

*Xornada dos Clubs de Lectura 2009. Santiago de Compostela, 5 de junio de 2009.*

**“Los hábitos de lectura como punto de partida para la formación de lectores”<sup>1</sup>**

**Mireia Manresa**

**([mireia.manresa@uab.cat](mailto:mireia.manresa@uab.cat); <http://www.gretel.cat>)**

**UAB**

**Resumen:**

*Los hábitos lectores de los adolescentes han sido ampliamente estudiados desde la sociología de la lectura durante las últimas décadas. Sin embargo, en nuestro país la relación entre los resultados que ofrecen estos estudios y las actividades de programación de lectura en las aulas de secundaria no ha sido muy explicitada, ni se han tendido suficientes puentes entre ambos ámbitos.*

*En una sociedad como la nuestra, que demanda niveles de alfabetización elevados, fijar estrategias que garanticen la formación de los lectores de calidad se torna una prioridad. Resulta, pues, imprescindible reflexionar en torno a la programación de las actividades de lectura para hacer que éstas estén bien fundamentadas y sean lo más atinadas posible. En este sentido, esta conferencia aborda cómo conocer los hábitos de lectura de los adolescentes puede incidir positivamente en la programación de proyectos de lectura, al tiempo que se discuten los efectos que producen algunas actuaciones escolares en las prácticas lectoras de los jóvenes. Siguiendo esta línea, se sugerirán algunos ejes de programación que se basan en las características principales de los hábitos de lectura como punto de partida para diseñar estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia literaria de los jóvenes.*

---

Mi encuentro con los hábitos lectores fue casual y estuvo provocado por una enorme decepción; me explicaré: hace ya más de una década, cuando empecé a trabajar en las aulas de Secundaria, mi primera reunión con el profesorado del Departamento de

---

<sup>1</sup> Este texto se complementa con una presentación adjunta. La indicación D1, 2, 3... se refiere al número de diapositiva asociada en cada caso.

Lengua y Literatura Catalana del instituto en el que trabajaba me dejó profundamente preocupada. En esta reunión se decidían las lecturas obligatorias trimestrales que leerían los alumnos de la ESO durante ese curso, y los criterios para tomar dicha decisión no iban más allá de las frases “este libro les gustará” o bien “funciona bien porque les encantan los libros que hablan sobre adolescentes”. La elección de los libros, pues, estaba desvinculada de cualquier criterio formativo: de la calidad del texto, de las características del lector o de particularidades del libro que lo hicieran apto para tratar algunos aspectos del lenguaje literario pertinentes en cada caso.

Motivada por esta preocupación, que se convertiría posteriormente en mi foco de interés como investigadora. Leí artículos, escuché conferencias y asistí a congresos sobre la lectura y los adolescentes. Asistí al debate entre partidarios de fomentar los hábitos lectores en la escuela y entre los que pensaban que la escuela no debía ocuparse de ello. De todo lo que leía y escuchaba había algo que me inquietaba pero que todavía no podía concretar.

Cuando empecé a investigar sobre el tema, me di cuenta de que en la tradición didáctica española no se había indagado en las posibilidades que ofrece relacionar los resultados de los estudios sobre hábitos con la programación de las actuaciones escolares de lectura, como sí se había hecho en otros contextos, especialmente en el mundo anglosajón. Y me convencí de que fomentar los hábitos lectores en la escuela está íntimamente relacionado con la formación del lector y con las ayudas que le pueda ofrecer a medida de que desarrolla su competencia literaria, como dos cosas totalmente indisolubles. Pero además me di cuenta de que no se podía conseguir esta vinculación si no se partía **justamente** de los objetivos escolares de formación del lector.

Numerosas investigaciones han mostrado las vinculaciones entre poseer un hábito lector sólido y la habilidad de comprender textos; sin ir más lejos, los resultados del estudio PISA<sup>2</sup> constatan esta relación cuando muestran que los buenos resultados en comprensión de textos están íntimamente relacionados con los alumnos que leen textos extensos y de ficción. Otros estudios del mundo anglosajón de las últimas décadas

---

<sup>2</sup> Pajares, 2005: 105 afirma que “la lectura voluntaria contribuye decididamente a una mejor puntuación en lectura, pero 2 de cada 10 alumnas y 4 de cada 10 alumnos de 15 años no leen nada voluntariamente” [se refiere a los resultados en el estudio PISA de los alumnos españoles]

(como por ejemplo Smith, Constantio i Krashen, 1996; Caldwell i Gaine, 2000) han señalado esta relación, así como el desarrollo de habilidades concretas como la adquisición de vocabulario o la fluidez lectora que tienen los chicos y chicas lectores frente a los que no lo son (Cunningham i Stanovich, 1998).

Pero además, leer textos literarios colabora al avance en la competencia lectora literaria en la medida en que ofrece una experiencia literaria al lector, aspecto imprescindible para la formación de lectores en las aulas. Cuantos más libros se leen más posibilidades existen de que éstos sean diversos y más probabilidades de saber ubicar y valorar lo que se lee.

Siguiendo esta afirmación de Teresa Colomer (2005), "*Leer libros debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas*". [D2]

Les propongo un recorrido por las diversas dimensiones del hábito lector donde insistiremos en su contribución a la formación de lectores competentes en la escuela. Este recorrido parte de que el fomento de los hábitos lectores en las aulas debe estar al servicio de los objetivos de aprendizaje, como un punto de partida imprescindible e ineludible de la formación de lectores. Así, conocer los hábitos lectores de nuestros alumnos puede ser uno de los aspectos que fundamenten la elección de los libros y las diferentes actuaciones escolares que la escuela programe y planifique.

Como afirman Hall y Coles (1999):

*"If we are to prepare children for the literacy demands of the future we need hard information and wide-ranging debate. We need to know what children do read rather than what we wish they would read."* [Si queremos preparar a los niños y niñas para las demandas de la sociedad del futuro necesitamos información clara y contrastada. Necesitamos saber qué leen los niños más que lo que queremos que lean] [D3]

### **Las diversas caras del hábito lector**

Es habitual relacionar el fomento de los hábitos lectores con el aumento de la cantidad de lectura que lee cada individuo, es decir, con la vertiente cuantitativa del hábito. Pero

para los objetivos formativos escolares, y especialmente en la sociedad actual, que demanda niveles elevados de alfabetización, esta vertiente sabe a poco y no cubre las necesidades básicas de un lector sólido. Se puede leer mucho pero que la dieta lectora sea totalmente monotipológica, como ocurre a la mayoría de los lectores jóvenes que son más lectores.

El diccionario de lectura y términos afines<sup>3</sup> define el *hábito* de leer como: “*la utilización de la lectura como actividad normal*”, por un lado; y como: “*el acto repetitivo de la lectura como la lectura continuada del mismo tipo de textos (como historias sobre caballos) o de persistir en una forma especial de leer (como omitir palabras)*”, por otro lado. [D4]

Pero, ¿qué hábitos lectores queremos para nuestros jóvenes? Desde la perspectiva escolar, esta definición genérica de hábito lector, que podría ser válida en términos sociales, queda limitada y no responde en absoluto a los objetivos formativos que le son propios; la meta escolar en relación con los hábitos de lectura se podría fijar a través de la mejora de las diversas caras de los hábitos: en este sentido, podríamos establecer que el ciudadano que tiene un hábito lector sólido lee una *cantidad* alta de libros de manera *continuada*, que los textos que lee son *diversos* en cuanto a diferentes parámetros (géneros, temáticas, grados de complejidad, escritos en diferentes épocas y contextos culturales, etc.) y que sabe *valorar* lo que lee (hablar o referirse a sus lecturas), porque lo sabe comparar, contextualizar, y conceptualizar. [D5] [D6]

En la actualidad, en nuestra sociedad este tipo de lector existe en proporciones ínfimas en relación con los porcentajes de lectores que no leen nunca, que leen esporádicamente, que leen siempre libros románticos, por ejemplo, o que lo hacen siempre a través de libros de un mismo autor, como veremos a continuación en el análisis de las características de las prácticas lectoras juveniles personales.

Vamos a empezar, pues, el recorrido que les proponía por algunas de las diferentes dimensiones del hábito lector; estoy segura que la mayoría de los casos que les expondré no harán más que confirmar las actuaciones lectoras que ya llevan a cabo, a

---

<sup>3</sup> *Diccionario de lectura y términos afines* (1985). Fundación Germán Sánchez Ruipérez i International Reading Association. Madrid: Pirámide.

juzgar por lo que he podido ver en la red sobre los clubs de lectura y otras actividades no menos interesantes (*Mochilas viajeras* y *Libros al patio*, por ejemplo) en los centros escolares de Galicia.

### **Primera dimensión: ¿cuántos libros leen?**

No voy a descubrir nada nuevo si afirmo que los lectores jóvenes van abandonando la lectura literaria a medida que pasan los años en las aulas. Pero quizás nos de más pautas para programar la lectura en la escuela desglosar un poco esta afirmación:

- En realidad, el inicio del abandono de la actividad lectora literaria tiene lugar alrededor de los 10 años, cuando se da por terminada, aunque no debería ser así, la enseñanza formal de la lectura. Y esta constatación sugiere que la actividad lectora está íntimamente relacionada, aunque en los últimos años se ha afirmado lo contrario, con tener un motivo para leer. Según esta interpretación, leer en la escuela no puede desvincularse totalmente de la formación lectora; es decir, que los adolescentes también tienen que ser conscientes de que están continuando su aprendizaje lector en espacios dedicados a una lectura analítica y así dar sentido a la lectura trimestral, guiada y erróneamente llamada *obligatoria*. [D7]
- Este abandono de la lectura literaria va acompañado de la desaparición de las ayudas lectoras en el contexto familiar, como constata Marc, este alumno de primero de secundaria, cuando afirma [D7]:

*“Mis padres, cuando era niño, me hacían leer porque tenía que aprender; ahora, siempre me dicen que tengo que hacer los deberes y aprobar y ya no me hacen leer como antes”* (Marc. Alumno de segundo de ESO de un instituto de Barcelona<sup>4</sup>).

Y de la disminución de la insistencia escolar en la lectura llegando al extremo de que el único contacto que tienen algunos jóvenes con los textos literarios se basa

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada por la autora a un alumno que formaba parte de la muestra de su tesis doctoral “Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura” (en curso).

en la lectura trimestral obligatoria (estudios sobre la programación de las lecturas muestran esta tendencia mayoritaria en los institutos catalanes<sup>5</sup>).

- Añadiremos, observando la evolución lectora de diferentes tipos de lectores, que los más estables en sus prácticas son los lectores débiles, es decir, los que tienen una práctica lectora personal esporádica y poco consolidada. Pero además, resulta que los que dejan de leer más fácilmente hasta llegar a abandonar la actividad lectora a los 14 o 16 años son, justamente, los lectores fuertes, aquellos que a sus 10 o 11 años leen una cantidad considerable de textos en su espacio de ocio. **[D8-9-10-11]**
  
- También puede resultar provechoso para programar actividades de lectura pensar en los que no leen textos literarios fuera de las aulas para convencernos de que éstos dependen totalmente de la institución escolar en sus lecturas; visto desde este punto de vista, parece ridículo que a un lector que no lea fuera de las aulas se le ofrezca una única lectura trimestral obligatoria, que normalmente es la misma para todos los chicos del aula, sea cual sea su experiencia previa. **[D12]**
  
- Finalmente, para terminar con este desglose sobre algunos de los elementos que se desprenden de la afirmación de que los jóvenes van abandonando la lectura, conviene ser conscientes de que los lectores débiles son, por norma general, los que provienen de orígenes familiares poco letrados, de hogares en los que las estanterías están vacías de libros y en los que no se ha practicado la lectura de cuentos en la infancia. **[D13]**

---

<sup>5</sup> Por ejemplo: Inspecció del Departament d'Educació. (1997). *Informe sobre la programació de les lectures escolars*. Informe inédito; o bien: MOYA, Jeroni. "La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'estudis retribuïda, 2002 [puede consultarse en: <http://www.xtec.cat/formacio>]

Teniendo en cuenta esta realidad, parecería lógico que las aulas de secundaria estuvieran pobladas de libros y que el contacto con los textos literarios fuera promovido a diario proporcionando la sensación a los alumnos de que es una actividad cotidiana y normal, de manera complementaria con la lectura guiada y analítica a la que ya hemos hecho referencia. La verdad es que en el caso de los lectores más débiles (que no leen nada o casi nada fuera de las aulas) parece casi imposible que puedan incorporar la lectura como una actividad habitual si no conviven con ella a diario. Y llegados a este punto deberíamos preguntarnos en cuántos institutos españoles el libro forma parte de la realidad cotidiana de las aulas.

Así pues, la **constancia lectora** debe ser uno de los objetivos que se persigan cuando se planifiquen actuaciones escolares de lectura que pretendan fomentar los hábitos lectores. No pretenderlo sería una contradicción. En este sentido, para que un lector tenga la actividad lectora como habitual debería leer al menos 6 libros anuales fuera de las prescripciones escolares y la realidad muestra que tan solo un 10% cumple esta condición.

Pero también la voluntad de compensar diferencias sociales debe ser uno de los puntos de mira de los objetivos educativos. La sociedad del siglo XXI no puede permitirse avanzar en algunos aspectos menos *estructurales* y en cambio dejar atrás la extensión de la lectura a toda la población como paso ineludible para formar a un lector de calidad, un reto que tendría que ser prioritario, tal como lo fue en su momento la alfabetización general de la población.

Una de las maneras más productivas de conseguir la constancia lectora y la compensación de las desigualdades sociales es, como ya hemos insinuado, ampliar la oferta de textos en las aulas buscando maneras de leer a diario y aproximando la actividad lectora escolar a la lectura personal e íntima (especialmente para los lectores débiles que no tienen oportunidades de hacerlo fuera del entorno escolar). Pero además, estas prácticas deberían ser generalizadas. En Estados Unidos llevan ya un par de décadas aplicando de manera generalizada, en todos los institutos de secundaria, proyectos de lectura autónoma diaria (*Sustained silent Reading* (SSR): lectura silenciosa continuada) e investigando sobre sus efectos. Las palabras de esta alumna sirven para ilustrar porqué los resultados de las investigaciones son ciertos.

*“Mi madre no me deja leer en casa. Puedo hacer los deberes o los trabajos de clase pero me riñe si tan solo leo. Quiere que esté con mis hermanos o que limpie la casa”* (alumna de secundaria, citada en: Fisher, 2004. EUA). **[D14]**

Esta chica pedía al director del instituto que su maestra cumpliera con la hora de lectura estipulada porque en las últimas semanas no lo había hecho; y decía que si su madre no le deja leer en casa tan solo le queda la escuela para hacerlo.

Y complementamos esta información cualitativa con datos cuantitativos sobre los efectos de una actuación escolar que pretendía extender la lectura a todos los alumnos de un instituto de Cataluña (Manresa, 2009); los datos son claros **[D15]**: a una mayor oferta de lectura mayor demanda, sobre todo entre los alumnos de orígenes familiares poco letrados. **[D 16-17]**

Y este mismo estudio muestra también como los proyectos de lectura esporádicos, que no tienen continuidad en el tiempo, pueden conseguir algunos objetivos pero no el de la constancia lectora porque el lector juvenil es tan frágil y vulnerable en relación con la lectura que se adapta a lo que se le ofrece y no invierte esfuerzos buscando oportunidades para leer. Por este motivo, los proyectos de lectura deberían plantearse que el acceso a los libros sea natural, fácil y sin esfuerzo; es decir, que los libros vayan al lector y no a la inversa.

Finalmente, antes de pasar a la segunda dimensión del hábito lector, quiero hacer mención de una de las características de la etapa adolescente que puede tener rendimiento para nuestros objetivos de formación de lectores: los jóvenes están en una etapa en la que buscan y necesitan socializarse con los demás para sentirse integrados en la comunidad y para definir su propia identidad a través de la de los otros; y llevan a cabo esta socialización con la mayoría de sus actividades preferidas en su tiempo de ocio: deporte, música, Internet, bares, etc. ¿Por qué no aprovechar esta necesidad a través de la lectura creando comunidades de lectores que compartan sus experiencias y que se sientan integrados en un grupo que comparte los mismos textos? De hecho, los jóvenes sienten esta necesidad también a través de la lectura cuando eligen los libros

más leídos por otros compañeros, como veremos en el siguiente apartado. Y los clubs de lectura que ustedes organizan van, justamente, en esta dirección.

La promoción de la lectura en las aulas, como hemos dicho, va más allá de la extensión social de la lectura puesto que para formar lectores competentes es imprescindible que éstos lean una cantidad de textos que les permita tener un bagaje lector diverso. Es decir, que la voluntad de ampliar la cantidad de lectura de cada alumno no debe enfocarse principalmente y únicamente como una tarea social sino también formativa, dentro de los objetivos educativos propios de la etapa de la educación secundaria obligatoria.

### **Segunda dimensión: ¿qué libros leen?**

Los criterios a partir de los cuales los jóvenes eligen sus lecturas fuera del ámbito escolar ayudan a explicar el enorme encasillamiento lector de la mayoría de ellos. [D18]

El primer filtro de *elección* de sus *lecturas personales* se basa en la popularidad social de los textos. Y es que con la lectura, como hemos dicho, los adolescentes actúan de manera similar que con otras actividades de ocio; la necesidad de sentirse parte de una comunidad para definir su propia identidad, no sólo se refleja en sus gustos musicales o audiovisuales sino también en sus prácticas lectoras. De ahí que, tal como lo confirman los estudios sobre los libros que realmente leen los jóvenes, predominen los productos validados previamente por el consenso (social).

Según esta primera constatación, el patrón de comportamiento lector de los alumnos de secundaria se basa en la elección de libros *conocidos*, entre los que destacan los dos siguientes tipos:

\* Por un lado, libros que han adquirido popularidad social porque han sido *fenómenos masivos de lectura*. Particularmente, en los últimos años, desde el desembarco de los libros de Rowling, se reinició el fenómeno de la *globalización* lectora entre las elecciones de los jóvenes. Los productos literarios más leídos por los adolescentes actuales pertenecen al ámbito internacional, porque posibilitan que el joven se sienta seguro por el prestigio que supone leer lo que muchos otros leen. Basándonos en un

estudio reciente sobre las prácticas lectoras de un grupo de ochenta adolescentes de entre 12 y 15 años, la mitad de los libros que leen pertenecen a esta categoría de textos internacionales muy conocidos frente a tan solo un 6% de libros conocidos en el ámbito geográfico al que pertenecen.

Y no cabe duda de que las pantallas son uno de los canales por los que los chicos y chicas conocen algunos libros, lo cual puede facilitar la posterior lectura de los textos. Sin ir más lejos, la fiebre por la saga vampírico-romántica *Twilight (Crepúsculo)*, dirigida a jovencitas de entre 12 y 16 años, que ya empezó a despuntar en las listas de los libros más prestados en las bibliotecas a partir del verano pasado, ha llegado con fuerza a través de la encarnación de los personajes del libro en actores de Hollywood.

\* Por otro lado, libros que resultan *familiares* a los lectores, libros que ayudan al lector joven e inexperto a sentirse cómodo con la actividad lectora. Son los textos que se escriben en forma de sagas o series, de manera que su lectura continuada familiariza al lector con los elementos constructivos de la historia y permite el enganche a un autor o a un género. Al menos dos terceras partes de los jóvenes sigue alguna de las series de moda del momento y una buena parte de ellos, casi la mitad, siguen más de una saga a la vez. No es casualidad que las listas de libros más leídos del *New York Times* incorporaran en el año 2004 un espacio específico para las series.

El segundo filtro de *elección* de sus lecturas se basa en el enganche a textos dirigidos a un sector determinado de la población que predeterminan las preferencias según el sexo de los lectores. Por ejemplo, las series más leídas por una muestra de ochenta adolescentes durante los años 2004 a 2007 (Rowling, leído por el 31% de los jóvenes, Minte-König, leído por el 15%, y Tolkien, elegido por el 13% de los adolescentes de la muestra) evidencian esta adscripción a determinados productos por parte de los chicos o de las chicas. Si bien los libros de Rowling, los primeros de la lista, son una lectura transversal leída por todos los públicos, lectores débiles, fuertes, chicos y chicas, y de diferentes edades, en un segundo estadio se sitúan libros claramente leídos por un sector definido de la población: las chicas leen la serie de consumo realístico-romántica de Minte-König; los chicos, la fantasía de Tolkien.

Estos dos filtros de elección, libros *conocidos* y libros *dirigidos* a sectores determinados, junto con la ya mencionada poca frecuencia de lectura de los jóvenes, hacen que el campo de acción para elegir los libros que leen sea muy limitado y por tanto que los universos lectores de los jóvenes se configuren de manera muy poco diversificada.

### *Encasillamiento lector*

Según el grado de diversidad de lo que leen los jóvenes, se configuran los perfiles lectores, los cuales ejemplificaremos a través de lectores concretos pertenecientes a la investigación reciente que ya hemos citado anteriormente:

\* *Lectores encasillados*: en esta categoría se inscriben la mayoría de los adolescentes, tanto algunos de los más lectores como la mayoría de los que leen menos libros: por un lado, si bien podría parecer que los jóvenes que leen una cantidad elevada de textos son los lectores que diversifican más sus lecturas, en realidad la mitad de estos lectores se encasillan en un tipo determinado de género o en el seguimiento de una saga determinada, motivo por el cual leen una cantidad importante de textos; por otro lado, los jóvenes que leen poco son lectores que tienen pocas opciones de diversificar sus lecturas y por tanto normalmente eligen los libros de más rabiosa actualidad por la dificultad de selección que les plantea el hecho de no tener contacto con los libros. Más de la mitad de la población se encasilla en lecturas muy similares ya sea por el seguimiento de un género determinado o de una saga concreta.

Por ejemplo, Josep [D19], que lee una cantidad de textos elevada, pertenece al grupo de lectores encasillados en el género fantástico y busca este tipo de textos mezclando distintos niveles: la mayoría de sus lecturas pertenecen a la categoría de libros juveniles actuales, popularmente conocidos, con títulos como *Eragon i Eldest*, de Paolini, o la trilogía *Memorias de Idhun*, de Carranza; una pequeña parte de sus elecciones son libros que han sido fenómenos de ventas a nivel estatal, como *Sin noticias de Gurb*, de Mendoza; y el resto son libros heterogéneos, no tan masivos, pero inscritos dentro de la fantasía épica con títulos como *El libro negro de los secretos*, opera prima del autor inglés F. E. Higgins, o *El ocaso de los dragones*, de Weis y Hickman.

Jesús [D20] es un ejemplo de lector fuerte en cuanto al número de libros que lee pero presenta un perfil totalmente estancado en los libros actuales juveniles, lee toda la saga de Rowling, y en los cómics manga actuales, lee dos colecciones de dos autores japoneses.

Adrià responde al perfil débil porque lee tan solo dos libros personales durante tres cursos y por tanto no tiene espacio lector disponible para diversificar sus lecturas; cuando lee, no quiere perderse el fenómeno de lectura de moda del momento para no sentirse desplazado y, con esfuerzo, lee un libro de *Harry Potter* durante el segundo curso de la ESO y otro de la misma saga durante el tercer curso.

\* *Lectores equilibrados*: se inscriben en este perfil una minoría de jóvenes que leen textos distintos pero con una variación limitada.

Por ejemplo, Vanesa [D21], que, aunque lee muy poco, no se pierde una cata del libro del momento, *Harry Potter*, en primero de secundaria, de manera que puede entrar en el grupo del los *harrypotterianos*, y paralelamente hace un intento de desmarcarse buscando otros caminos a través de la novela romántica, con el libro de la autora de éxito alemana Johanna Lindsey, *El hombre de mis sueños*, entrando directamente en la literatura de adultos de consumo; no consigue, sin embargo, diversificar más sus elecciones porque no tiene espacio lector disponible.

\* *Lectores diversificados*: tan solo algunos de los lectores que leen más textos, y que son una minoría, pueden diversificar ampliamente su dieta lectora.

Como ejemplo, Ana [D22], que sigue diversos géneros a la vez y equilibra sus elecciones entre diferentes categorías de textos, desde los juveniles a los libros para adultos: lee libros actuales juveniles, conocidos, en un 40%, pero éstos son muy heterogéneos e incluyen propuestas de consumo para jovencitas *Amor pel mòbil*, de Minte-König o *Mi gato Angus, el primer morreo y el plasta de mi padre*, de Rennison; títulos inscritos en la fantasía como la trilogía *Memorias de Idhun*, de Laura Gallego o la de Isabel Allende (*El bosque de los pigmeos; El reino del dragón de oro, y La ciudad de las bestias*); o un libro conocido pero no de masas y de autores catalanes como *Ulldevellut*, de Delgado y Mas; pero también lee libros clásicos de adultos de la

tradición literaria española, como *El Quijote* o *El Lazarillo de Tormes*, y autores clásicos juveniles, como Kipling (*Precisamente así*), o poesía de Miguel Hernández. Apenas un 5% de la población juvenil se comporta como Ana.

Las tendencias generales de las prácticas lectoras adolescentes muestran, por tanto, el enorme encasillamiento lector de los jóvenes ya sea por la lectura de libros muy conocidos que siguen patrones similares o bien por el seguimiento de géneros determinados y de sagas; en definitiva, la poca diversidad de sus lecturas está provocada, sobre todo, por el enorme porcentaje de jóvenes que leen poco, con lo cual no existe la posibilidad de que adquieran experiencias literarias variadas.

Frente a este panorama, es evidente que la intervención escolar para ampliar el bagaje lector de los jóvenes no solo es necesaria sino que parece obligatoria tanto para contribuir al avance social de la lectura como para contribuir a la evolución de la competencia literaria escolar.

Aumentar los encuentros de los lectores con libros variados (géneros, estilos, construcción narrativa, etc.), es posible si estos lectores aumentan su lectura y ésta no se encasilla en un tipo determinado de libros. Los alumnos incluidos en un programa de lectura escolar complementario aumentan la cantidad de libros leídos considerablemente y este hecho, sumado a su lectura personal, hace que más de la mitad de los lectores lean un número diverso de géneros y de tipos de textos, frente al escaso 13% que hemos visto que leen variado en su lectura personal.

Si a la *diversidad* le sumamos la *recurrencia*, o repetición de lecturas de un mismo tipo o género, la solidez de los lectores aumenta considerablemente. Si bien leer libros de géneros y estilos diversos es una garantía de calidad para formar al lector, también lo es haber leído diferentes propuestas dentro de un mismo género, recurrir a los mismos textos en diferentes niveles de complejidad, haber visitado diferentes variantes de novelas policíacas, por ejemplo (no es lo mismo haber leído veinte novelas de Agatha Christie que haber leído cinco de esta autora, cinco de Conan Doyle, tres de Donna Leon, algunas de Mankell y de Simenon, y haber entrado en la novela negra de Hammet y Chandler).

Así, a través de la *diversidad* y la *recurrencia* el lector compara entre diferentes géneros y a la vez se especializa en uno de determinado. Es solo así que se llegan a conocer las normas internas de un género y familiarizarse con él. Es a través del contraste que se adquiere criterio valorativo y se amplía la experiencia literaria.

Los lectores fuertes, que representan una minoría de la población (concretamente un 10%) son los únicos que tienen la posibilidad de combinar estas dos características. Así, pensando en la mayoría de los jóvenes, que leen una media de tres libros al año, se hace difícil imaginar un lector diversificado y recurrente a la vez. Sin embargo, la mitad de los alumnos que participan en programas escolares de extensión de la lectura leen tres o más libros de un mismo género (recurrencia).

Retomemos aquí a Jesús, Ana, Josep, Adrià y a Vanesa para ver los efectos que produce en su lectura personal la intervención escolar:

\* *Aumento de la diversidad*: para alguno de ellos supone una ampliación importante de sus horizontes personales de lectura y esto ocurre en un porcentaje elevado de los alumnos que están incluidos en un programa de lectura:

Si recordamos a Jesús [D23], que solo leía en su tiempo personal la saga de *Harry Potter* y numerosos cómics manga, cuando sumamos las lecturas escolares complementarias que leyó (*Els ulls de l'aiguamoll*, de Alcoverro; *Cabell d'àngel*, de Ganges; *La travessia*, de Creech; *Ulisses el corb*, de Garcia Llorca; *La casa de les acàcies*, de Canela; *Interrail*, de Miralles; y *El gato negro y otros relatos*, de Poe), podemos constatar que pudo experimentar con la literatura realista, con autores autóctonos, con libros de misterio o con la fantasía de Garcia Llorca, que no tiene mucho que ver con la fantasía de Rowling.

Adrià, lector muy débil que tan solo había leído dos libros de *Harry Potter* durante los tres cursos de secundaria, lee bastante más de la oferta escolar complementaria, lo cual enriquece notablemente su universo lector, a la vez que le proporciona tener una constancia lectora, básica para ser lector; los libros de la oferta escolar se sitúan básicamente en el realismo y las aventuras (*El mundo de Ben Lightart*, de Ter Haar; *Diario de Zlata*, de Filipovic; *La casa de les acàcies*, de Canela; *Mi amigo Friedrich*; de Richter; *El cofre del negrer*, de Lorman).

\* *Aumento de la recurrencia*: para algunos lectores que ya disponen de una dieta lectora variada, la lectura escolar les proporciona la posibilidad de reincidir en algunos textos ampliando las posibilidades de contraste:

Ana, nuestra lectora *modelo*, que leía mucho de todo, continúa leyendo cantidad de libros escolares, que se suman a los que elige en su espacio privado de lectura; estos textos proporcionados por la escuela se sitúan en géneros distintos y los autores pertenecen a distintas tradiciones, de manera que puede leer textos realistas que no se incluyen en los canales a los que ella recurre, como por ejemplo *Cuando los gatos se sienten tan solos*, de Mariasun Landa, pero también se encuentra con aventuras y textos de fantasía diferentes de los que había leído, como *666 calaixos*, de Folck. [D24]

Frente a estos casos de enriquecimiento, Vanesa, que no tuvo la oportunidad de leer libros de la oferta complementaria porque no pertenecía al grupo de experimentación, no amplía su bagaje inicial y se queda con los dos únicos referentes que tenía originariamente, un libro de *Harry Potter* y una novela romántica, de consumo y de adultos de Lindsey. [D25]

Más allá de los textos literarios cabe señalar que una de las formas de lectura más habituales de los jóvenes actuales es la lectura fragmentada, la lectura de revistas y de textos en la red, lo cual dificulta enormemente que lean textos lineales de manera cómoda y fácil. En este sentido, incorporar en las aulas, clubs de lectura y demás proyectos de promoción lectora textos de calidad, complejos y que tengan en cuenta esta fragmentariedad de la lectura podría representar una acción rentable para aproximarnos al lector actual; los álbumes ilustrados para adultos serían un buen ejemplo de ello.

### **Tercera dimensión: ¿cómo valoran los libros que leen?**

Esta dimensión del hábito lector no se toma a menudo en cuenta cuando se proyectan acciones de promoción, pero creemos que es imprescindible para la formación del lector y también para la creación de lectores con un hábito lector sólido. Saber ubicar lo que se lee contribuye a la comprensión de los textos. En este punto es en el que vuelven a jugar un papel importante los **clubs de lectura**, para educar al lector a hablar sobre los textos, a valorarlos con distancia. [D26]

Los jóvenes no articulan un discurso sobre los textos que refleje un mínimo conocimiento de las características de los productos que leen. La debilidad que se observa en este sentido es remarcable: tan solo un 22% de lectores de una investigación llevada a cabo en un instituto catalán se desmarcan sensiblemente de una lectura ligada a la experiencia personal (50%) y se acercan al texto como artificio literario y, cuando lo hacen, se sitúan en una perspectiva predominantemente descriptiva. [D27]

Más allá de las características evolutivas de la etapa adolescente, en la que el joven está progresando hacia la adquisición de las habilidades analíticas y de apreciación estética, existen diversos factores que hacen que el joven lector se distancie más o menos de los textos literarios y los valore por las características del lenguaje literario.

En primer lugar, constatamos que el **hábito lector** es uno de los factores que tienen más rendimiento en cuanto al tipo de valoración que hacen los jóvenes sobre los libros que leen: los jóvenes que leen más textos son los que formulan opiniones sobre los libros más vinculadas a los elementos literarios [D28]. Opiniones del tipo: *“me gustó porque la narración es en primera persona y así puedo saber qué piensa y cómo actúa según lo que observa”* frente a las opiniones que se basan en la experiencia del lector como: *“me gustó porque es aburrido”* o *“no me gusta el libro porque no habla de jóvenes de mi edad”* [D28].

En segundo lugar, el origen social familiar de los lectores, y de manera contundente, tiene que ver, también, con la manera en que el lector se enfrenta al libro: las opiniones que dan sobre los textos los jóvenes pertenecientes a contextos familiares poco letrados sistemáticamente tienen que ver con su vida personal. Este tipo de discurso muestra las limitaciones del lector para mirar al texto como un producto estético con sus características constructivas específicas. Y en este sentido, un lector que no sepa explicitar otro tipo de discurso sobre el texto es un lector que posiblemente no tiene un amplio bagaje lector como para separarse de su vida personal y trasladarse hacia el texto y por este motivo se aferra a lo que conoce para hacer sus valoraciones. [D29]

Finalmente, los jóvenes que toman parte de proyectos de extensión de la lectura tienen más herramientas para aproximarse a las características de los textos porque están en

contacto constante y permanente con los textos y por tanto adquieren experiencia lectora. [D30]

Pero leyendo algunos de los comentarios que hacen alumnos de los clubs de lectura de los centros gallegos quizás convendría modificar estos datos que, tengo que decir, que están tomados sin mediación docente alguna.

### **El hábito lector como punto de partida**

De todo lo dicho hasta aquí, quiero destacar que el diagnóstico de los tipos de lectores que tenemos en un aula, o club de lectura o en un centro puede ser un punto de partida para planificar actuaciones de lectura en la escuela fundamentado en el lector. No me refiero a imitar lo que el lector hace fuera de las aulas sino a reformularlo en dispositivos didácticos adecuados para las características principales de los lectores que tenemos frente a nosotros. Esta idea queda ejemplificada ampliamente en los cuadros de las diapositivas siguientes [D30, 31, 32, 33, 34].

### **Algunas aplicaciones**

Conocer las prácticas de lectura adolescentes, las redes informales y espontáneas a las que se refiere Nicole Robine, y profundizar en las obras que tienen éxito y que circulan entre los jóvenes puede ayudar a fundamentar las decisiones que se toman en el ámbito de las lecturas escolares.

Como hemos visto, la realidad es compleja, y las respuestas escolares a esta realidad no lo pueden ser menos; así, pues, la solución no pasa por aplicar directamente una imitación de lo que los lectores hacen en su tiempo libre. La realidad pide que la escuela sepa hacer equilibrios sin perder de vista los objetivos formativos que le son propios. Des de esta perspectiva, la tarea de programar las lecturas escolares se presenta como una tarea compleja.

Todo lo mostrado hasta aquí justifica que en la escuela se observe al lector, que se consideren las relaciones establecidas entre el lector y la escuela, y que tenga en cuenta estas relaciones para la programación escolar, combinando diversas estrategias en la

tarea de seleccionar los textos, en la de organizar las diferentes modalidades de lectura y en la de diseñar métodos de trabajo para guiar la lectura literaria. [D35]

No esperamos que este trabajo ofrezca conclusiones sorprendentes con respecto a sus **consecuencias escolares**; como mínimo en relación con el conocimiento acumulado por la investigación e innovación educativa. Otra cosa distinta es hablar sobre la práctica escolar. La situación educativa en este tema se mueve entre los extremos caracterizados por la total falta de consideración de aquello que se sabe al respecto, de una parte, y la imitación y aplicación directa de los mecanismos de lectura personal al ámbito escolar, de otra; o bien, a menudo también en una mezcla indiscriminada y azarosa de ambas cosas. Nuestro trabajo espera contribuir a confirmar las innovaciones, cuestionar algunos lugares comunes y ofrecer datos más sofisticados respecto del progreso lector. Esta mejora debería permitir elaborar dispositivos didácticos más adecuados, establecidos a partir del equilibrio entre las formas de lectura y de las variables que las condicionan para:

- a. Organizar modalidades combinadas de lectura en la escuela. Así, aumentar el tiempo y espacio de la lectura dando más posibilidades de leer a todos los chicos y chicas, permite ejercer la función compensatoria de la escuela; combinar diferentes modalidades obligatorias y electivas mejora las actitudes; y diversificar los referentes abre un abanico que enriquece el horizonte lector de todos los niveles lectores.
- b. Seleccionar el corpus teniendo en cuenta las prácticas personales de los chicos y chicas. Esto quiere decir incluir y saber aprovechar las ventajas de varios corpus que se mueven en las fronteras de este tipo de lectura: obras que incluyen texto e imagen de forma que permiten una lectura menos lineal y más fragmentada; determinados géneros que tienen una presencia ficcional y audiovisual importante en estos momentos o textos a caballo entre la exigencia artística, la destinación popular y la especificidad de estas edades.
- c. Guiar el proceso evolutivo de fusión de corpus, formas y prácticas lectoras. Lo que significa impulsar actividades de lectura compartida y de atención a la respuesta del lector que ofrezcan la experiencia de pertenecer a una

comunidad lectora; intensificar y mejorar los dispositivos de mediación que permitan tender puentes hacia una lectura más distanciada y valorativa o articular los aprendizajes en secuencias con sentido que enseñen estrategias de forma explícita.

### [D35]

Hasta aquí hemos mostrado que el lector juvenil es un lector débil porque no tiene asegurado un mínimo bagaje de lecturas, ni un mínimo de diversidad y esta debilidad no le permite ubicar y explicitar las características de los libros que lee. Y un lector tan inexperto resulta, precisamente, muy permeable a determinados estímulos de lectura que proponga la institución escolar. En este sentido, queda un amplio margen de actuación escolar para la formación del lector; no se pueden comprender ni interpretar textos si no se leen textos y si estos no crean un horizonte de expectativas sobre las diferentes características de las obras.

Pero quiero insistir, aquí, en la necesidad de generalizar actuaciones y proyectos de lectura, de manera que no sean excepciones los centros en los que se lee algo más que la lectura trimestral y de manera que no disfruten de sus efectos tan solo unos alumnos privilegiados (administración educativa). Y las actividades que estáis realizando en Galicia, por lo que he visto, caminan en esta dirección.

Espero haber contribuido a suscitar algunas reflexiones sobre vuestro trabajo diario de formar lectores.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México. FCE.

CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. (1998). "What reading does for the mind." *American Educator* núm. 22: 8-15.

FISHER, D. (2004). "Setting the "Opportunity to Read" Standard: Resuscitating the SSR Program in an Urban High School" *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, núm. 2, p. 138-150.

HALL y COLES (1999). *Children's reading choices*. Londres: Routledge.

MANRESA, M. (2009). "Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de la escuela"  
*Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 51, p. 44-54

PAJARES, Ramón. (2005) "Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años." En línea: <http://www.mec.es>. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Instituto de Evaluación y calidad del sistema educativo.

SMITH, C.; CONSTANTIO, B.; KRASHEN, S. (1996). "Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton and Watts." *Emergency Librarian* núm. 24: 8-10.