de la OCDE (promedio de 2009 a 2018) en medios impresos*



Nota. Gráfico creado a partir de los datos de las tablas I.B1.57 e I.B1.58 del Anexo B de la OECD (2019). *El cuestionario PISA de 2018 preguntaba: «¿Con qué frecuencia lee estos materiales por gusto? (sin diferenciar claramente si era en papel o digital)»

...y cada vez más en digital

Figura 1.2.2. Porcentaje de estudiantes en educación secundaria que indicaron leer varias veces al mes, España y países de la OCDE (promedio de 2009 a 2018) en medios digitales



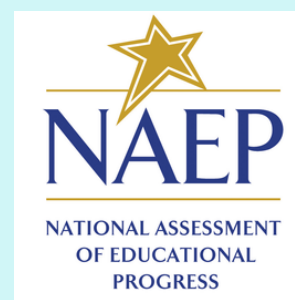
Nota. Gráfico creado a partir de datos de las tablas I.B1.57 e I.B1.58, Anexo B, en OECD (2019).

1. ¿POR QUÉ SURGE ESTE PROYECTO? CONTEXTO TEÓRICO

1.3. La relación entre los hábitos de lectura digital y la comprensión lectora

La tendencia al alza de lectura digital demandaba investigaciones que examinaran la relación entre **hábitos lectores en medios digitales y la comprensión lectora**. Así, un grupo de investigadores del equipo LED de la ERI-Lectura llevó a cabo un metaanálisis que reunía estudios publicados entre 2000 y 2022. Los resultados señalaron que los hábitos lectores en medios digitales presentan, en promedio, una **relación casi nula** con la comprensión lectora, siendo incluso **negativa** en edades tempranas, como **educación primaria** (Altamura et al., 2025a).

Estos resultados son similares a los encontrados por el mismo equipo en un estudio con datos de casi **150.000 estudiantes** (Salmerón et al., 2023). Los estudiantes de este estudio participaron en las pruebas de Evaluación Nacional del Progreso Educativo de Estados Unidos (National Assessment of Educational Progress o **NAEP**) de 2017. Los resultados indicaron que el uso de los dispositivos digitales con propósito educativo tenían una **relación negativa con la comprensión lectora**. Además, el tamaño de esta relación negativa era aproximadamente el **doblo en estudiantes de 4º de Educación Primaria** en comparación con los de 2º de la ESO.



Sin embargo, **no todo era negativo**: Mientras que las actividades en dispositivos digitales dirigidas a aprender componentes de la lectura (p.ej. vocabulario) mostraban relaciones negativas con la comprensión, aquellas actividades dirigidas a **investigar y buscar información** en proyectos de lectura mostraban relaciones **positivas**.

Estos datos apuntan a los hábitos de lectura en formato digital como posibles detractores para construir una base sólida de la lectura (Carr, 2010, Wolf, 2018). La diferencia entre el formato papel y el formato digital y los propósitos de lectura merecen ser explorados para comprender su relación con la comprensión lectora. Con este objetivo, se evidencia la **necesidad de explorar posibles factores que expliquen dichas diferencias**.

1.4. El papel de la motivación lectora

Un factor que ha sido ampliamente identificado en el desarrollo de la comprensión lectora, junto con los hábitos lectores, es la **motivación**. Esta se describe como el impulso que energiza y dirige nuestro comportamiento (Ryan y Deci, 2000) y numerosos estudios la han relacionado positivamente con la comprensión lectora (Schiefele et al., 2012). En particular, la motivación intrínseca en el ámbito lector se refiere a la lectura movilizada por el interés personal, el disfrute y la satisfacción inherente a la actividad en sí (Ryan y Deci, 2000; 2017).

Como describe el **círculo virtuoso de la lectura** (Locher y Pfost, 2020; Pfost et al., 2014), si un lector tiene buenos niveles de comprensión, será más probable que disfrute de la lectura que un compañero con bajos niveles de comprensión lectora (figura 1.4.1). El placer de leer fomentaría actitudes positivas hacia la lectura, promoviendo una lectura más frecuente y participativa. En última instancia, esta práctica beneficiará las habilidades de comprensión lectora.

Figura 1.4.1. Círculo virtuoso de la lectura

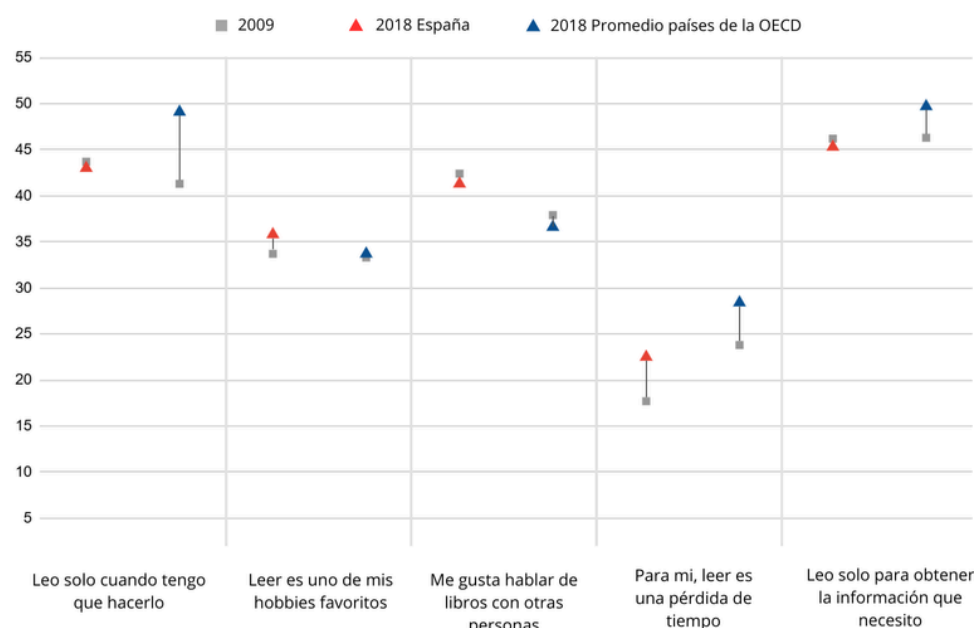


1. ¿POR QUÉ SURGE ESTE PROYECTO? CONTEXTO TEÓRICO

Otra tendencia observada a nivel mundial es la disminución de motivación lectora entre los estudiantes. Estudios como **PISA**, revelan que, cada vez más, los estudiantes piensan que leer es una pérdida de tiempo y solo leen “cuando tienen que hacerlo” (figura 1.4.2).

“Leer es una pérdida de tiempo”

Figura 1.4.2. Frecuencias de disfrute de la lectura, promedio de España y países de la OCDE de 2009 a 2018



Nota. El eje vertical representa el porcentaje de estudiantes que han estado de acuerdo con las afirmaciones del eje horizontal. Gráfico creado a partir de los datos de las tablas I.B1.57 e I.B1.58 del Anexo B de la OECD (2019).

Mientras que la motivación lectora ha sido ampliamente relacionada tanto con la comprensión como con la frecuencia lectora, estos resultados solamente han sido obtenidos al examinar hábitos lectores en papel.

Actualmente, muy pocos estudios han examinado la **relación entre la motivación lectora y los hábitos lectores en medios digitales**. Estos escasos estudios han indicado que la motivación intrínseca predice negativamente los hábitos de lectura digital en estudiantes de secundaria (McGeown et al., 2016). No obstante, estos estudios se basan en investigaciones correlacionales, utilizando datos obtenidos en una única medición, y no se han centrado en estudiantes de educación primaria.

1.5. Este proyecto

Considerando las tendencias a la baja de comprensión lectora, hábitos lectores en papel, y motivación lectora, en este proyecto se propuso investigar estas tres variables en el contexto español, junto con la frecuencia de hábitos lectores en medios digitales.

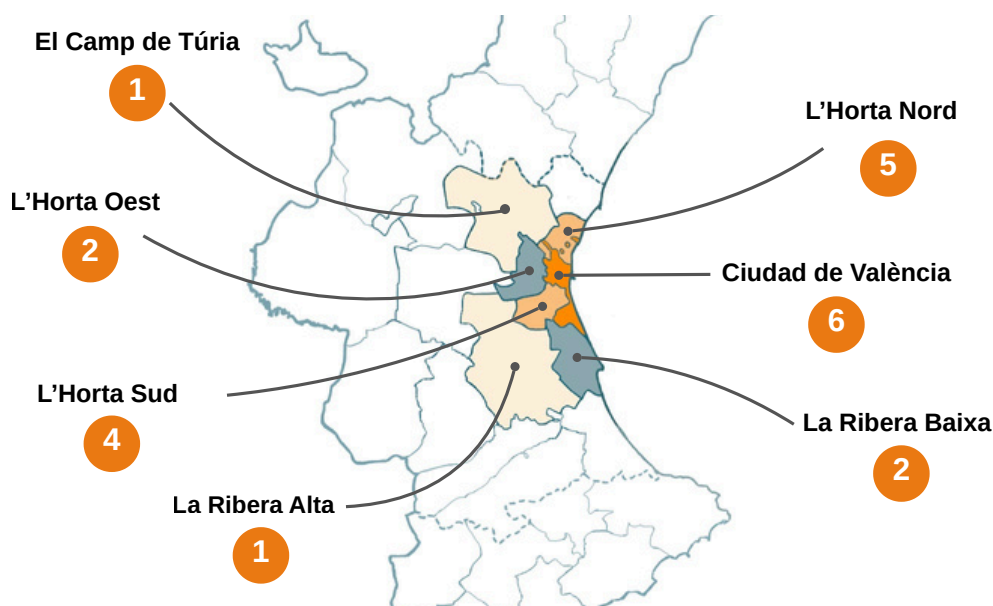
1. ¿POR QUÉ SURGE ESTE PROYECTO? CONTEXTO TEÓRICO

1.5. Este proyecto (continuación)

Concretamente, este proyecto recogió información en 21 centros escolares de la **Comunidad Valenciana** durante tres cursos de educación primaria (4º, 5º y 6º). Nuestros objetivos principales fueron: 1) Conocer cuáles son las tendencias en cuanto a los hábitos lectores de los estudiantes y cómo se desarrollan en el tiempo (2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024), y 2) Examinar cómo estos hábitos se relacionan con la comprensión y motivación lectora en el tiempo.

Centros educativos colaboradores

Figura 1.5.1. Mapa de la Comunidad Valenciana en el que se indica la cantidad de centros educativos que participaron en el proyecto por comarca



Porcentaje de centros educativos según el tipo de régimen	
Público	42,86%
Concertado	42,86%
Privado	14,29%

Porcentaje de centros educativos según la lengua en la que se realizó la evaluación (a petición del centro)	
Castellano	71,43%
Valenciano	28,57%

2. ¿CÓMO SE HA LLEVADO A CABO ESTE PROYECTO?

A continuación, se detalla la información de cómo se ha llevado a cabo este proyecto: los participantes implicados y las medidas utilizadas para recoger la información en este orden: 1) Hábitos lectores, 2) Comprensión lectora, 3) Motivación lectora. Seguidamente, se exponen los resultados descriptivos de cada una de estas variables durante el transcurso de tres años consecutivos y se presentan análisis relacionando las tres variables.

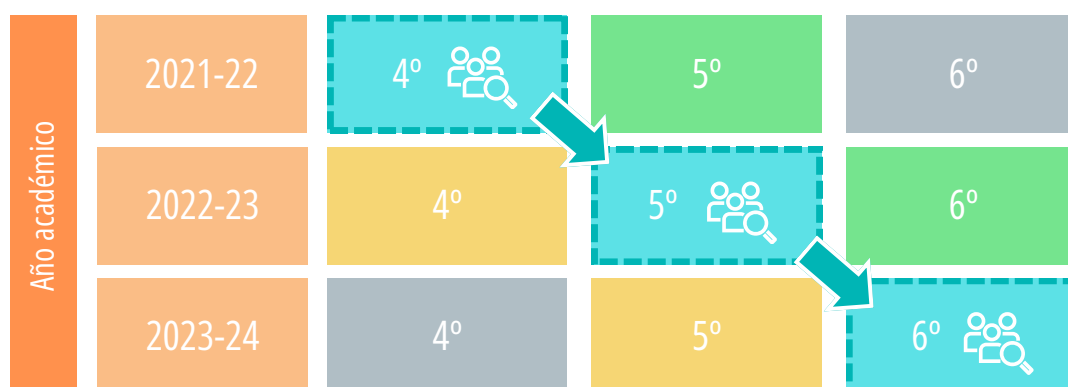
2.1. Participantes

En total, evaluamos a más de 2000 estudiantes, sin embargo aquí presentamos los datos de los **752** (52,52% chicas) que **participaron en los tres momentos de evaluación**. Los datos se recogieron durante los meses de marzo a junio de 2022 (4º, ola 1), 2023 (5º, ola 2) y 2024 (6º, ola 3).

A diferencia de otros estudios e informes que presentan información recogida en un único momento temporal, o que comparan el rendimiento de diversos cursos académicos de manera transversal (es decir, diferentes participantes, en distintos cursos, pero evaluados en el mismo momento), este informe proporciona datos de un **mismo grupo de estudiantes** a lo largo de tres cursos académicos consecutivos. Este diseño está gráficamente representado en la figura 2.1.1.

De este alumnado, el 1,86% tenía una Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) diagnosticada o debidamente comunicada, que abarca desde trastornos del aprendizaje (por ejemplo, trastornos de la lectura o del lenguaje) hasta trastornos del desarrollo (por ejemplo, trastorno del espectro autista o discapacidad intelectual). Con el objetivo de representar la realidad de las aulas, se optó por incluir a todo el los alumnado en los análisis, independientemente de su condición.

Figura 2.1.1. Representación gráfica del diseño longitudinal efectuado



2. ¿CÓMO SE HA LLEVADO A CABO ESTE PROYECTO?

2.2. MEDIDAS

2.2.1. Hábitos lectores

Los hábitos de lectura fueron evaluados con el **Instrumento Multidimensional de Hábitos de Lectura para alumnos de primaria (MRHI)** (Altamura et al., 2025b). Este instrumento contiene dos cuestionarios, uno por propósito de lectura: ocio y académico. Cada cuestionario incluye ocho ítems, la mitad de los cuales se refieren a actividades de lectura en papel y la otra mitad a actividades de lectura digital. Los alumnos responden en una escala de cuatro puntos (0-3): "Nunca o casi nunca" (0), "Una o dos veces al mes" (1), "Una o dos veces a la semana" (2), "Todos o casi todos los días" (3).

HÁBITOS LECTORES POR DIVERSIÓN (OCIO)



HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS



2. ¿CÓMO SE HA LLEVADO A CABO ESTE PROYECTO?

2.2. MEDIDAS

2.2.1. Hábitos lectores

Para medir la comprensión lectora se emplearon las **pruebas ACL** (Avaluació de la Comprensió Lectora) (Català et al., 2001). Estas pruebas van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (narrativos, expositivos, poesías, discontinuos, etc.), con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares.

En la **prueba** los y las estudiantes han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumnado tiene que responder preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para seleccionar la que cree más adecuada, más cercana al sentido del texto, a la intención del autor, al contenido global o específico de los términos. Por tanto, en la prueba el alumnado ha de elaborar y razonar, no contestar por simple recuerdo inmediato (el texto puede volver a consultarse siempre que se necesite). Los y las estudiantes han de comprender profundamente, dando valor a los giros, a las intenciones no explícitas pero sí sugeridas, infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende de dicho texto. Todas las preguntas son de opción múltiple con 5 alternativas.

La prueba ACL cuenta con un versión diferente para cada curso de la Educación Primaria. Para el nivel de **4º de Primaria**, encontramos dos tipos de texto en la prueba administrada - ACL:



Narrativos: Escritos en prosa, describen una breve historia con personajes que desarrollan la acción. También se incluyen textos poéticos con formato lírico.



Expositivos: En este tipo de texto se presentan hechos, conceptos, y descripciones de manera objetiva. También se incluyen textos matemáticos, en los cuales se presentan ideas lógicas interconectadas.

A partir de 4º E.P., en 5º y 6º E.P., se introduce otro tipo de texto que requiere de la:



Interpretación de datos: Estos textos presentan elementos gráficos como tablas, horarios, mapas, planos... Los lectores han de ser capaces de interpretar la información que se presenta con poco contexto.

2.2.3. Motivación lectora

Utilizamos una escala de motivación lectora adaptada por Mañá et al. (2023), del equipo LED de la ERI-Lectura, a partir de una versión ampliada de la escala ESMS-E [versión en español de la Elementary School Motivation Scale] (Ramos et al., 2022). Cada ítem es una afirmación en la que los estudiantes indican su grado de acuerdo en una escala de cinco puntos, del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). En este informe presentamos los resultados de la dimensión intrínseca.

Los ítems de motivación intrínseca fueron:

«Me gusta leer»

«Leer me interesa mucho»

«Leo incluso cuando no tengo que hacerlo»

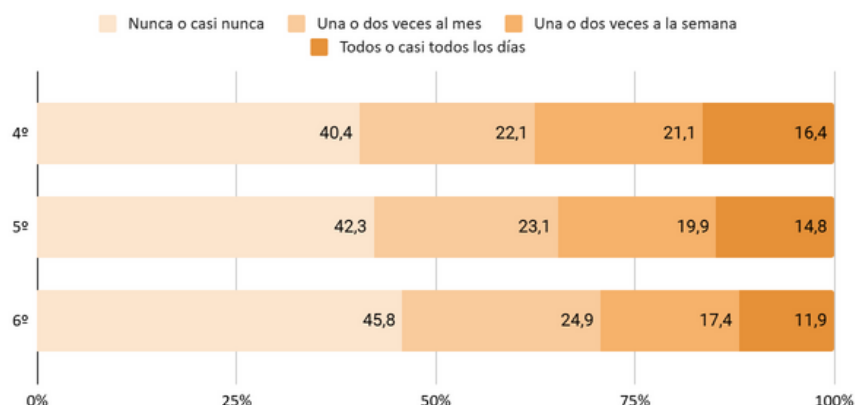
3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.1. Tendencias en los hábitos lectores por ocio

A continuación, se presentan de manera gráfica los porcentajes promedios de frecuencia lectora por curso académico según el propósito y medio de lectura.

HÁBITOS LECTORES POR OCIO: “Leo porque me apetece...”

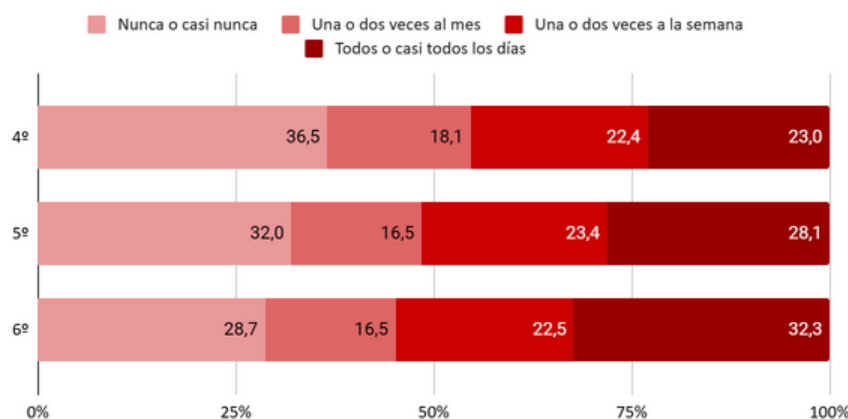
Figura 3.1.1.
Hábitos de lectura en **papel** por ocio. Porcentajes de respuesta según la frecuencia lectora



Entre 4º y 6º de primaria, aumenta el porcentaje de alumnado que no lee en papel por ocio y disminuye el de quienes lo hacen a diario.

En 4º, el 40,4% del alumnado declara no leer nunca o casi nunca en papel por ocio, porcentaje que aumenta hasta el 45,8% en 6º. La proporción de quienes leen una o dos veces al mes pasa del 22,1% al 24,9%, mientras que quienes lo hacen semanalmente descienden del 21,1% al 17,4%. Finalmente, el porcentaje de alumnado que lee todos o casi todos los días disminuye del 16,4% en 4º al 11,9% en 6º.

Figura 3.1.2.
Hábitos de lectura en **digital** por ocio. Porcentajes de respuesta según la frecuencia lectora



Entre 4º y 6º de primaria, aumenta el porcentaje de alumnado que lee en digital por ocio a diario y disminuye el de quienes no leen nunca o casi nunca en este formato.

En 4º, el 36,5% del alumnado declara no leer nunca o casi nunca en digital por ocio, porcentaje que desciende hasta el 28,7% en 6º. La proporción de quienes leen una o dos veces al mes se mantiene estable en torno al 16–18%, y la de quienes leen semanalmente apenas varía entre el 22% y el 23%. En cambio, el alumnado que lee todos o casi todos los días en digital crece de manera destacada, del 23% en 4º al 32,2% en 6º.

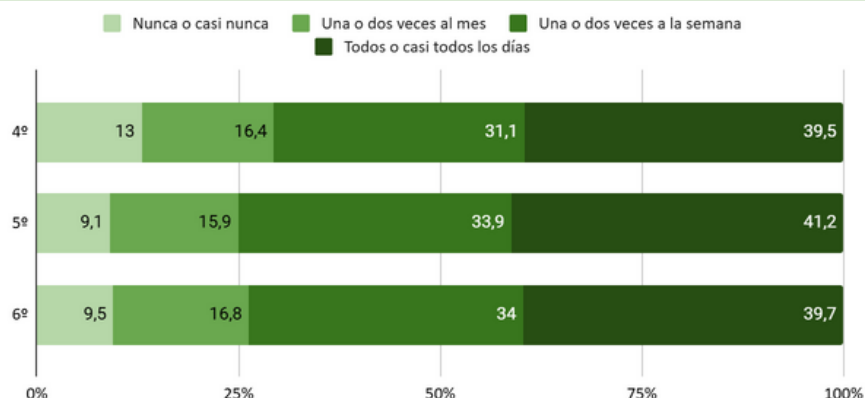
3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.2. Tendencias en los hábitos lectores por motivos académicos

HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS: “Leo para clase...”

Figura 3.2.1.

Hábitos de lectura en **papel** por motivos académicos. Porcentajes de respuesta según la frecuencia lectora

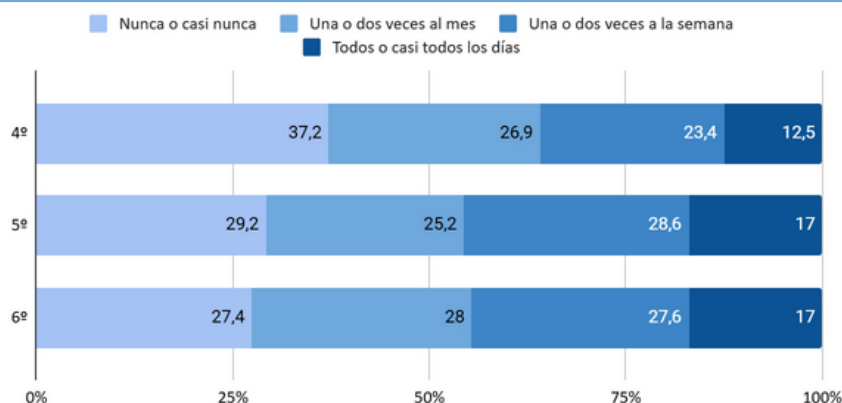


Casi 7 de cada 10 estudiantes leen a diario o semanalmente en papel por motivos académicos y este hábito se mantiene estable a lo largo de primaria.

En 4º, el 13% del alumnado declara no leer nunca o casi nunca en papel por motivos académicos, porcentaje que desciende al 9,5% en 6º. La lectura ocasional —una o dos veces al mes— se mantiene estable en torno al 16–17%. Quienes leen semanalmente pasan del 31,1% al 34%, y alrededor de cuatro de cada diez estudiantes afirman leer académico en papel todos o casi todos los días, una proporción bastante constante entre cursos.

Figura 3.2.2.

Hábitos de lectura en **digital** por motivos académicos. Porcentajes de respuesta según la frecuencia lectora



La lectura académica en digital sigue siendo ocasional para los estudiantes de educación primaria, aunque se observa un paulatino descenso de aquellos que nunca leen en este formato por motivos académicos.

En 4º, el 37,2% del alumnado declara no leer nunca o casi nunca en digital por motivos académicos, porcentaje que desciende al 27,4% en 6º. La lectura ocasional —una o dos veces al mes— se mantiene estable en torno al 26–28%. Quienes leen semanalmente aumentan del 23,4% al 27,6%. Finalmente, el alumnado que lee académico en digital todos o casi todos los días pasa del 12,5% en 4º al 17% en 5º y 6º.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.3. Tendencias en comprensión lectora

A continuación, se presentan los datos sobre el nivel de comprensión lectora del alumnado. En las pruebas ACL se cuenta con una escala de transformación que permite comparar el rendimiento lector en los diferentes cursos. Esta escala se compone por 10 decatipos que en su conjunto representan las puntuaciones esperables para cada curso, así como puntuaciones que se situarían por encima o por debajo a un grupo de referencia del mismo nivel educativo.

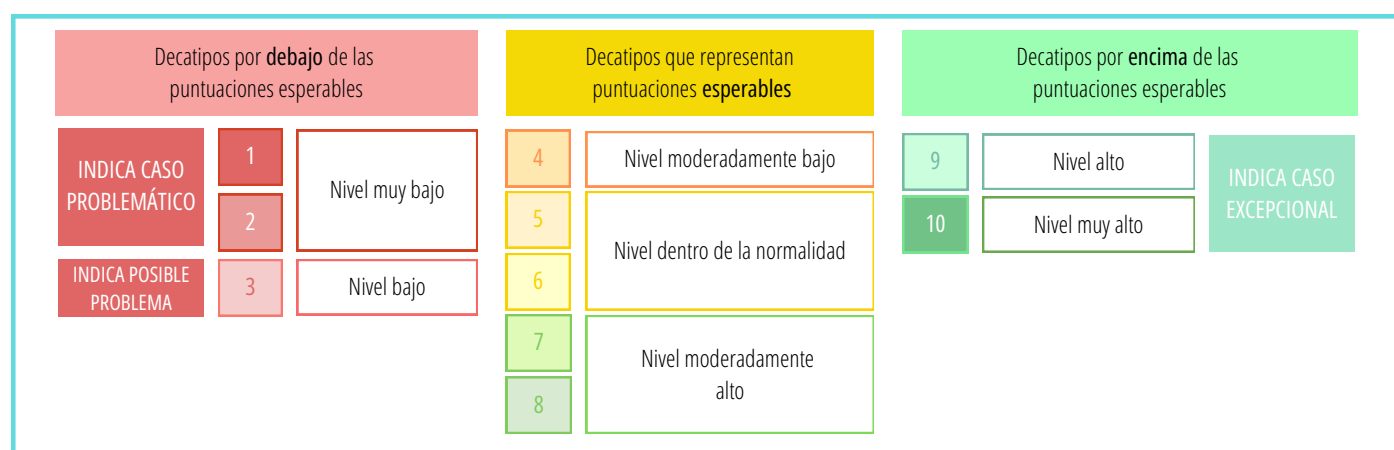
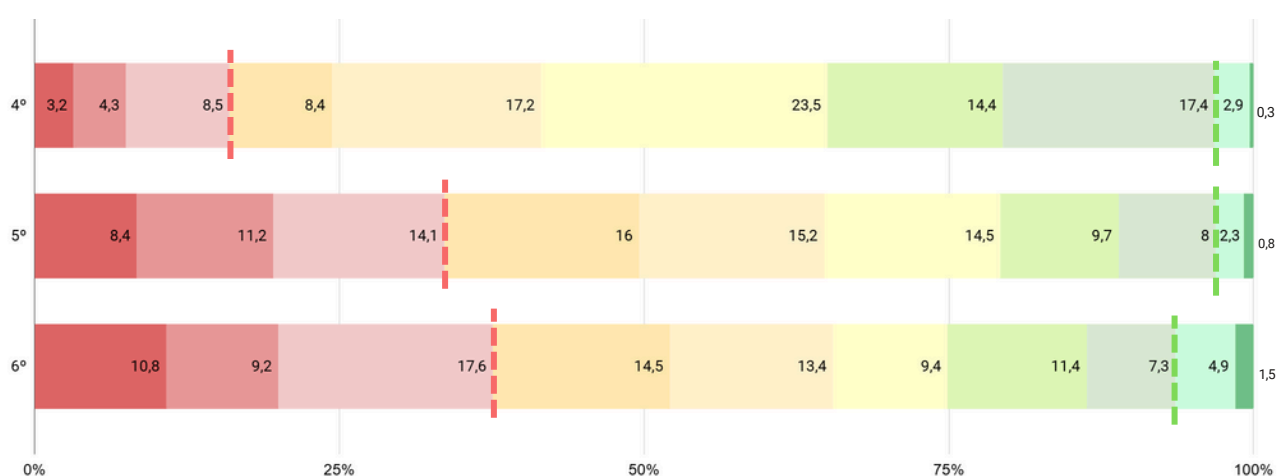


Figura 3.3.1. Porcentaje de estudiantes según su decatipo en la prueba de comprensión lectora



Nota: A la izquierda de la línea discontinua roja se encuentra el alumnado por debajo de lo esperable para esa edad. A la derecha de la línea discontinua verde se encuentra el alumnado por encima de lo esperable para esa edad.

De 4º a 6º de primaria la cantidad de alumnos que presenta dificultades en la comprensión lectora se duplica y aquellos con niveles muy elevados disminuyen.

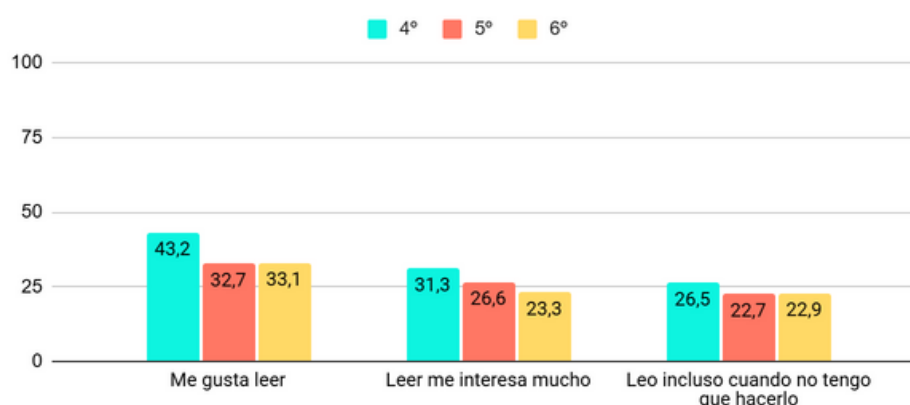
Mientras que en 4º el 80% de los estudiantes presentaba competencias lectoras esperables para su curso académico, esta proporción se reduce en 5º a dos tercios del alumnado y desciende hasta la mitad en 6º. Paralelamente, observamos un aumento en el porcentaje de estudiantes que presentan posibles dificultades serias a la hora de comprender textos. En concreto, en 6º se aprecian mayores diferencias entre la competencia lectora del alumnado situado en los extremos del rendimiento. El porcentaje de estudiantes con posibles dificultades lectoras serias se duplica desde 4º, pasando del 8,5% al 17,6% en 6º. Este dato contrasta con el porcentaje de alumnado que presenta niveles lectores avanzados para su curso (alrededor del 6%), siendo 6º el curso con mayor proporción de estudiantes en estos niveles. Por otro lado, observamos que el porcentaje de alumnado con niveles muy elevados de competencia (decatipos 9 y 10) es exiguo (en torno al 3-6%), muy por debajo del 20% esperable.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.4. Tendencias en motivación lectora

A continuación, se muestran los datos que reflejan la motivación lectora del alumnado. En el siguiente gráfico se indica el porcentaje de estudiantes que manifestaron estar “muy de acuerdo” con las tres afirmaciones sobre la lectura.

Figura 3.4.1. Porcentaje de estudiantes que afirmaron estar “Muy de acuerdo” con las afirmaciones sobre la motivación lectora



En 6º de primaria solo 1 de cada 3 estudiantes indica que le gusta leer.

El porcentaje de estudiantes de 4º que expresa que les gusta leer es del 43,2%, aunque este disminuye al 32,7% en 5º y al 33,1% en 6º. Mientras que al 31,1% del alumnado de 4º le interesa mucho la lectura, este porcentaje se reduce al 26,6% en 5º hasta el 23,3% en 6º. Los estudiantes que leen incluso cuando no tienen que hacerlo es del 26,5% en 4º, descendiendo al 22,7% en 5º. En 6º, este porcentaje se mantiene estable con un 22,9%.

3.5. Relación de la comprensión lectora con los hábitos lectores

A continuación, se informa sobre las asociaciones entre la comprensión lectora y los distintos tipos de hábitos lectores. Se presenta información por cada tipo de hábito: ocio-papel, ocio-digital, académico-papel, académico-digital.



Es importante tener en cuenta que estos resultados muestran **relaciones descriptivas** entre las variables, es decir, cómo tienden a comportarse juntas, pero no permiten afirmar que una cause la otra. En resumen, los datos permiten identificar patrones y tendencias entre hábitos lectores y comprensión lectora, pero **no establecer relaciones de causa y efecto**.

Además, se señalan resultados destacados de un análisis más detallado a nivel de actividad lectora que se puede encontrar en el Anexo (Figura A3).

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.5. Relación de la comprensión lectora con los hábitos lectores (continuación)

3.5.1. HÁBITOS LECTORES POR OCIO: “Leo porque me apetece...”

En formato papel



Curso	Correlación entre hábito lector por ocio en papel con la comprensión lectora
4º	0,12
5º	0,11
6º	0,20

A mayor frecuencia de hábito lector por ocio en papel, mayor comprensión lectora (y viceversa)

En formato digital



Curso	Correlación entre hábito lector por ocio en digital con la comprensión lectora
4º	-0,07
5º	-0,13
6º	-0,10

A mayor frecuencia de hábito lector por ocio en digital, menor comprensión lectora (y viceversa)

Normalmente, el alumnado que presenta altos niveles de comprensión lectora también presenta altos niveles de frecuencia lectora por ocio en papel y bajos en formato digital.

Si comparamos las relaciones de los hábitos lectores por ocio según el medio de lectura vemos un patrón que se repite a lo largo de los tres años de educación primaria: mientras que los hábitos lectores en papel muestran una relación positiva con la comprensión lectora, los hábitos en formato digital muestran una relación negativa. Es necesario señalar que estas relaciones son de un tamaño pequeño, indicando que aunque estas relaciones son existentes, debe haber más factores que influyan en dicha relación (por ejemplo, la motivación lectora, como se verá en la sección 3.6).

Además, observamos que la relación positiva entre los hábitos lectores por ocio en papel y la comprensión lectora aumenta progresivamente de 4º a 6º. Paralelamente, la relación negativa entre hábitos por ocio en digital y comprensión lectora se mantiene en valores muy cercanos, reflejando una relación más intensa a partir de 5º de primaria.

Los hábitos lectores digitales no afectan a la comprensión lectora

En un estudio realizado a partir de los datos presentados en este informe se llevaron a cabo análisis estadísticos complejos que permitían explorar relaciones aproximadas a la causalidad. Dicho análisis se centró únicamente en los hábitos lectores digitales y su relación con la comprensión y motivación lectora. Los resultados de este estudio indicaron que los hábitos lectores digitales, ya fueran por motivos de ocio o académicos, no se relacionaban causalmente con la comprensión lectora. Es decir, que **aunque se observen tendencias en un momento temporal** (p.ej. los estudiantes que mayor nivel lector tienen leen menos en digital), esto no se traduce en una consecuencia, es decir, **leer en medios digitales no causa un detrimento de la comprensión lectora al año siguiente** (Altamura et al., 2025c).

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.5. Relación de la comprensión lectora con los hábitos lectores (continuación)

3.5.1. HÁBITOS LECTORES POR OCIO: “Leo porque me apetece...” (continuación)



Destacamos la lectura de libros en papel de ficción como la actividad en la que se observan mayores diferencias en su relación con la comprensión lectora a lo largo de los tres cursos académicos. Es decir, en 4º, 5º y 6º de E.P., los y las estudiantes que leen con frecuencia este tipo de materiales tienden a mostrar niveles más altos de comprensión lectora que aquellos que lo hacen con menor frecuencia.

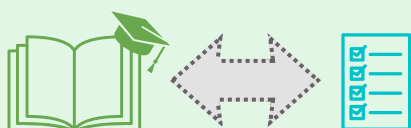


Paralelamente, la diferencia entre el alumnado que utiliza con frecuencia las redes sociales para comunicarse con los demás (p. ej., mensajería instantánea) y aquel que no lo hace se incrementa de 4º a 6º de E.P. Así, el alumnado que realiza esta actividad con alta frecuencia suele presentar niveles de comprensión lectora más bajos que sus iguales que la practican con menor frecuencia.

Para más información sobre las actividades de lectura concretas visite el Anexo Figura A3.

3.5.2. HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS: “Leo para clase...”

En formato papel



Curso	Correlación entre hábito lector por motivos académicos en papel con la comprensión lectora
4º	Sin correlación
5º	0,10
6º	Sin correlación

No hay una relación clara entre los hábitos lectores académicos en papel y la comprensión lectora.

En formato digital



Curso	Correlación entre hábito lector por motivos académicos en digital con la comprensión lectora
4º	Sin correlación
5º	-0,17
6º	Sin correlación

No hay una relación clara entre los hábitos lectores académicos en digital y la comprensión lectora.

En este caso, no se encuentran relaciones claras entre los hábitos lectores por motivos académicos y la comprensión lectora. Se identifican ciertas tendencias, similares a las observadas en los hábitos por ocio: tendencias positivas cuando se trata de hábitos lectores en papel y tendencias negativas cuando se trata de hábitos lectores en formato digital.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.5. Relación de la comprensión lectora con los hábitos lectores (continuación)

3.5.2. HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS: “Leo para clase...” (continuación)

No se observa un patrón claro entre la frecuencia lectora por motivos académicos y la comprensión lectora de los y las estudiantes.

Estos resultados podrían reflejar la tendencia del alumnado a leer por motivos escolares de manera relativamente independiente de su nivel de comprensión. Dado que las tareas y deberes suelen implicar lecturas asignadas por el profesorado, es esperable que la frecuencia de lectura académica esté más relacionada con su grado de implicación o compromiso académico que con su nivel de comprensión lectora. Esta interpretación se complementa con los datos sobre motivación lectora presentados en la sección 3.6.



Destacamos la lectura de libros en papel de ficción y libros de texto como las actividades en la que se observan mayores diferencias en su relación con la comprensión lectora a lo largo de los tres cursos académicos. Es decir, en 4º, 5º y 6º de E.P., el alumnado que lee con frecuencia este tipo de materiales tiende a mostrar niveles más altos de comprensión lectora que aquel que lo hace con menor frecuencia.



Paralelamente, la diferencia entre el alumnado que lee en formato digital con motivos académicos y aquel que no lo hace se incrementa de 4º a 5º de E.P. Así, el alumnado que realiza esta actividad con alta frecuencia suele presentar niveles de comprensión lectora más bajos que sus iguales que la practican con menor frecuencia. Se observan diferencias mayores para el alumnado de 5º en el uso de internet para profundizar en un tema.

Para más información sobre las actividades de lectura concretas visite el Anexo Figura A3.

Las relaciones presentadas se mantienen en presencia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

En otro estudio del equipo LED de la ERI-Lectura (Vargas et al., 2024), se emplearon datos de este proyecto para analizar cómo la frecuencia y el formato de lectura (en papel o digital) contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora en alumnado de Educación Primaria con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Participaron 2.289 estudiantes de 4.º a 6.º de Primaria, de los cuales 212 presentaban NEAE.

Los análisis, basados en modelos de regresión múltiple, mostraron que la comprensión lectora se relacionaba positivamente con la lectura por ocio en formato papel, y negativamente con la frecuencia de lectura académica en formato digital. **Estas asociaciones se mantuvieron independientemente de la presencia o no de NEAE.**

En conjunto, los resultados subrayan la importancia de fomentar la lectura de ocio en formato impreso en todos los estudiantes, con y sin NEAE, y aconsejan prudencia en el uso de textos digitales cuando el objetivo principal es la comprensión de contenidos académicos.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.6. Relación de la motivación lectora con los hábitos lectores

3.6.1. HÁBITOS LECTORES POR OCIO: “Leo porque me apetece...”

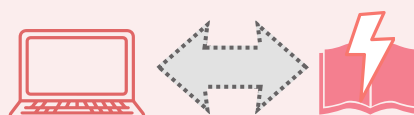
En formato papel



Curso	Correlación entre hábito lector por ocio en papel con la motivación lectora
4º	0,45
5º	0,48
6º	0,55

A mayor frecuencia de hábito lector por ocio en papel, mayor motivación lectora (y viceversa)

En formato digital



Curso	Correlación entre hábito lector por ocio en digital con la motivación lectora
4º	Sin correlación
5º	Sin correlación
6º	Sin correlación

No hay una relación clara entre los hábitos lectores académicos en digital y la motivación lectora.

Normalmente, el alumnado que presenta altos niveles de motivación lectora también presenta altos niveles de frecuencia lectora por ocio en papel.

Al examinar las relaciones entre la motivación lectora y los hábitos lectores por ocio encontramos una clara diferencia según el medio en el que se lee: mientras que los hábitos lectores en papel muestran una fuerte relación positiva con la motivación lectora, los hábitos que tienen lugar en formato digital no demuestran una relación existente. Además, observamos que la relación positiva entre los hábitos lectores por ocio en papel y la motivación lectora aumenta progresivamente de 4º a 6º.



Destacamos la lectura de libros en papel de ficción como la actividad en la que se observan niveles más altos de motivación lectora. Es decir, en 4º, 5º y 6º de E.P., los y las estudiantes que leen con frecuencia este tipo de materiales tienden a mostrar niveles más altos de motivación lectora que quienes lo hacen con menor frecuencia.



Paralelamente, no se encuentran muchas diferencias en el ámbito digital. Sin embargo, en 6º se observa que quienes utilizan con frecuencia las redes sociales para comunicarse con los demás (p. ej., mensajería instantánea) y quienes no lo hacen se incrementa de 4º a 6º de E.P. Así, el alumnado que realiza esta actividad con alta frecuencia suele presentar niveles de motivación lectora más bajos que aquel que la practica con menor frecuencia.

Para más información sobre las actividades de lectura concretas visite el Anexo Figura A4.

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.6. Relación de la motivación lectora con los hábitos lectores (continuación)

3.6.2. HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS: “Leo para clase...”

En formato papel



Curso	Correlación entre hábito lector por motivos académicos en papel con la motivación lectora
4º	0,23
5º	0,19
6º	0,19

A mayor frecuencia de hábito lector por motivos académicos en papel, mayor motivación lectora (y viceversa)

En formato digital



Curso	Correlación entre hábito lector por motivos académicos en digital con la motivación lectora
4º	Sin correlación
5º	Sin correlación
6º	Sin correlación

No hay una relación clara entre los hábitos lectores académicos en digital y la motivación lectora.

Normalmente, el alumnado que presenta altos niveles de motivación lectora también presenta altos niveles de frecuencia lectora por motivos académicos en papel, aunque menos que por ocio.

Al igual que ocurría en la lectura por ocio, los hábitos lectores en papel por motivos académicos presentan una relación positiva con la motivación lectora. Resulta importante destacar que, cuando se trata de lectura académica, la relación es un poco menos intensa que cuando se examinaba la lectura por ocio. Al mismo tiempo, observamos que los hábitos lectores por motivos académicos en formato digital no presentan una conexión clara con la motivación lectora, es decir, que la frecuencia de los hábitos lectores por motivos académicos no se relaciona con el nivel de motivación lectora ni viceversa en el mismo momento en el que se mide, pero sí al año siguiente como se indica en el estudio de Altamura y colaboradores (2025c) (véase más abajo).

Estos patrones invitan a reflexionar sobre el uso de tecnologías novedosas en la escuela, como tablets o e-books, y su verdadera efectividad en los objetivos de los docentes, ya sea con el objetivo de incrementar la comprensión o la motivación lectora de su alumnado.

Los hábitos lectores digitales por motivos académicos causan un detrimento en la motivación lectora

En un estudio realizado a partir de los datos presentados en este informe se llevaron a cabo análisis estadísticos complejos que permitían explorar relaciones aproximadas a la causalidad. Dicho análisis se centró únicamente en los hábitos lectores digitales y su relación con la comprensión y motivación lectora. Los resultados de este estudio indicaron que se observan relaciones negativas entre la motivación y hábitos lectores digitales a lo largo del tiempo. En un análisis más preciso se encontró que los **hábitos lectores digitales por motivos académicos en 5º conllevaban una disminución de la motivación lectora al curso siguiente** (Altamura et al., 2025c).

3. RESULTADOS DEL PROYECTO

3.6. Relación de la motivación lectora con los hábitos lectores (continuación)

3.6.2. HÁBITOS LECTORES POR MOTIVOS ACADÉMICOS: “Leo para clase...” (continuación)



Destacamos la lectura de libros en papel de ficción, libros de texto y ejercicios en la libreta como las actividades en la que se observan mayores diferencias en su relación con la motivación lectora a lo largo de los tres cursos académicos. Es decir, en 4º, 5º y 6º de E.P., los estudiantes que leen con frecuencia este tipo de materiales tienden a mostrar niveles más altos de motivación lectora que aquellos que lo hacen con menor frecuencia, además estas diferencias muestran un incremento de 4º a 6º.

Paralelamente, la diferencia en motivación lectora entre los estudiantes que leen en formato digital con motivos académicos y aquellos que no lo hacen es muy pequeña, sin diferencias notables según la actividad.

Para más información sobre las actividades de lectura concretas, visite el Anexo Figura A4.

4. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de este proyecto indican que los hábitos de lectura digital no muestran un efecto claramente negativo en el desarrollo de la comprensión lectora, pero tampoco resultan especialmente beneficiosos. Nuestro trabajo se centra en alumnado de educación primaria, que aún se encuentra en proceso de adquirir y consolidar las habilidades básicas de lectura. En esta etapa, los niños y niñas pueden ser más sensibles a influencias que no favorecen de manera activa su desarrollo lector. En este sentido, destacamos tres implicaciones educativas principales que acompañamos de recomendaciones prácticas: (1) el detrimento de la comprensión lectora en el alumnado, (2) el papel de los dispositivos digitales en la comprensión lectora, y (3) el uso de los formatos digitales para fomentar la motivación lectora.

4.1. El detrimento de la comprensión lectora en el alumnado

En línea con los informes internacionales PIRLS y PISA, nuestros resultados revelan que en el período de 4º a 6º de primaria, se incrementa el número de estudiantes que se encuentran por debajo del nivel de comprensión lectora esperable para su edad, según el baremo de la prueba ACL. En 4º la mayoría de estudiantes se encontraban en niveles esperables (80%). Sin embargo, este porcentaje se reduce en 6º hasta el 56%. Al mismo tiempo, se incrementó el número de estudiantes que presentaba posibles dificultades lectoras, pasando del 8,5% en 4º al 17,6% en 6º. Por último, el alumnado con competencias muy elevadas representó un porcentaje muy reducido (entre 3 y 6%), muy por debajo del 20% esperable.

Estas tendencias son alarmantes y preocupan a la comunidad educativa. El auge de los dispositivos digitales y la presión por simplificar los materiales para hacerlos atractivos a los lectores (Wolf, 2018) está conllevando también un procesamiento de la información más superficial. Esta manera de leer podría estar influyendo en el detrimento observado en este informe. Mientras que no podemos proporcionar una “fórmula mágica” para contrarrestar estas tendencias podemos trabajar incidiendo en habilidades y estrategias lectoras del alumnado.

4. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Desde la ERI-Lectura, en colaboración con Juan Cruz Ripoll Salceda, elaboramos en 2024 un curso para el **Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)**, perteneciente al Ministerio de Educación y Formación Profesional. Este curso, titulado “**Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula**” ofrece formación abierta y gratuita, especialmente dirigida a docentes.

Los objetivos de este curso son: 1) entender los procesos involucrados en la comprensión lectora, 2) aprender a cómo trabajar diferentes estrategias de comprensión lectora en el aula, y 3) conocer y afrontar los retos de la lectura digital.

Enlace al curso gratuito (asíncrono) “Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula”:

<https://formacion.intef.es/aulaenabierto/course/view.php?id=60>



4.2. Dispositivos digitales y comprensión lectora

La lectura digital es ya parte esencial de la vida cotidiana, y es importante que el alumnado aprenda también a desenvolverse en estos entornos. No obstante, la evidencia sugiere que la lectura en papel sigue siendo más beneficiosa para el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en edades tempranas (Allington & McGill-Franzen, 2021; Locher & Pfost, 2020; Mol & Bus, 2011). Entre las posibles razones destacan:

- Una mayor **concentración y reflexión** durante la lectura en papel, que favorece la comprensión profunda.
- Una exposición más rica al **lenguaje escrito formal**, lo que contribuye al desarrollo del vocabulario y del conocimiento lingüístico.

Por el contrario, la **lectura digital** puede resultar menos favorable por varios motivos:

- Los textos en línea suelen carecer de control de calidad y emplear un **lenguaje más coloquial o fragmentado**, lo que no favorece la adquisición de estructuras complejas del lenguaje (Snow, 2010; van Moort et al., 2025).
- El formato digital tiende a promover una **lectura superficial y dispersa**, ya que el acceso inmediato y la multitarea reducen las oportunidades para una lectura atenta y reflexiva (Carr, 2010; Wolf, 2018).
- Además, el **mito del “nativo digital”** (Prensky, 2001, 2009) ha llevado a asumir erróneamente que los jóvenes saben usar la tecnología de forma eficaz, cuando en realidad carecen a menudo de las habilidades críticas necesarias para evaluar y seleccionar información (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

Por ello, **se recomienda integrar la lectura digital como complemento y no como sustituto de la lectura en papel** (E-READ, 2019). El profesorado puede ayudar ofreciendo **orientación explícita** sobre cómo identificar materiales digitales de calidad y **fomentando la lectura en entornos controlados y sin distracciones**, como bibliotecas digitales seguras (Intralíneas, n.d.; Salmerón et al., 2023).

4. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

4.3. Motivación lectora en entornos digitales

Los resultados también muestran que los hábitos de lectura digital se asocian con una menor motivación intrínseca por leer. Una posible explicación está en el **carácter multifuncional de los dispositivos digitales** actuales (Reinecke et al., 2018): los smartphones, ordenadores y tabletas se usan para comunicarse, jugar, informarse o leer, lo que convierte la lectura en una actividad secundaria y fragmentada.

Este tipo de lectura rápida y superficial se asocia con respuestas **hedónicas** (búsqueda de placer o distracción inmediata), frente a las **eudaimónicas**, propias de la lectura profunda que implica reflexión y conexión personal con el texto (Hakemulder & Mangen, 2024). La lectura digital tiende, por tanto, a **reforzar hábitos de atención breve y gratificación instantánea**, lo que puede erosionar la motivación lectora a largo plazo.

Para contrarrestar esta tendencia, se recomienda que los centros educativos incorporen **momentos de lectura digital pausada con materiales de calidad, combinando lectura en papel y digital**. Iniciativas recientes en España proponen actividades como **visitas a bibliotecas, creación de textos digitales o clubes de lectura** (Fundación Germán Sánchez Ruipérez & López Royo, 2024). También puede enseñarse al alumnado a **reducir distracciones** (por ejemplo, bloqueando notificaciones o anuncios) para favorecer una lectura más concentrada (Biedermann et al., 2021).

En definitiva, la lectura en papel sigue ofreciendo un entorno más propicio para el desarrollo de la comprensión profunda y la motivación lectora, mientras que la lectura digital, aunque útil y necesaria, requiere orientación y acompañamiento pedagógico para evitar que derive en hábitos de lectura superficial y baja motivación lectora.

MÁS INFORMACIÓN Y RECURSOS

Para más información sobre el equipo LED de la ERI Lectura, responsable de las evaluaciones realizadas, pueden acceder a la página web en la cual encontrarán recursos y material divulgativo sobre cuestiones actuales que preocupan en la comunidad educativa y que, desde la ERI Lectura, abordamos desde la evidencia científica.

www.uv.es/lectura



REFERENCIAS

Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. M. (2021). Reading volume and reading achievement: A review of recent research. *Reading Research Quarterly*, 56, S231-S238. <https://doi.org/10.1002/rrq.404>

Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2025a). Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research* 95(1), 53-88, <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>

Altamura, L., Vargas, C., Carmen Blanco-Gandía, M., & Salmerón, L. (2025b). Validation of the multidimensional reading habits instrument for primary school students / Validación del instrumento multidimensional de hábitos lectores para estudiantes de educación primaria. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02103702251381125>

Altamura, L., Vargas, C., Naumann, J., & Salmerón, L. (2025c). How digital reading habits shape reading motivation and comprehension over time: Longitudinal associations in primary school. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dev0002094>

REFERENCIAS

- Biedermann, D., Schneider, J., & Drachsler, H. (2021). Digital self-control interventions for distracting media multitasking-A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1217-1231. <https://doi.org/10.1111/jcal.12581>
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Atlantic Books Ltd.
- Català, L., Ferré, P., Solé, I., & Galera, M. (2001). *Pruebas ACL: Evaluación de la comprensión lectora*. Ediciones Aljibe.
- E-READ, 2019. *Stavanger Declaration*. Retrieved from <http://futureofreading.eu/wpcontent/uploads/2019/01/StavangerDeclaration-1.pdf>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, & López Royo, R. (2024). *Guía para la elaboración de un plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/185182/free_download/
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403-422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hakemulder, F., & Mangen, A. (2024). Literary reading on paper and screens: Associations between reading habits and preferences and experiencing meaningfulness. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 57-78. <https://doi.org/10.1002/rrq.527>
- Intralíneas. (n.d.). *Intralíneas*. <https://www.intralineas.com/>
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Liao, X., Zhu, X., & Zhao, P. (2022). The mediating effects of reading amount and strategy use in the relationship between intrinsic reading motivation and comprehension: differences between Grade 4 and Grade 6 students. *Reading and Writing*, 35(5), 1091-1118. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10218-6>
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>
- Mañá, A., Vargas, C., Romero, M., & Altamura, L. (2023). Motivación académica hacia la lectura según la SDT en el segundo interciclo de primaria (4º, 5º y 6º). *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación*, 2490-2500. <https://doi.org/10.2307/jj.5076229.234>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28, 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

REFERENCIAS

- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), Article 1. <https://www.learntechlib.org/p/104264/>
- Ramos, M., De Sixte, R., Jánez, A., & Rosales, J. (2022). Academic motivation at early age: Spanish validation of the elementary School Motivation Scale (ESMS-E). *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980434>
- Reinecke, L., Klimmt, C., Meier, A., Reich, S., Hefner, D., Knop-Huelss, K., Rieger, D., & Vorderer, P. (2018). Permanently online and permanently connected: Development and validation of the Online Vigilance Scale. *PloS one*, 13(10), e0205384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205384>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., & Baron, N. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and Writing*, 36(1), 175-194. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- van Moort, M. L., de Bruïne, A., & van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, e70006. <https://doi.org/10.1002/trtr.70006>
- Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in developmental disabilities*, 146, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.



Anexo

ANEXO

La comprensión y motivación lectora según los hábitos lectores por ítem

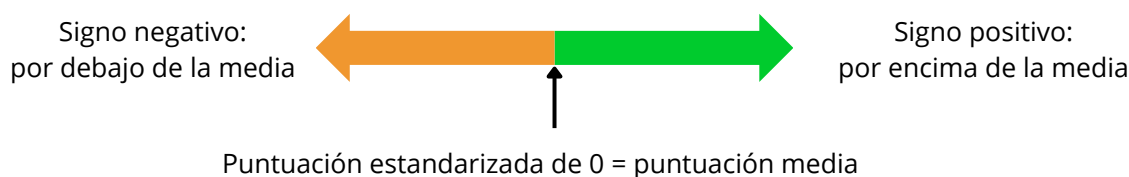
A continuación, en la Figura A3 se muestran las diferencias en **comprensión lectora** según la frecuencia con que los estudiantes leen. Se presentan los resultados promedios con un gráfico por cada año de medición, correspondientes a 4º, 5º y 6º curso.

En cada gráfico se indica cuánto se alejan los y las estudiantes del promedio general (puntuación media estandarizada), según si leen con alta o baja frecuencia una serie de actividades lectoras. Se presentan los ítems del cuestionario de hábitos lectores según su propósito (ocio o académico) y el medio en que se lee (formato papel o digital).

En una escala estandarizada, el valor 0 representa el promedio del grupo. Por ejemplo, una puntuación de 0.1 significa que los y las estudiantes están una décima de desviación típica por encima del promedio, es decir, tienen un rendimiento algo superior al promedio. En cambio, una puntuación de -0.1 indica que están una décima de desviación por debajo del promedio, o sea, un rendimiento algo inferior.

Figura A1.

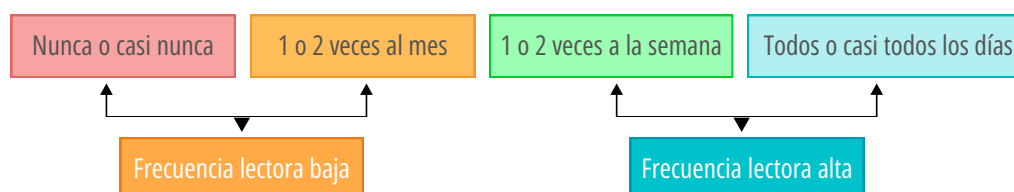
Explicación gráfica sobre la representación gráfica de las puntuaciones estandarizadas



Para categorizar al alumnado según su frecuencia lectora (alta o baja), se dividió la escala de respuesta original en dos mitades:

Figura A2.

Explicación gráfica sobre la división de la escala de respuestas a los hábitos lectores según frecuencia



En la figura A4 se presentan las diferencias en **motivación lectora** según la frecuencia con que los y las estudiantes leen. En esta ocasión se trabaja con la escala de motivación que va desde 0 a 4, indicando su grado de acuerdo: del 0 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo).

Figura A3. Diferencias en comprensión lectora (puntuaciones estandarizadas) según la frecuencia con que los y las estudiantes leen diversos materiales

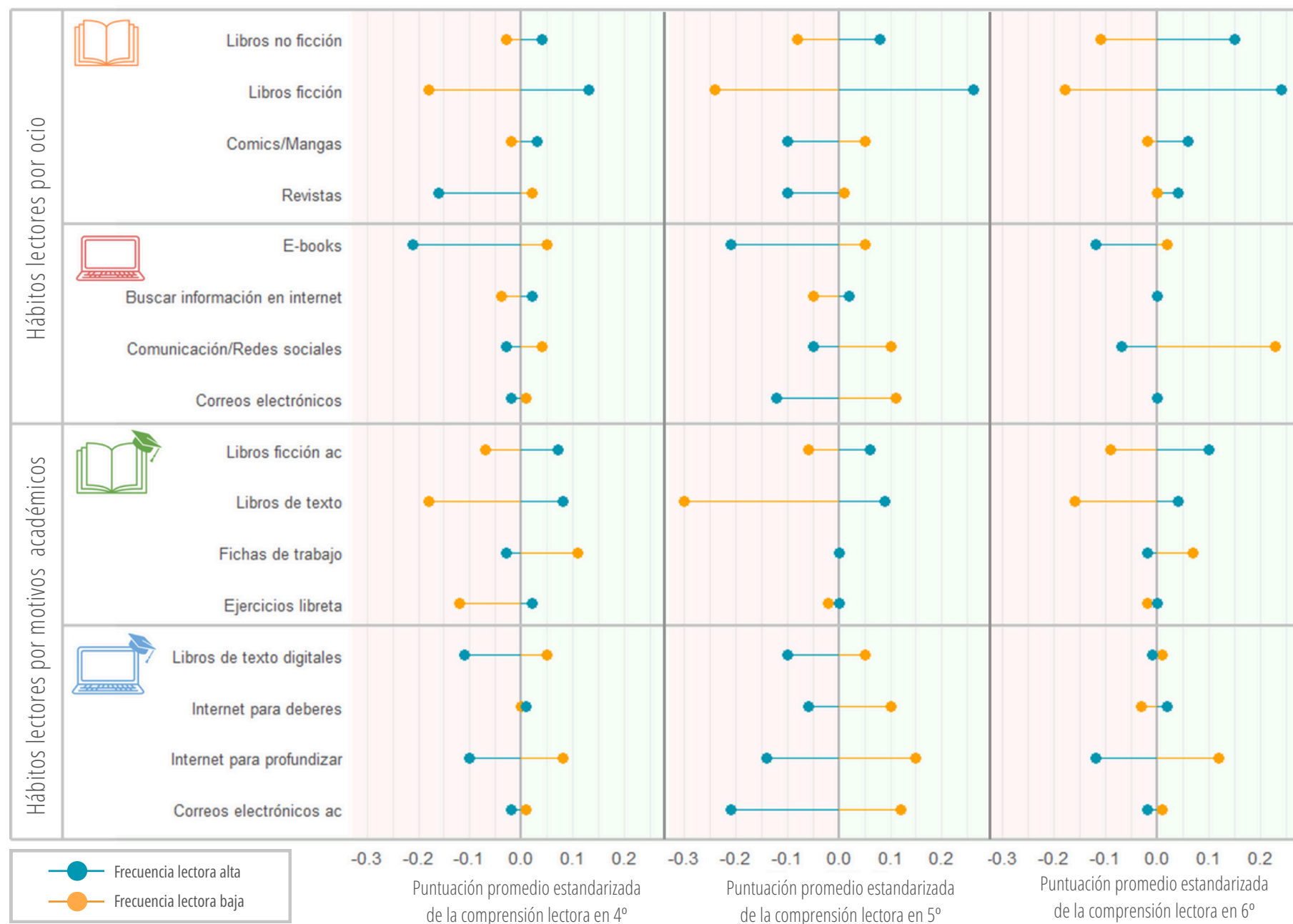


Figura A4. Diferencias en motivación lectora según la frecuencia con que los y las estudiantes leen diversos materiales



