

La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad

Grupo Lazarillo:

Isabel Tejerina Lobo (dir.), Borja Rodríguez Gutiérrez (coord.), Fernando Bringas de la Peña, Elena Echevarría Arce, Raquel Gutiérrez Sebastián, Nicola Bolton Pearson, Francisca Amparán Cardín y Juan Gutiérrez Martínez-Conde

Universidad de Cantabria

PALABRAS CLAVE:

Lectura, adolescencia, hábitos lectores.

KEYWORDS:

Reading, adolescence, reading habits.

RESUMEN:

A través de una encuesta realizada por el Grupo Lazarillo de la Universidad de Cantabria a 1.400 alumnos de 3º y 4º de la ESO en el año 2003, se plantea un estudio de las características del lector adolescente. Se analizan en este artículo, dentro de todas las preguntas que formulaba el cuestionario, las que hacen referencia al rendimiento escolar, al ambiente del alumno, familiar y no familiar, a las aficiones preferentes y a las «potencias de lectura». La comparación se establece entre los dos tipos de adolescentes lectores que hemos establecido: los que consideramos como lectores basándonos en el número de libros leídos al año y los que se califican a sí mismos como aficionados a la lectura. Queda claro que la intensa relación afectiva que mantienen los jóvenes de este último grupo con la lectura provoca una diferencia considerable entre ambos grupos.

ABSTRACT:

Across a survey realized by the Group «Lazarillo» (University of Cantabria) to 1.400 pupils of 3º and 4º of «ESO» in the year 2003, appears a study of the characteristics of the reading teenager. They are analyzed in this article, inside all the questions that the questionnaire was formulating, which refer to the school yield, to the environment of the pupil, familiar and not relative, to the preferential interests and to the "powers of reading". The comparison is established between both types of reading teenagers that we have established: those that we consider to be readers basing on the number of books read a year and those who are qualified themselves as fond of the reading. It can only clear that the intense affective relation that there support the young people of the latter group with the reading provokes a considerable difference between both groups.

La encuesta

¿Es el joven lector diferente de sus compañeros de aula, de deporte, de aficiones, de generación? ¿Constituye un hecho diferencial la lectura en cuanto a la personalidad de estos jóvenes? ¿Queda separado de otros jóvenes de su edad por grandes diferencias que vienen de su afición a la lectura? ¿Son seres extraños, distintos, originales, excéntricos, curiosos, solitarios, excepcionales?

Para contestar a dudas semejantes queremos utilizar un instrumento: las respuestas de diferentes grupos de jó-

venes, de los que leen y de los que no leen, respuestas comparadas y contrastadas que nos permitan dibujar el perfil de estos jóvenes y ver si se diferencian mucho del resto de los jóvenes de su edad. Respuestas que vamos a sacar del trabajo de investigación desarrollado por el grupo Lazarillo.

El grupo de investigación *Lazarillo* de la Universidad de Cantabria inició, en septiembre de 2002, un trabajo de investigación sobre las lecturas escolares, la enseñanza de la literatura y los hábitos lectores de los adolescentes de Cantabria.

Después de una fase de preparación y de estudios previos (en la que fue fundamental la ayuda prestada por la profesora Teresa Colomer de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) que nos facilitó dos modelos que nos han servido de referencia para la elaboración de nuestros cuestionarios: el realizado por la Inspección de Enseñanza de Barcelona, dirigido al profesorado de 259 Centros de Secundaria, y el cuestionario del Institut de Ciències de l'Educació de la misma UAB, dirigido a los estudiantes de ESO durante el curso 2002-2003), se realizaron tres cuestionarios dirigidos respectivamente a alumnos, profesores y departamentos de Lengua y Literatura de los centros de secundaria en la región.¹

En la primavera de 2003, los cuestionarios fueron repartidos por los diferentes centros, contestados y recogidos. Entre 2003 y 2004 el grupo se dedicó a la tarea del procesamiento y valoración de los datos consignados en los cuestionarios. El cuestionario de departamentos, que constaba de 16 cuestiones diferentes fue contestado por 16 centros de secundaria. El cuestionario de profesores, con 65 cuestiones diferentes, se cumplimentó por parte de 103 profesores. Y por fin, 1.408 alumnos contestaron al cuestionario a ellos dirigido que constaba de 105 cuestiones diferentes.

Con la excepción de la elección de los libros de lectura que alumnos y profesores consideraban más interesantes, los datos de sexo, curso y número de habitantes de la ciudad donde vivían y de una pregunta final de opinión personal y valoración del documento de la encuesta, se ofrecieron cinco posibles respuestas a cada pregunta en escalas del tipo *Nada / Poco / Regular / Bastante / Mucho o Muy en desacuerdo / En desacuerdo / Indiferente / De acuerdo / Muy de acuerdo*.

Una muestra de la profundidad de campo de la encuesta realizada se puede comprobar si se tiene en cuenta que la población escolar en Cantabria, en el curso 2002-2003, en el que se realizó

la encuesta era de 9.600 alumnos en 3º y 4º de Secundaria (los cursos en los que se realizó el trabajo)². Teniendo en cuenta que ésta fue contestada, como ya hemos dicho, por 1.408 personas, nos encontramos con un porcentaje de alumnos encuestados del 14,666% lo cual da una alta representatividad a los resultados que se obtuvieron.³

Siguiendo con la encuesta de los alumnos, ésta fue contestada por 678 varones (48,2%) y 713 mujeres (50,6%), quedando el resto de los cuestionarios sin determinar el sexo. En cuanto a la distribución de la población encuestada, un 13,4% (188 alumnos) declararon vivir en poblaciones de menos de 1.000 habitantes, un 14,3% (202) en ciudades que oscilaban entre los 1.000 y los 5.000 habitantes, mientras que 943 alumnos (67%) vivían en poblaciones de más de 5.000. En esta pregunta el número de los que no contestaban se elevaba a 75 (5,3%).

Para poder empezar a utilizar los datos de estas encuestas, la primera decisión que tenemos que afrontar es el hecho caracterizador del cual partimos para definir a un adolescente como «lector». En nuestro cuestionario había dos preguntas que se dirigían a esa cuestión: la pregunta 22 y la 32.

La pregunta 22 pide a los encuestados que digan el número de libros que leen al año. El abanico de respuestas es de 5 opciones: ninguno; entre 1 y 2; entre 3 y 5; entre 5 y 10; más de 10. Se trata por lo tanto de una calificación objetiva, basada en el número de lecturas anuales. La pregunta 32 plantea la afición a la lectura de una forma más subjetiva. Se pide a los jóvenes que se autocalifiquen de acuerdo con una escala de cinco posibilidades: no lector, lector esporádico, lector mediano, lector habitual y lector empedernido.

Tenemos por lo tanto dos calificaciones de afición a la lectura de acuerdo a dos criterios distintos. La comparación de ambos resultados es la siguiente.

¹ El método de la encuesta ha sido el más utilizado para realizar los estudios de hábitos lectores y de afición a la lectura. Según indica el CIDE (2003) entre 1980 y 2001 se han realizado veintidós trabajos de investigación sobre el tema y en todos ellos menos uno se ha utilizado el sistema de encuesta. Para mayor información sobre estos estudios, véase CIDE (2003: 17-38) y Gómez Soto (1999).

² Se trata de un segmento de edad muy parecido al del CIDE, que antes hemos mencionado, aunque esta encuesta se realizó exclusivamente con alumnos de 4º de la ESO. Para grupos de edad más joven, puede verse, por ejemplo la realizada por la Universidad de Valencia entre niños de 8 a 14 años (Pérez Alonso-Geta, 1996) y el excelente trabajo de Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros (2003). Para edades superiores, la muy reciente de Larrañaga y Yubero (2005) realizada entre estudiantes universitarios.

³ Para comparar con otras encuestas, la realizada en el curso 2000-2001 por el Ministerio de Educación, es contestada por 3.580 estudiantes de 4º de la ESO en toda España, de un total de 458.268 alumnos posibles, lo que representa un 1,28% de la población (CIDE, 2003). El importante estudio de Baudelot, Cartier y Detrez sobre la lectura de los adolescentes en Francia se realiza sobre una selección de apenas 1.200 estudiantes de toda la población francesa. Estos 1.200 alumnos responden a las encuestas a lo largo de cuatro años. Cada año disminuye el número de alumnos participantes. 1.018 en el año de 1993, 968 en 1994, 952 en 1995 y 894 en 1996. Es decir que la encuesta de 1996 es un porcentaje muy escaso de la población. (Baudelot et al. 1999).

Libros leídos al año	%	%	Autocalificación como lector
Ninguno	3,99	11,86	No lector
Entre 1 y 2	16,51	25,50	Lector esporádico
Entre 3 y 5	37,51	36,43	Lector mediano
Entre 5 y 10	27,54	17,90	Lector habitual
Más de 10	12,38	5,61	Lector empedernido

Tabla 1: Comparación entre grupos de lectores

Llama la atención la comparación de la categoría máxima de ambas preguntas: un 12,38% de los encuestados afirman que leen más de diez libros al año, lo que les colocaría en una franja muy alta de afición a la lectura en cualquier encuesta. Sin embargo, sólo un 5,61%, menos de la mitad, se declaran lectores empedernidos. Parece ser que no basta el mero número de libros leídos para determinar la afición a la lectura. Para una comprensión de esta diferencia numérica entre un grupo y otro, acaso sería posible plantear la necesidad de un acto de autoafirmación del propio lector adolescente: sería necesario un acto de voluntad, una reflexión sobre uno mismo: el hecho de que un joven se declare a sí mismo lector habitual o empedernido, implicaría una toma de conciencia por parte del joven que asume que, para él, la lectura es una parte de su cotidianidad habitual, un constituyente de su personalidad, una parte de sí mismo. El lector empedernido, por lo tanto, no lo sería por leer muchos libros, sino por entender que la lectura es, para sí mismo, una actividad necesaria, imprescindible. La necesidad de esa toma de conciencia explicaría que a los quince o dieciséis años muchos de los jóvenes que leen no hayan llegado a autodefinirse como lectores empedernidos.

Como indica José Antonio Millán (2002: 25), la práctica de la lectura invita a la comunicación con el «otro» o a hacerse momentáneamente «otro» y percibir en propia carne los esfuerzos con los que el autor ha tratado de transmitirnos historias ajenas. Desde la idea de Millán, podemos plantear que aquellos lectores que se han dado cuenta de que se convertían en «otros» y que en esa «otredad» hay un placer y una experiencia distinta y un conocimiento enriquecedor que les incita a seguir buscando esa sensación, serían los que nos encontramos en este grupo A, los de la autocalificación subjetiva.⁴

Partiendo de estas dos calificaciones de lectores vamos a formar los cinco grupos que utilizaremos para la comparación de resultados en el presente trabajo. Son los siguientes:

- Grupo A: Lectores según la autocalificación subjetiva. Unimos aquí las dos categorías superiores: lectores empedernidos (5,61%) y lectores habituales (17,90%): un 23,51% de los encuestados. La característica más distintiva de este grupo reside en la “afectividad” con la que se enfrentan a la lectura y a los libros, entendiendo “afectividad” en su sentido de “inclinación hacia una persona o cosa”. En este caso inclinación hacia la lectura. Esa afectividad va a ser un elemento muy importante a la hora de caracterizar los diferentes grupos, tal como veremos a lo largo de este trabajo.
- Grupo B: Lectores según la autocalificación objetiva. De nuevo unimos las dos categorías superiores: aquellos que leen más de 10 libros al año (12,38%) y los que leen entre 5 y 10 (27,54%). Total: 39,92%. Aquí, dado que se trata de una calificación meramente numérica, el elemento de la afectividad no se toma en cuenta para constituir el grupo. Y eso va a generar notables diferencias entre este grupo y el anterior.

⁴ Es llamativo, en este aspecto, la diferencia de resultados entre hombres y mujeres. De los lectores del grupo A, un 63,14% son mujeres y un 35,95% hombres. En el caso del grupo B los porcentajes son de 60,11% y 39,36%. Sobre este asunto véase el artículo del Grupo Lazarillo (2006).

- Grupo C: Resultados de la muestra conjunta.
- Grupo D: No lectores por la autocalificación objetiva. Las dos categorías que unimos aquí son las de los que no leen ningún libro (3,99%) y entre 1 y 2 (16,51%). La suma de ambas categorías es de 20,50%.
- Grupo E: No lectores por la autocalificación subjetiva. Aquí las dos categorías que determinan la menor afición a la lectura son las de No lector (11,86%) y la de Lector esporádico (25,50%), lo que da una suma total de 37,36%.

Vamos a comparar los resultados de estas cinco series a lo largo de la encuesta⁵. Como hemos comentado anteriormente, los cuestionarios entregados a los alumnos exigían para su cumplimentación 105 contestaciones a los diferentes ítem.

Para el análisis de estos resultados en lo que atañe a la intención de nuestro artículo nos es más práctico seleccionar algunas preguntas y agruparlas en cuatro grandes bloques. Serían los siguientes:

- El ambiente familiar y social de lector.
- El rendimiento escolar.
- Las aficiones de los jóvenes.
- Las potencias lectoras.

El ambiente familiar y social del lector

En este apartado incluimos nueve preguntas: la pregunta 1: *En mi casa hay libros...*; 2: *En mi casa se leen libros...*; 3: *En mi casa se habla de libros...*; 4: *Me contaban cuentos y me leían libros cuando era pequeño.* 5/A: *La mayoría de los libros que leo me los compro*; 5/B: *La mayoría de los libros que leo me los dejan*; 5/C: *La mayoría de los libros que leo me los prestan en la biblioteca*; 6: *Cuando leo y no entiendo, uso el diccionario*; 7: *En vacaciones leo (menos que durante el curso / más o menos lo mismo / más que durante el curso)*; 8: *Durante la Primaria leía... (menos que en 3º y 4º de la ESO / más o menos igual / más que en 3º y 4º de la ESO).*

Se trata de preguntas que indagan en los elementos que rodean al lector y en aquellas costumbres y actitudes que nos pueden hacer deducir elementos de su ambiente y quizás comprender el origen de su afición.⁶

Estas preguntas nos permiten ver claramente la diferencia que hay entre los lectores que hemos denominado de autocalificación objetiva y de autocalificación subjetiva. Estos últimos ofrecen unos resultados siempre superiores a los primeros. La carga de afectividad hacia la lectura que supone definirse a uno mismo como lector empedernido o habitual, indica una postura mucho más cercana a la lectura que la de los que cifran su capacidad lectora en el número de libros leídos: la calidad frente a la cantidad. Los lectores empedernidos tienen más libros en su casa, se habla más en su hogar de libros, se lee más, recuerdan más que le hayan contado cuentos en su infancia, compran más libros, usan más el préstamo entre amigos y la biblioteca (aunque incluso ellos utilizan poco estos sistemas), recurren más al diccionario, leen más en vacaciones que durante el curso y han aumentado su nivel de lectura con los años, de tal modo que declaran que leen en 3º y 4º de Secundaria más que en Primaria.

El Grupo A (los lectores habituales y los empedernidos), supera sistemáticamente al Grupo B (los que leen más de cinco libros al año). No existe en cambio esa clara diferencia entre el Grupo E (los no lectores por autocalificación subjetiva) y el Grupo D (los que declaran no leer ningún libro al año o dos como máximo). Podemos inferir que aquí no hay diferencias ante la relación afectiva hacia la lectura de ambos grupos: el rechazo a la lectura no es tan consciente, ni indica una predisposición tan clara a favor o en contra como lo hace la afición a ella.

⁵ Es importante tener en cuenta que estos grupos no son excluyentes entre sí. Los sujetos del grupo A entrarían también a formar parte del B y lo mismo ocurre con los grupos D y E.

⁶ El estudio de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) establece con acierto y concisión el conjunto de condicionantes que intervienen en el proceso de aprendizaje de los hábitos lectores. Véase también Cerrillo y García Padriño (1996).

Los estudios sobre la relación entre el entorno familiar y la lectura son ya abundantes. Por ejemplo, los de Moreno Sánchez (2000 y 2001), además de los de Moreno Sánchez *et al* (1998), que ha estudiado con detalle la influencia del ambiente familiar en el hábito lector. Cree esta investigadora en la importancia de un ambiente propicio hacia la lectura dentro del hogar: el hábito de lectura de los padres, la valoración positiva de la lectura, etcétera. Los factores que analiza, en cuanto a la relación de la familia con la adquisición del hábito lector, son el "ambiente familiar", los "hábitos de lectura de los padres", la "biblioteca familiar" y el "trabajo de los padres". Para el Equipo Peonza (2001: 47), «todo lector con el hábito de lectura consolidado posee su propia historia de relación con el mundo de los libros, que casi siempre tiene su origen en el entorno familiar».

⁷ Son datos que pueden contradecir estudios anteriores. Véase por ejemplo Moreno Sánchez (2000) que apunta la actividad de contar cuentos a los hijos como una de las formas más eficaces de acercarlos a la lectura. Esta misma investigadora (2001) entiende que esa actividad, como otras muchas encaminadas a favorecer el hábito lector, no está siendo desarrollada lo suficientemente por los padres. La otra categoría que queda igualada en respuestas, la presencia de libros en el hogar ha sido considerada desde siempre como un factor importante de acercamiento a la lectura. Pero la encuesta de 1985 del Ministerio de Cultura encuentra poca relación entre presencia de libros en el hogar y hábito lector. Se puede citar a propósito de esta cuestión a Gómez Soto (2002), que reflexiona sobre la encuesta Tabula V (De Miguel y París, 1998) y sobre el hecho de que en los grupos menores de 45 años la diferencia de hábitos de lectura entre grupos de lectores con diversos niveles académicos, económicos y culturales se está reduciendo. Esto se debe, según Gómez Soto, a una disminución del hábito lector entre los más favorecidos económica y socialmente más que a un ascenso de las clases menos favorecidas, aunque éstas siguen mejorando (situación que Gómez Soto relaciona también con estudios realizados en Francia y Holanda). Por lo tanto, podemos pensar que, dado que la presencia de libros en el hogar, la biblioteca familiar, es más frecuente y abundante en los grupos más favorecidos, este factor va siendo cada vez menos importante. En el caso de nuestra encuesta nos encontramos con que los no lectores, tanto los subjetivos como los objetivos, tienen libros en su hogar: «muchos» un 27,08% y un 30,23% respectivamente; «bastantes» un 46,88% y un 41,44%. Pero esa presencia de libros, por sí misma, no ha sido suficiente para atraerles a la lectura.

Se puede observar también que aunque en las casas de los encuestados del grupo A y B hay más libros que en el resto (si sumamos las respuestas de «Bastantes» y «Muchos», se supera el 94% en el grupo A y el 90% en el B), lo cierto es que la presencia de libros en todos los grupos es abundante y tanto en el grupo E, como en el D, se supera el 70% de respuestas en el mismo caso. Es decir: según estos datos la existencia de libros en el hogar, en la actualidad, es un factor a considerar en el fomento del hábito a la lectura, pero no es tan determinante como otros.

Si parece serlo, en cambio, la afición a la lectura de los otros miembros de la familia. Aquí las diferencias son mucho más grandes y, por eso, más significativas. De nuevo sumando las respuestas de «Bastante» y «Mucho» comprobamos que en el grupo A hay un porcentaje de respuestas superior al 76% y en el B al 60%, mientras que en el D y en el E no se supera el 20%. Es decir que entre los grupos D y E, por un lado, y el B por otro el porcentaje se triplica. Y si ponemos en comparación al A casi se cuadruplica. Las diferencias entre uno y otro grupos son mucho más considerables que en el caso de la existencia de los libros en el hogar.

Mayores aún son las diferencias que podemos encontrar en el caso de la conversación familiar sobre libros. Esta es una situación menos frecuente que la anterior, y por eso incluso en los grupos que indican mayor afición a la lectura son actividades minoritarias. Pero parece fuera de toda duda su carácter influyente en la afición a la lectura. Si seguimos sumando las respuestas de «Bastante» y «Mucho», nos encontramos con estos resultados: grupo A: 27,80%; grupo B: 19,33%; grupo C: 11,65%; grupo D: 4,17%; grupo E: 4,18%. Con estos datos podemos ver, por una parte, que siempre entre el grupo A y B se mantiene una diferencia constante que no encontramos entre el D y

el E; y, por otra, que las diferencias entre los grupos de lectores y los de los no lectores han aumentado notablemente con respecto a la pregunta anterior. Las contestaciones del grupo B son casi el quintuple de las contestaciones del D y del E, y en el caso de A prácticamente las multiplican por ocho. En nuestra encuesta, éste es el factor que consideramos más relevante y significativo a la hora de establecer influencias en la adquisición de la afición a la lectura.

En cuanto al recuerdo que tienen los encuestados de haber escuchado cuentos en su infancia, nos encontramos con una situación como la de la primera pregunta, la presencia de libros en el hogar: aunque este recuerdo es más abundante en el caso de los grupos A y B, las diferencias no son tan significativas como en las dos preguntas anteriores. Si seguimos sumando las dos respuestas que indican mayor frecuencia nos encontramos con estos porcentajes: grupo A: 67,37%; grupo B: 64,48%; grupo C: 55,66%; grupo D: 43,75%; grupo E: 44,86%. Hay diferencias, es cierto, pero mucho menos significativas que en los dos casos anteriores.⁷

En las tres preguntas sobre adquisición de libros (compra, préstamos de libros entre particulares, préstamo en la biblioteca) vemos que las diferencias existentes son más bien producto de que los lectores leen más y por lo tanto usan más todos los sistemas de conseguir libros. Hay que hacer notar que, a pesar de que el uso de la biblioteca está más extendido entre los lectores, sigue siendo un recurso poco utilizado.

El manejo del diccionario es perceptiblemente superior en los lectores, y está claro que ello se debe al mayor interés por el texto leído. Es más probable que los aficionados a la lectura quieran saber y comprender todo lo que les cuentan, mientras que el no lector, con una comprensión y una motivación para la lectura muy escasas, renuncia a molestarse con la búsqueda en un dic-

cionario. Lo que nos habla no sólo de diferentes tipos de lectores, sino de diferentes tipos de lectura y de calidad de la misma lectura. Las distancias entre los lectores y los no lectores se acentúan aún más si consideramos la comprensión que puede llegar a obtener del texto un lector empedernido que lee con interés y recurre al diccionario, y la de un no lector que apenas usa el diccionario y, en general, lee por obligación escolar. Por otra parte, de nuevo aquí nos encontramos con una evidente diferencia entre los grupos A y B, marcada una vez más por la afectividad, por el interés hacia la lectura del grupo A.

Esta diferencia es también muy perceptible cuando se pregunta a los jóvenes si leen más o menos durante el curso que durante las vacaciones. Las respuestas del grupo A se destacan claramente. Ésta es una de las diferencias más extremas: los lectores del grupo A que leen más en vacaciones que durante el curso multiplican por diez el resultado del grupo E. No cabe duda de que, para muchos jóvenes, la lectura es un efecto de la estancia en el centro escolar y, por esta razón, fuera de él leen menos y, cuando abandonan definitivamente la disciplina escolar, en muchos se produce un abandono práctico de la lectura. Ésta es una situación general como indicaba hace tiempo Bamberger (1975: 11): «Hasta en los países más adelantados grandes sectores de la población dejan de leer en cuanto dejan de ir a la escuela».

La pregunta de si leen más en 3º y en 4º de Secundaria que en Primaria, confirma indicaciones que ya habían aparecido con anterioridad en otras encuestas y estudios.⁸ Sólo en un grupo de jóvenes (los del grupo D) se produce un retroceso de la lectura o del tiempo dedicado a la lectura. En el resto de los grupos de los que estamos hablando no es así: en el E se mantiene, y en el C que representa a la totalidad de los encuestados aumenta, mientras que en los grupos B y A la progresión es muy perceptible y en esta ocasión casi pareja en los dos grupos.

El rendimiento escolar

En la tabla 2 vemos los resultados de esta pregunta. Es claro que el mejor rendimiento escolar en la asignatura corresponde a los grupos A y B. Parece una obviedad y está corroborado por muchos investigadores. Puente Ferreras, por ejemplo, indica que estudios recientes han determinado que los estudiantes de mejor rendimiento desde la Primaria a la Universidad son los que obtienen mejores resultados en los test de lectura (1998).

Pero, no obstante, los porcentajes que tenemos en nuestra encuesta están lejos de parecer satisfactorios desde una perspectiva de la pedagogía de la lectura: casi una cuarta parte de los alumnos lectores suspenden, tanto en la categoría A, como en la B. Los alumnos con nota de «Bien» son casi los mismos en los cinco grupos. Hay un porcentaje impor-

Mi nota en la última evaluación de Lengua y Literatura fue...	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Insuficiente	22,66	23,05	30,63	41,67	40,87
Suficiente	16,62	18,97	23,17	34,03	29,85
Bien	15,71	16,49	16,49	12,15	14,83
Notable	26,89	29,61	21,04	9,38	11,22
Sobresaliente	17,52	11,35	7,53	2,43	3,04

Tabla 2: El rendimiento escolar

⁸ La encuesta del CIDE del 2002 indica que la mayoría de los adolescentes aumenta la frecuencia de lectura con la edad, ya que el 44% de los encuestados dice que lee más que hace dos años, el 29% lee igual y un 27% lee menos o mucho menos (CIDE, 2003).

tante de alumnos que sacan «Notable» y «Sobresaliente» en Lengua Española y Literatura declarándose no lectores en la práctica (14,26%) o sin haber leído apenas ningún libro (11,81%).

A la vista de estos datos, la pregunta queda en el aire: ¿Se toma verdaderamente en cuenta la afición a la lectura del alumno a la hora de evaluar en la Educación Secundaria Obligatoria? Y si no es así, si el alumno se da cuenta de que la lectura no le ayuda a aprobar la asignatura, ¿puede esto afectar a su afición? Por otra parte, si el alumno comprueba que puede obtener buenos resultados académicos en Lengua y Literatura sin leer libros, ¿qué consideración puede tener hacia parte de la literatura que hay en la asignatura?⁹

Las aficiones de los jóvenes

En la pregunta 10 se invitaba a los alumnos a indicar el tiempo que dedicaba a sus aficiones. Se les propuso nueve posibles aficiones: deporte, cine, lectura, música, ordenador, internet, chat, videojuegos y otras actividades. (Ésta era una pregunta abierta y se han tenido en cuenta aquellas repuestas que indicaron que se referían a la televisión).

Es evidente a la vista de estos resultados que las diferencias entre los grupos aquí son mínimas y muchas veces inexistentes. Sólo la vamos a encontrar, lógicamente, al hablar de la lectura como afición. Es decir que los lectores, tanto del grupo A como del grupo B, no quitan tiempo de otras actividades juveniles para sus lecturas, sino que lo sacan de otro lado. No son un grupo aparte, ni hay en ellos nada de especial, es más, les da tiempo a dedicarse a las mismas actividades que sus compañeros. Y además leen. Aunque no cabe duda de que todos los lectores de este artículo ya están convencidos de ello, he aquí otra prueba de que la afición a la lectura es siempre enriquecedora y que no estorba, ni impide cualquier otra actividad.

Pero sí que es diferente lo que representa para estos jóvenes su afición a la lectura, o, para decirlo mejor, la importancia de esa afición. Podemos establecer una jerarquía de aficiones juveniles sumando la respuesta de «Bastante» y «Mucho» en el grupo C, que es el que representa a la totalidad de los encuestados y comparar esta jerarquía con la de los grupos A y B.

⁹ En este ámbito de la educación literaria, es conocida la controversia entre lecturas libres y obligatorias, entre placer lector, itinerarios didácticos y adquisición de la competencia literaria. Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros, por ejemplo (2003: 12) creen que la lectura literaria exige unas condiciones de libre elección difíciles de conseguir en la lectura escolarizada. Lo mismo parece pensar Cassany (1995) cuando indica que el lector de verdad se forma fuera de la escuela. Estos investigadores tienen en cuenta el hecho incuestionable de que la lectura, para crear afición y hábito debe ser placentera. Lo que también manifiesta Teresa Colomer (1998) que insiste en que el uso de las lecturas literarias implica una participación subjetiva y gratificante en la comunicación propuesta por la obra. Para un análisis global, vid. Mendoza (2004).

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	%	Orden	%	Orden	%	Orden
Deporte	44,41	4	46,63	3	48,36	2
Cine	26,59	7	26,42	7	22,94	6
Lectura	65,8	2	41,5	4	21,5	8
Música	81,87	1	81,03	1	77,99	1
Ordenador	53,78	3	50	2	47,94	3
Internet	37,77	5	37,24	5	35,82	4
Chat	16,01	9	18,14	9	20,17	9
Videojuegos	19,94	8	21,84	8	22,88	7
Televisión	33,23	6	34,4	6	32,81	5

Tabla 3: Jerarquía de aficiones juveniles

De nuevo nos encontramos con la especial relación con la lectura que tienen los jóvenes que hemos encuadrado en el grupo A, los de la autocalificación subjetiva, para los que la lectura es la segunda afición más importante. Mucho más que para los del grupo B, que ponen a la lectura en cuarto lugar y, desde luego, que los del C, la totalidad de los encuestados que encuentran que la lectura es la anteuúltima de todas las actividades a las que dedica su tiempo libre. La lectura destaca por las diferencias que marca entre los grupos mientras que las otras aficiones muestran una prelación bastante homogénea: la música es la primera en los tres casos, y el chat es la última afición también en los tres. En cuanto a las otras aficiones, la variación sólo una vez es de dos puestos, y en el resto de los casos de uno (Deporte: 4/3/2; Cine:7/7/6; Ordenador: 3/2/3; Internet: 5/5/4; Videojuegos: 8/8/7; Televisión; 6/6/5). La comparación con la lectura (2/4/8) marca a las claras que ésta es una afición diferente a las demás y que afecta de una manera muy especial al adolescente.

Potencias de lectura

Hemos querido denominar con este nombre a un grupo de preguntas que hacen reflexionar a los alumnos sobre diferentes facetas, que, de un modo u otro, inciden en elementos que nos hablan de su capacidad lectora. Preguntas que hacen relación al placer (*me gusta que me cuenten historias; me gusta leer; me gusta escribir; me interesa la literatura; me gustaría tener más tiempo para leer*) al ambiente en el que se mueve (*a mis amigos les gusta leer; a veces hablo de libros con mis amigos*), a costumbres que ha adquirido como lector (*visito alguna biblioteca frecuentemente; leo libros que no son lecturas obligatorias; de vez en cuando compro algún libro*).

Es en esta categoría de preguntas donde se destaca especialmente el grupo A del grupo B. Si comparamos las dos categorías de lectores y las respuestas que ofrecen podemos ver cómo la afectividad hacia la lectura se muestra en todas las ocasiones. Podemos comprobarlo en la tabla de prelación de potencias de lectura. De nuevo juntamos en una sola categoría las res-

	Grupo A	Grupo B	Diferencia	Crecimiento	Orden
Leo libros que no son lecturas obligatorias	83,33	58,26	25,07	43,04	1
De vez en cuando compro algún libro	58,01	40,60	17,40	42,86	2
Me gusta leer	89,09	62,88	26,21	41,69	3
Visito alguna biblioteca frecuentemente	20,54	14,72	5,83	39,60	4
Me gustaría tener más tiempo para leer	61,33	43,97	17,36	39,47	5
A veces hablo de libros con mis amigos	18,73	13,48	5,26	39,00	6
Me interesa la literatura	43,50	31,91	11,59	36,31	7
Me gusta escribir	53,78	45,83	7,95	17,35	8
Me gusta que me cuenten historias	63,75	60,82	2,93	4,82	9
A mis amigos les gusta leer	19,94	19,72	0,22	1,13	10

Tabla 4: Praelación de potencias de lectura

puestas de «Bastante» y «Mucho». La primera columna es el Grupo A, los que se habían definido a sí mismos como lectores empedernidos o habituales. La segunda, el Grupo B, aquellos que declaran haber leído entre 5 y 10 libros o más de 10 libros al año. La tercera columna es la diferencia entre el Grupo A y el Grupo B, que siempre es favorable a los primeros. Pero, dado que esa diferencia no se refiere siempre a la misma cantidad inicial, es preciso un medio de comparación más exacto. Para ello utilizamos la cuarta columna, que es el factor de crecimiento que hay entre el grupo B y el grupo A. Es decir, si un 58,26% del grupo B lee libros que no son lecturas obligatorias y un 83,33% del grupo A hace lo mismo, el porcentaje del grupo B tendría que crecer un 43,04% sobre sí mismo para igualar al A. Ese porcentaje es el que llamamos *factor de crecimiento* y es el que no sirve para ordenar estas potencias de lectura. La quinta columna es el orden que hemos establecido entre las potencias de lectura, en cuanto a la diferencia que encontramos entre el grupo A y el B.

La conclusión de esta ordenación es evidente. Hay siete respuestas en las que la diferencia entre A y B es muy clara, otra que se sitúa en un nivel intermedio y dos en las que apenas hay diferencia. La última hace referencia a una realidad que no depende del sujeto: la afición a la lectura de los amigos. Como los del grupo A no pueden actuar sobre ese hecho, son cantidades prácticamente homogéneas. El grupo A y B se mueven en los mismos ambientes, tienen aficiones muy parecidas (como hemos visto antes) y sus amigos son también parecidos. Los casos en los que encontramos diferencias son aquellos en los que la voluntad del joven del grupo A se deja notar. Por eso tampoco es considerable la diferencia en la pregunta de si al joven le gusta que le cuenten historias. Se trata aquí

de una actividad pasiva, y en esa pasividad hay pocas diferencias entre el grupo A y el B. Pero en los demás casos se trata de posturas activas, de tomas de partido por parte del encuestado, de actividades y gustos que forman parte del amor por la literatura y la lectura. Y como ocurre en toda la encuesta, el grupo A se destaca claramente con un factor de crecimiento que ronda el 40% en las siete primeras potencias de lectura. En cuanto a la octava, el placer de escribir, es distinta de las demás, se dirige a otro ámbito muy relacionado con la lectura pero no igual, y aunque el factor de crecimiento es mucho mayor que en los puestos 9 y 10, del cuadro se queda apenas a la mitad de los demás.

Conclusiones

A lo largo de este análisis de los resultados de la encuesta que realizamos en el 2003, hemos podido ver, en repetidas ocasiones, cómo se diferencian entre sí las dos categorías de adolescentes lectores que hemos definido al principio. Aquellos muchachos y muchachas (sobre todo lo último) que se definieron a sí mismos como lectores habituales y empedernidos sabían lo que decían. Su opción era coherente con el resto de las respuestas que ofrecieron en la encuesta. Para ellos la lectura es una necesidad y un constituyente de sus vidas, tanto o más que otras actividades que forman parte de la vida de los adolescentes de principios del siglo XXI.

Es, pues, necesario, plantear que al hablar de las características del lector y muy concretamente del lector adolescente, tengamos en cuenta de qué modo y bajo qué parámetros hemos elaborado la clasificación de lectores y no lectores, puesto que la índole de las respuestas puede variar mucho si nuestro grupo de lectores se ha diseñado, o no, desde una perspectiva meramente numérica.

Porque la lectura como afición, o incluso como pasión, nunca puede estar definida, meramente, por el número de libros que una persona lee al año. El lector vive en los libros, goza, sufre, llora, sale de sí mismo, conoce un

mundo diferente, ve cosas nuevas del mundo en que vive y cómo estos lectores empedernidos y habituales que hemos visto en nuestra encuesta, colocan la lectura como un elemento fundamental de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, R. (1975). *La promoción de la lectura*. París: Promoción cultural y ediciones de la UNESCO.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M. y DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Editions du Seuil.

CASSANY, E. (1995). «El espacio abierto en la educación literaria». *Aula de innovación educativa*, 39, 11-14.

CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CIDE, (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DE MIGUEL, A. y PARÍS, I. (Dir) (1998). *Los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura*. Investigación realizada por Tabula V. Madrid: CEGAL.

DEL PINO, J. A. (1999). *La lectura como actividad ociosa en la población española*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endimión.

— (2002). «Los hábitos lectores», en MILLÁN, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 93-126.

GÓMEZ VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J. y MALDONADO, J. A. (1999). «Animación a la lectura y composición escrita», en VV. AA. *Actas del III Congreso Internacional de la SEDLL*. Murcia: SEDLL, 185-191.

GRUPO LAZARILLO (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

— (2006). «Retrato de la lectora adolescente (y del lector también, cuando lo hubiere)». *Guadalbullón*.

— (En prensa). «Una investigación sobre las lecturas literarias y el lugar de la Literatura Juvenil en la ESO». *Anuario ALLIJ*.

101

LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). «El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”». *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

MILLÁN, J. A. (2002). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

MILLÁN, J. A. (Coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

MORENO, E., PADILLA, T. y VÉLEZ, E. (1996). «La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo», en VV. AA. *Actas del 2º Simposium Internacional Sobre Familia y Educación. Una Perspectiva Comparada*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 363-373.

MORENO, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña: estudio de un caso*. Málaga: Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

— (2001). «El estudio de casos como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de hábitos lectores». *Revista de Ciencias de Educación*, 185, 75-88.

PÉREZ, P. (Dir.) (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años*. Valencia: Instituto de creatividad e innovación educativas de la Universidad de Valencia.

PÉREZ, J. y GÓMEZ-VILLABA, E. (2003). *Lectura recreativa y aprendizajes de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Universidad de Granada.

PUENTE, A. (1998). «Como formar buenos lectores», en CERRILLO, P. y GARCÍA, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

