

EL HÁBITO LECTOR A TRAVÉS DE LA VOZ ADOLESCENTE: DE LA VIDA AL TEXTO

MIREIA MANRESA POTRONY*

En las últimas décadas, se ha programado la lectura de obras literarias completas en la escuela, con el objetivo prioritario de intentar paliar el descenso de la actividad lectora en la adolescencia. Así lo muestra la mayoría de los estudios sobre hábitos de lectura. Sin embargo, el enriquecimiento de estos hábitos no se basa solo en aumentar la cantidad de textos leídos. Atender a otras dimensiones de los hábitos lectores, como la capacidad de caracterizar los textos, puede optimizar el tiempo y el espacio dedicados a la lectura de obras literarias en las aulas. Este artículo muestra cómo se refiere el lector adolescente a los textos literarios que lee y cómo este análisis es útil para la gestión y organización de la lectura literaria en la escuela.



In the last decades, the reading of complete literary works at school has been programmed with the main objective of trying to mitigate the decrease of the reading activity in adolescents. This fact is shown in most of the studies on reading habits. However, enhancing reading habits does not depend on increasing the number of books read, even if the mere concept of reading habits is based on reading many texts. Paying attention to other dimensions of the reading habits, such as the ability to characterize texts, can optimize the time and space devoted to reading literary works at school. This article shows how teenage readers refer to the texts they read and how this analysis can be useful in taking steady steps towards reading literature in the classroom.

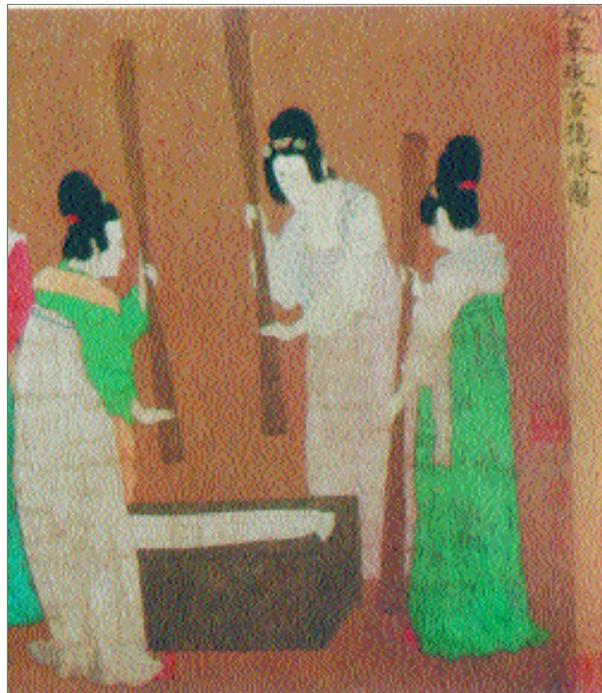
La voz del lector y el hábito de leer

La preocupación social por la disminución de la actividad lectora en la adolescencia, y la urgencia por expandir los hábitos lectores de la sociedad han provocado que los estudios que indagan sobre los hábitos lectores focalizaran su atención en lo cuantitativo (CIDE, 2003; Grupo Lazarillo, 2004; Hall y Coles, 1999; Manuel y Robinson, 2002; Lebrun, 2004; Federación de Gremios de Editores de España, 2007). Esta necesidad social se ha trasladado, en las últimas décadas, a la institución escolar, que ha intentado abordar el hábito de leer también desde la dimensión cuantitativa, de manera que ha programado el trabajo alrededor de los textos literarios con la voluntad prioritaria de aumentar la cantidad de libros que los jóvenes leen.

Los currículos de diferentes países¹ muestran el interés por programar la lectura en la escuela desde la perspectiva de mejorar los hábitos lectores de los adolescentes. Según las distintas tradiciones educativas, se han adoptado diferentes vías para alcanzar este objetivo, de acuerdo a las necesidades más inmediatas de cada contexto: desde aquellos países que priorizan incidir principalmente en la cantidad de lectura, hasta los que focalizan su atención en el avance de las competencias críticas de los lectores jóvenes y vinculan la lectura de las obras literarias completas con su valoración crítica.

Ciertamente, el aumento de la cantidad de libros que lee cada alumno, junto con una frecuencia que refleje la constancia de la actividad lectora resultan imprescindibles para mejorar los hábitos lectores de la población, pero también para formar lectores competentes en la escuela, lectores que tengan suficiente experiencia lectora para contextualizar y caracterizar lo que leen. No obstante, los objetivos formativos propios de la institución escolar deberían fijar su atención hacia otras dimensiones de la lectura, si el objetivo es avanzar en la alfabetización de la población. Nos referimos, por ejemplo, al tipo de bagaje lector que se fomenta según las obras propuestas y al progreso en la capacidad de caracterizar lo que se lee.

Si la escuela se fija retos que vayan más allá del aumento en la cantidad de lectura, seguramente podrá optimizar el espacio y el tiempo



dedicado a estas lecturas, y vincular la extensión social de la lectura con la formación de un lector literario sólido y crítico con lo que lee. En efecto, el desarrollo de un hábito lector consolidado no solo se basa en la cantidad de textos leídos, sino también en el grado de diversidad de estos (véase Manresa, 2009) y en el tipo de recepción y de experiencia lectora.

Escuchar al lector cuando opina sobre los libros puede ofrecer indicios acerca del tipo de experiencia lectora que tienen los jóvenes con los textos. Aunque este no es un elemento que aparezca frecuentemente en los estudios sobre los hábitos lectores, tenerlo en cuenta puede ser provechoso para la escuela, porque aporta matices a la descripción del lector adolescente.

Por otro lado, este aspecto es especialmente relevante en este momento en el que las nuevas tecnologías abren espacios de encuentro en la red. Nunca antes la lectura había sido una actividad que pudiera ser comentada en foros públicos sin necesidad de ser un lector culto y experto. Actualmente, gracias a las nuevas tecnologías (blogs, wikis, foros, redes sociales...) cualquier lector puede publicar sus comentarios en la red. Y esta nueva actividad, cada vez más extendida y global, añade motivos a la necesidad de atender a la manera en que los adolescentes se

refieren a las obras literarias que leen. Sin duda, este es un elemento clave en la tarea escolar de preparar a los jóvenes para la participación en la vida social y cultural de su entorno: saber caracterizar y por tanto poder referirse a la música que escuchan, al cine que les gusta y a los libros que leen. De hecho, en la actividad lectora —aunque no sea la más desarrollada a estas edades—, los jóvenes persiguen reproducir los mismos patrones que rigen otras de sus actividades más habituales; es decir, aunque la lectura sea una actividad solitaria por definición, los jóvenes persiguen que pueda ser compartida y se convierta en una actividad social.

No podemos cuantificar el porcentaje de jóvenes que comentan en la red los libros que leen por falta de estudios al respecto, pero sí queremos constatar que el fenómeno existe, porque el medio crea esta posibilidad. Un paseo por la red deja claro el uso de este nuevo medio. Es sorprendente el número y variedad de foros en los que los adolescentes comparten sus gustos y recomendaciones literarias, como los dedicados a los seguidores del manga (foros dedicados a distintas series en El Rincón del Manga, <http://www.elrincondelmanga.com/>); los foros dedicados a autores determinados (el foro de Laura Gallego, <http://www.lauragallego.com>; el foro de Sierra i Fabra, <http://elforo.de/foroficialjsif>), o bien los dedicados a series como Harry Potter (<http://harrylatino.com>) o Crepúsculo, de Meyer (<http://www.crepusculo-es.com/foro/>), o los dedicados a un género determinado (como por ejemplo a las novelas románticas, <http://www.elrinconromantico.com/>), o al género fantástico (<http://www.librarything.es>). Otra muestra del uso de las nuevas tecnologías para compartir las lecturas son las propuestas que hacen diversas instituciones para ofrecer espacios en la red que conecten a los lectores jóvenes, como por ejemplo el blog creado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Contenedor de océanos*, “una comunidad donde los jóvenes pueden compartir opiniones sobre los libros, películas y música”, como ellos mismos lo definen (<http://www.fundaciongsr.es/salamanca/blog>), o bien el espacio creado en la comunidad catalana *Què llegeixes? [¿Qué lees?]* (<http://www.quellegeixes.cat/>).²

Estos espacios en la red propician que el lector pueda hablar sobre sus textos preferidos con lectores que leen lo mismo que ellos. Esto

hace que los jóvenes desarrollen determinadas competencias y habilidades comunicativas (por ejemplo, que estén acostumbrados a la lectura no lineal, la del hipertexto), que adquieran determinado metalenguaje y que estén acostumbrados a hablar de determinados aspectos relacionados con los textos y dejen otros elementos relevantes sin comentar (para ampliar sobre este aspecto véase Manresa, en prensa).

Si fuera de las aulas surgen y se amplían los espacios para hablar sobre los textos, parece un buen momento para centrar la atención en este aspecto desde la institución escolar. Un buen comienzo para ello es analizar cómo valoran los adolescentes los libros que leen. En efecto, saber en qué se fijan los lectores cuando hablan de los textos y saber cómo se refieren a los textos literarios puede aportar matices significativos en la descripción del joven como lector, así como ofrecer algunas informaciones útiles para pensar cómo articular y gestionar la lectura de obras literarias completas en la escuela.

Este artículo mostrará cómo opinan los jóvenes sobre los libros que leen y en qué elementos del texto se apoyan, cuando lo hacen, para fundamentar su opinión. Así, pretendemos mostrar el nivel de acercamiento que tienen los jóvenes a las características del texto como artificio literario. Conscientes de que los jóvenes persiguen la identificación con el texto, buscaremos qué factores hacen que se distancien lo suficiente de él, como para poder observar de manera objetiva las características de los productos que leen.

Los jóvenes de nuestra investigación son alumnos de entre 12 y 16 años de un instituto de Vilanova i la Geltrú, ciudad próxima a Barcelona, en España. Los datos que reseñaremos aquí fueron obtenidos de los comentarios escritos de los jóvenes sobre los libros que leyeron durante tres cursos académicos. Estos comentarios escritos respondían a la consigna de aportar tres argumentos que reflejaran la opinión sobre cada libro leído por cada lector. En total se analizaron 2.500 argumentos emitidos por los 80 jóvenes de la muestra durante tres cursos escolares y referidos a 900 de los libros leídos por estos jóvenes.³

Cabe destacar que en el contexto de la investigación no se producía ningún tipo de mediación más allá de la demanda de escribir tres

argumentos; es decir, no se pretendía construir sentido colectivo sobre las obras sino ver cómo se referían a los textos que leían y, en cierta manera, comprobar el impacto que les producían los textos literarios. En este sentido, las palabras del lector sobre los textos se producían en un espacio intermedio entre lo académico y lo personal. Se producían en un entorno académico, pero se aproximaban a lo que podrían manifestar en un entorno menos académico, puesto que no se trabajaban los textos más allá de compartir sus comentarios valorativos y puesto que los textos estaban elegidos por ellos mismos.

En efecto, estos datos informan sobre la experiencia de lectura *natural* y *aplicada*: *natural* en el sentido de que no se tomaron las palabras de los jóvenes en una secuencia de aprendizaje ni en una discusión para construir el sentido del texto, sino de sus formulaciones espontáneas al pedido de que escribieran su opinión sobre todos los libros que leían por medio de tres argumentos que fundamentaran esta opinión; y *aplicada* porque se refiere a la opinión sobre títulos literarios determinados y leídos por el lector que opina sobre ellos.

Para categorizar el discurso valorativo de los jóvenes, se establecieron diversos niveles de *argumentos*, atendiendo, por un lado, a la utilización de metalenguaje literario, y por el otro, atendiendo al nivel de abstracción de los argumentos emitidos cuando opinan sobre los libros leídos, tanto en la escuela como fuera de las aulas.

La mirada que proponemos realizar sobre el discurso del lector está orientada a la descripción del hábito de lectura, de manera que aporte información para completar el conocimiento sobre el lector adolescente.

De la vida al texto

Sarland (2003) titula “De la vida al texto” uno de los apartados de su libro **La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta**. Refiere así a la facilidad con que el lector adolescente asocia sus experiencias personales a las historias literarias que elige leer (textos populares o cultura vernácula). Como dice Chambers (1990), los lectores jóvenes “quieren que el libro se adapte a ellos, tienden a preferir que el autor los tome como ellos son, en lugar de ellos tomar el libro como se les presenta”.

Diversas investigaciones apoyan el hecho de que la experiencia de lectura de los jóvenes se relaciona estrechamente con la vida del lector. Algunos de estos trabajos son cuantitativos y otros, con enfoques cualitativos. Por ejemplo, Baudelot, Cartier y Detrez (1999) aseguran que para buena parte de los jóvenes, la calidad de los textos es apreciada a partir de las categorías de percepción éticas y prácticas. Afirman:

Lo que cuenta es leer para hacer algo con la lectura: buscar una información, incorporar una experiencia, divertirse, etc. En este caso, el recuerdo de la lectura es muy débil: ni el título ni el autor se conservan en la memoria. El texto es un simple soporte, el pretexto de la lectura. (Baudelot, Cartier y Detrez, 1999: 157; la traducción es propia)

Por su parte, Sarland (2003) muestra en su investigación cualitativa el modo como muchos de los comentarios que hacen los jóvenes sobre los libros –y especialmente las chicas– reflejan una proyección de la vida personal en los textos, como se evidencian en los siguientes comentarios a propósito de la lectura *Una extraña con mi cara*, de Louise Duncan: “Sí como, ya sabes, la etapa en la que estamos en realidad, que salimos con alguien y, luego, ya sabes, terminamos, y los pleitos, cosas como ésas. Eso está pasando ahora”; “eso lo hizo parecer más real”, o bien “ajá, te podías identificar más como ella” (Sarland, 2003: 166-167).

Ahora bien, la diversidad de contextos y de tradiciones educativas puede condicionar el tipo de opinión y de argumentos que los jóvenes articulan sobre los textos literarios; conscientes de este factor de influencia mostraremos determinados resultados extraídos de lectores de un contexto específico, como ejemplificación del tipo de discurso que puede articular el lector juvenil sobre los textos.

Para analizar los argumentos emitidos por los jóvenes, creamos tres niveles básicos de categorías (desde la identificación hasta el texto):

1. Nivel experiencial: argumentos que relacionan el libro con la experiencia personal y cotidiana del lector.
2. Nivel intermedio: argumentos que, de manera implícita, poco consciente y sin utilizar metalenguaje literario se apoyan en los textos leídos.

3. Nivel textual: argumentos que hacen referencia a los textos literarios, formulados por medio de terminología literaria específica (metalenguaje literario).

En la investigación fuente de este artículo, estas categorías se dividieron en subniveles, pero lo hemos simplificado un poco en esta ocasión. Sin embargo, donde sea pertinente desarrollaremos mínimamente estas subcategorías, que nos permitirán profundizar un poco en la lectura de los resultados.

El análisis del tipo de argumentos que emiten los jóvenes de nuestra investigación confirma la necesidad de vinculación que siente el lector joven entre su vida y el texto literario. Los datos muestran que solo el 22% de los argumentos se refiere a elementos del texto como producto literario y estético (nivel textual) y el 28% se situarían en el nivel intermedio. Por otro lado, el 50% de los argumentos de los jóvenes se sitúa en la relación que se establece entre la lectura del libro literario y la vida del adolescente (nivel experiencial), discriminado del siguiente modo:

- a) hacia experiencias personales íntimas (el 4,5%);
- b) hacia hechos relacionados con su vida cotidiana (el 31,3%);
- c) hacia aspectos relacionados con la extensión y la dificultad o facilidad de comprensión de los textos (el 14,2%).

Parece, pues, que el lector juvenil se aferra a los elementos más tangibles, más conocidos, más localizables de su vida que se proyectan en los libros y, en segundo término, a los relacionados con la longitud del texto y las dificultades y facilidades de comprensión. En efecto, el joven lector relaciona el libro con sus referentes más próximos y los textos literarios –a juzgar por la mayoría de encuestas sobre el hábito de leer– no forman parte de su vida. Por tanto, se apoya en lo que conoce para valorarlos, de manera que se sitúa en un tipo de experiencia lectora *ordinaria* y se distancia del modo de lectura *sabia*, como afirman Baudelot, Cartier y Detrez (1999) basándose en la autopercepción del lector sobre la actividad lectora.

Podemos afirmar que mayormente los adolescentes estudiados no suelen articular un discurso sobre los textos que refleje un profundo

conocimiento de las características de los productos que leen. Pero podríamos pensar que los resultados reflejan, en definitiva, las características evolutivas de la etapa adolescente, en la que el joven está progresando hacia la adquisición de habilidades analíticas y de apreciación estética.

Sin embargo, los discursos sobre los textos muestran ciertas diferencias que no son aleatorias sino que siguen unos patrones determinados, y al mismo tiempo se hacen evidentes ciertas desigualdades (en las que la escuela podría intervenir) que afectan al discurso sobre los textos. Y los factores que marcan estas diferencias son, principalmente, 1) el nivel sociocultural familiar de los alumnos y 2) el nivel de solidez de los hábitos lectores.

- 1) En lo que se refiere al *nivel sociocultural familiar*, según nuestra categorización, los jóvenes que pertenecen a un contexto familiar poco letrado (nos basamos en los estudios de los padres) formulan discursos menos basados en el texto literario: el 23% del total de los argumentos que formulan estos jóvenes se sitúa en el nivel textual, mientras que para los adolescentes pertenecientes a un nivel sociocultural familiar bajo, esta proporción desciende al 18%.

Sin embargo, esta diferencia se hace aun más evidente en la capacidad de análisis valorativo de las obras, si se observan las diferencias en las subcategorías que establecimos dentro del nivel literario. En efecto, los argumentos que se sitúan en este nivel fueron clasificados en el subnivel *descriptivo*, y *analítico*. El nivel descriptivo se refiere a las valoraciones que se limitan a constatar características del texto (como, por ejemplo, “es un libro de fantasía”), mientras que el subnivel analítico incluye argumentos más abstractos que valoran la obra por aspectos textuales específicos (“*me ha gustado el libro porque explica las cosas en primera persona y así puedo saber qué piensa y cómo actúa el protagonista según lo que observa*”). Ahora bien, los jóvenes de entornos con fácil acceso a la cultura y a los libros pueden articular un discurso más próximo a la valoración objetiva de los textos (subnivel analítico) y, por tanto, se sitúan en un nivel de abstracción un poco más elevado (del 23% de los argumentos

situados en el nivel literario formulados por los jóvenes de nivel familiar alto, el 5% se sitúa en el nivel analítico). Sin embargo, este espacio está prácticamente vetado a los adolescentes de entornos familiares poco formados académicamente y, por tanto, con menos contacto y menos acceso a los libros, puesto que estos jóvenes articulan opiniones sobre los textos a partir de sus referentes más próximos, entre los cuales no están los libros. Del 18% de los argumentos de nivel textual formulados por estos jóvenes, tan solo el 0,5% de las opiniones se aproximan a una valoración analítica sobre los textos.

- 2) El hábito lector: leer más textos permite demarcarse ligeramente de la lectura experiencial que relaciona las historias leídas con la vida del lector y poder valorar entonces los textos en sí mismos, según sus características. Los datos muestran que este contacto permanente con los textos facilita la familiarización con sus elementos prototípicos y, por tanto su consideración al momento de leer libros y opinar sobre ellos. Veamos, en la tabla siguiente, las diferencias entre lectores fuertes y débiles en cuanto a la valoración de elementos literarios (nivel textual) de los textos leídos.

TABLA 1: Relación entre el hábito lector y el nivel textual

	Lectores excelentes	Fuertes	Estándar	Débiles
Nivel textual	33,3%	16,6%	13,3%	11%
Excelentes: leen más de 15 libros por año; Fuertes: entre 9 y 14; Estándar: leen entre 4 y 8 libros; Débiles: entre 1 y 4 libros por año.				

Según estos datos, pues, la habilidad de leer de manera objetiva, distanciada de la vida personal y cotidiana, parece casi exclusiva de los jóvenes que han adquirido experiencia lectora al leer muchos textos, y de los que han vivido en entornos familiares letrados. Es evidente que hay excepciones a esta afirmación, pero lo que

queremos resaltar es que se producen unas constantes, unos patrones claramente observables. Por eso pensamos que la escuela puede actuar en consecuencia, de manera afinada, para compensar desigualdades y formar lectores con hábitos lectores sólidos.

Experiencias de lectura diversas

Somos conscientes de que valorar los textos en relación con la vida personal o valorarlos en relación con los elementos propios del texto no es positivo ni negativo en sí mismo. Provocar la proyección del lector en el texto y la reflexión sobre la experiencia es una de las particularidades de la literatura. Sin embargo, poder referirse a los textos por medio de sus características literarias es otra dimensión de la experiencia lectora que provoca un tipo de “placer” lector distinto y, en algunos casos, amplía la comprensión sobre los textos.

La percepción de los jóvenes no es estática en relación con los textos; es decir, no siempre un mismo lector valora los diferentes textos con argumentos inscritos en un mismo nivel. De hecho, es importante que un lector pueda tener experiencias de lectura diversas, desde aquellas muy vinculadas con su vida hasta la valoración e interpretación literaria.

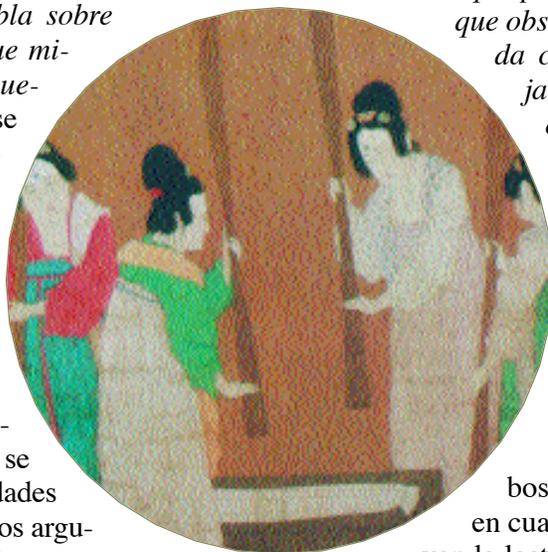
Jouve (1992) distingue tres maneras de ser lector: el lector *liseur*, que es el lector psíquico, el que se deja llevar por la ilusión novelesca y por los personajes de manera afectiva, identificándose con los personajes; el lector *lectant*, que es el lector crítico, el que da mucha importancia a los códigos de la materia literaria para comprender cómo funciona el texto; el lector *lu*, aquel que pone en juego la ilusión referencial, es decir que puede valorar porque tiene referentes para hacerlo. Y un lector competente tendría que tener suficientes habilidades para poder gozar de las tres experiencias de lectura, según Jouve.

Aunque otros estudios (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999, por ejemplo) también han constatado la vinculación de la lectura con la vida personal del lector, al menos hasta los 16 años, es interesante ver que existen lectores jóvenes (como lo ha revelado nuestro estudio) que acceden a otros tipos de lectura. En este sentido, nuestros datos muestran que los lectores que pueden

combinar diferentes experiencias lectoras son los lectores que tienen un hábito lector más consolidado. Sin embargo, es preciso señalar que los lectores débiles (con hábito lector poco consolidado) casi nunca pueden realizar miradas analíticas hacia el libro, ya que su bagaje lector es insuficiente para desarrollar esa perspectiva. Así, estos lectores están encasillados en un tipo de experiencia literaria casi exclusivamente vinculada con su vida personal, y no pueden gozar de experiencias lectoras diversas.

Así, son los lectores débiles y los jóvenes de entornos familiares poco letrados quienes suelen presentar argumentos de los siguientes tipos:

- a) *“Me gusta porque va de jóvenes como yo”; “me gusta porque trata de chicas de mi edad”*. En este tipo de argumentos, los lectores se identifican con la historia por medio de la edad o el sexo de los personajes.
- b) *“Me gusta porque habla sobre un programa de TV que miraba cuando era pequeña”*. En este caso, se identifican con anécdotas concretas de su vida.
- c) *“Me ha gustado porque es divertido”; “es bonito”; “es aburrido”; “cautiva leerlo”*. Cuando se elaboran estos argumentos, el libro se asocia con otras actividades de ocio (la mayoría de los argumentos son de este tipo).
- d) *“Me gustó / no me gustó porque es breve / porque es extenso”; “me costó entenderlo”, “es difícil”, “te pierdes” // “tiene un vocabulario muy amplio”; “hay tantos personajes que no lo entiendo”*. Según estos argumentos, los lectores tienen una idea de la lectura vinculada a su facilidad o dificultad de comprensión o con su extensión.



mismos. Los siguientes argumentos (por orden de aparición) son los más habituales:

- a) *“Me gustó porque es un libro realista”; “me gustó porque es de intriga”*. Se trata de referencias al género (especialmente al género realista, de intriga, de aventuras o fantástico) y es el tipo de argumento más numeroso.
- b) *“El argumento es muy original”; “está bien porque es una niña escribiendo un diario personal”; “no me gustó el final”*. En este caso, se hace referencia a otros elementos de la construcción narrativa (el argumento, el final, el narrador y la voz narrativa, el tono).
- c) *“No me gustó porque al principio era muy descriptivo y te acabas perdiendo, aburrido”; “tiene poemas insertados que explican lo que pasa”; “me ha gustado porque la narración es en primera persona y así puedo saber qué piensa y como actúa según lo que observa”; “me gustó que en cada cuento hubiese una moraleja”; “me ha gustado porque está muy bien organizado en el tiempo que pasa y también es realista”*. Estos son los argumentos menos numerosos; conllevan referencias a elementos constructivos de la historia con cierto nivel de abstracción.

Las diferencias entre ambos tipos de lector son notables en cuanto a la manera en la que viven la lectura literaria y en cuanto a la capacidad de caracterizar lo que leen y, por tanto, también en cuanto a la comprensión de los textos literarios.

¿En qué elementos del texto se fijan los jóvenes?

Los elementos en los que los lectores fijan su atención muestran de alguna manera sus conocimientos sobre la lectura, que emergen de manera espontánea cuando formulan las opiniones sobre los libros leídos. A su vez, cuando escriben sus argumentos, se hacen conscientes de sus conocimientos y los construyen paulatinamente.

Como afirma una alumna, “*escribir mi opinión sobre los libros me ayuda a reflexionar y a pensar sobre ellos*”.

Nos centraremos ahora en los elementos a los que los jóvenes de nuestra investigación se refieren recurrentemente al hablar de los textos.

Los elementos que emergen más fácilmente son aquellos que permiten al lector ubicar el texto en un género narrativo determinado (se refieren en el 50% al género narrativo al que pertenece cada obra); es decir que manifiestan que los libros les gustan o no les gustan según el género al que pertenecen: “*me ha gustado / no me ha gustado el libro porque es de fantasía / porque es realista / porque es de aventuras*”, etcétera.

En segundo lugar, hacen referencia a los elementos constructivos de la narración que podríamos considerar menos connotados literariamente porque son de uso “común” en el lenguaje cotidiano (personajes y argumento); en tercer lugar, con menos frecuencia, recurren a otros

elementos constructivos más específicos (narrador, tiempo, final). Finalmente, se refieren a aspectos más intangibles como el tono (ironía, humor) o el estilo. Vale la pena destacar que el narrador, en tanto elemento constructivo, aparece con mayor frecuencia que otros elementos como el tiempo, la estructura o el final. Por otro lado, el narrador es citado normalmente cuando es en primera persona y cuando adopta el punto de vista del protagonista, como un elemento de identificación del lector con la historia.

El hecho de que los jóvenes se fijen especialmente en aspectos generales y tangibles puede reflejar su inseguridad frente al texto literario y cierta escasez de recursos para referirse a ellos.

En la escuela

La alfabetización de la población siempre ha tenido relación con las posibilidades de acceso a

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Kathryn Au
SchoolRise, LLC
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

Presidenta electa

Patricia A. Edwards
Michigan State University
East Lansing, Michigan,
EE.UU.

Vicepresidenta

Victoria J. Risko
Peabody College
of Vanderbilt University
Nashville, Tennessee,
EE.UU.

Director Ejecutivo Interino
Mark Mullen

Consejo Directivo

2007-2010

Donald J. Leu, University of Connecticut
Storrs, Connecticut, EE. UU.

Taffy E. Raphael, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois, EE. UU.

D. Ray Reutzell, Utah State University
Logan, Utah, EE. UU.

2008-2011

Janice F. Almasi, University of Kentucky
Lexington, Kentucky, EE. UU.

Rizalina C. Labanda, Sts. Peter and Paul, Early Childhood Center
Laguna, Filipinas

Marsha M. Lewis, Duplin County Schools
Kenansville, North Carolina, EE. UU.

2009-2012

Karen Bromley, Binghamton University, SUNY
Binghamton, New York, EE. UU.

Brenda J. Overturf, University of Louisville
Louisville, Kentucky, EE. UU.

Terrel A. Young, Washington State University
Richland, Washington, EE. UU.

los libros. Sin embargo, este acceso no se hace evidente de manera clara hasta mucho después del inicio del proceso alfabetizador e incluso ahora, sobre todo en las aulas de secundaria, el desarrollo de hábitos lectores por parte de muchos jóvenes se reduce a la lectura de fragmentos o, en el mejor de los



casos, de una obra literaria completa obligatoria por trimestre⁴. Sin embargo, esto no garantiza que adquieran un bagaje lector lo suficientemente amplio, sobre todo considerando que en la adolescencia disminuye notablemente la presión social y familiar hacia la lectura.

Una de las estrategias que favorece el aumento de la lectura es la aplicación de programas de lectura libre en las aulas. Estos programas fueron propuestos por Lyman Hunt en 1960, se extendieron durante la década de los setenta y actualmente se aplican de manera sistemática y generalizada en la mayoría de institutos de los Estados Unidos con diferentes variantes (*sustained silent reading* [SSR]; *free voluntary reading* [FVR]; *drop everything and read* [DEAR], entre otras citadas por Gardiner, 2001).⁵ Actualmente, muchos centros los ponen en práctica, pero no todos, de manera que hay cierta desigualdad de oportunidades.

En estos programas, los estudiantes disponen cada día de un tiempo de lectura libre, de manera que eligen libros de una oferta amplia, deciden el ritmo de lectura, abandonan los textos que menos les gustan y leen sin tener que dar cuenta de lo leído en ningún trabajo escolar.

Las lecturas que leen los alumnos en este tipo de proyectos se sitúan, pues, en un espacio fronterizo entre la lectura personal y la lectura escolar (es decir, la trimestral obligatoria, que podría ser una lectura guiada).

Tomaremos como ejemplo datos de lectores de nuestra investigación que tuvieron acceso a un programa de lectura libre frente a alumnos que no tuvieron acceso a él para mostrar que esta estrategia contribuye de manera notable a que los lectores puedan opinar de manera fundamentada sobre los textos que leen. En este sentido, los datos muestran cómo determinadas actuaciones escolares dirigidas al aumento de las situaciones de lectura pueden incidir en el progreso de las habilidades interpretativas del lector.

En la tabla que sigue se constatan los efectos de la actuación docente, pues se presenta la diferencia entre los alumnos de los grupos que formaron parte del proyecto de lectura libre desde el primer curso y los jóvenes que no gozaron de él.

TABLA 2: Incidencia de la actuación escolar en los hábitos lectores

		Grupo incluido en el proyecto de lectura libre	Grupo no incluido en el proyecto de lectura libre
Argumentos relacionados con la experiencia vital del lector		47,5%	55,8%
Argumentos relacionados con las características de los textos	Literarios	19,3%	19%
	Analíticos	3,6%	0,8%
TOTAL de argumentos relacionados con las características de los textos		22,9%	19,8%

Como pasaba con otras variables (nivel sociocultural familiar y volumen de lectura), se establece una clara frontera entre los grupos que disponían de libros en el aula y los que no tenían esta oportunidad cuando se analizan los resultados para los argumentos analíticos. La contundencia de la diferencia que se percibe (del 3,6% en el grupo que participaba del proyecto al 0,8% del grupo que no estaba incluido en él) refuerza la idea de que la variable *proyecto de lectura escolar libre* es la más activa en cuanto a generar en el lector una mirada analítica sobre el texto. El motivo más probable de esta diferencia es el aumento de la cantidad de textos leídos.

De todas formas, queremos subrayar que si bien el acceso a los textos provoca un aumento en el nivel de lectura analítica, la cifra parece aún excesivamente baja (3% de argumentos analíticos y 19% de literarios). Esto permitiría afirmar que con el acceso a los textos y la opinión espontánea no basta, de manera que sería necesario establecer mecanismos que permitiesen avanzar desde este punto de partida.

Por otra parte, el hecho de que el aumento de la lectura por medio de la oferta escolar provoque un cambio en la apreciación que el lector hace sobre los textos permitiría también compensar la diferencia inicial entre la percepción de la lectura que tienen los chicos y chicas de contextos familiares poco letrados y los jóvenes provenientes de familias más lectoras. Los efectos de la actuación escolar pueden contribuir también, pues, al acercamiento progresivo hacia la lectura estética y a la compensación de las desigualdades sociales.

Otra cuestión significativa es que, según estos datos, el lector juvenil es muy permeable a estímulos externos que busquen ampliar sus hábitos lectores, como en nuestro caso, y que, por lo tanto, inciden de manera indirecta pero indisoluble en la formación del lector.

Observar y analizar el punto de partida de los alumnos en su mirada hacia los textos parece un buen comienzo para planificar la lectura literaria de obras completas en la escuela, en particular si queremos formar lectores que sean capaces de tener diferentes experiencias con la lectura y que sean competentes para actuar y participar en contextos sociales culturales de todo tipo, como por ejemplo los nuevos espacios de socialización lectora que están proliferando en Internet.

En definitiva, los resultados que se han mostrado hasta aquí dibujan un mapa sobre la experiencia lectora de los adolescentes en el que destaca su inseguridad y su escasez de recursos para referirse a las características de los textos literarios, lo cual deja un amplio margen de actuación a la institución educativa. Aunque la base para que el lector adolescente mejore sus hábitos de lectura consista en el aumento de la cantidad de lo que lee, si en la escuela se vincula esta idea con la capacidad de caracterizar los textos, se aprovecharía el espacio escolar dedicado a la lectura literaria.

Cabe destacar que el instituto donde se realizó esta investigación no sigue una tradición sobre la enseñanza de la literatura basada en las discusiones sobre los textos, ni incide especialmente en el progreso de las habilidades valorativas sobre los libros; por este motivo, sería interesante indagar sobre otras tradiciones escolares claramente situadas en metodologías opuestas, de modo de contrastar estos resultados.

Notas

1. Nos basamos en la comparación del currículo de seis países de distintas tradiciones pedagógicas: Argentina, Bélgica (parte francófona), Gran Bretaña, Francia, México y Portugal. Puede leerse el estudio completo en Durán y Manresa (2009).
2. Todas las direcciones web citadas en este artículo han sido consultadas el día 13 de julio de 2009.
3. Los resultados que se presentan forman parte de una investigación más amplia sobre los hábitos lectores de los adolescentes, tomando en cuenta sus tres dimensiones (cantidad de textos leídos, diversidad y valoración de los textos). Se trata de una investigación longitudinal en la que se tuvieron en cuenta todos los libros leídos por 80 jóvenes, durante sus tres primeros años en la Educación Secundaria Obligatoria (12-15 años) del sistema educativo español. Los jóvenes que formaron parte de la muestra estudiaban la Educación Secundaria Obligatoria en un centro de Vilanova i la Geltrú, población situada cerca de Barcelona (España); los datos se recogieron durante los cursos 2004/05; 2005/06 y 2006/07. Esta investigación constituye la tesis "Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura" [Los hábitos lectores de los adolescentes. Efectos de las actuaciones escolares en las prácticas de lectura], de

Mireia Manresa Potrony, dirigida por Teresa Colomer (UAB, 2009).

4. Constatamos la tradición de programar una obra literaria trimestral de manera generalizada y sistemática en algunos países europeos como Inglaterra, Francia, España, Bélgica o Portugal; en cambio, parece que esta tendencia no está tan generalizada en otros países europeos ni en Latinoamérica. Puede leerse un estudio comparativo sobre la programación de las obras literarias completas en las aulas en Durán y Manresa (2009).
5. Diversos estudios en el contexto estadounidense han documentado algunos de los efectos de estos programas, como por ejemplo: Krashen, 1993; Smith, Constantio y Krashen, 1996; Caldwell y Gaine, 2000.

Referencias bibliográficas

- Baudelot, C.; M. Cartier y C. Detrez (1999). **Et pourtant ils lisent...** París: Éditions du Seuil.
- Chambers, A. (1990). The reader in the book. En P. Hunt, **Children's Literature. The Development of Criticism**. Londres: Routledge.
- CIDE (2003). **Los hábitos lectores de los adolescentes españoles**. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Durán, C. y M. Manresa (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer, **Lecturas adolescentes**. Barcelona: Graó.
- Federación de Gremios de Editores de España (2007). Informe sobre el sector editorial español. Año 2007. Recuperado en noviembre 2009 en http://www.federacioneditores.org/0_Recursos/D o c u m e n t o s / I n f o r m e _ S e c t o r _ E d i t o r i a l _ E s p a n o l 2 0 0 7 . p d f
- Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading, **Educational Leadership**, 59 (2), 32-35.
- Grupo Lazarillo (2004). **Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa**. Santander: Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- Hall, C. y M. Coles (1999). **Children's Reading Choices**. Londres: Routledge.
- Jouve, V. (1992). **L'effet personnage dans le roman**. París: Presses Universitaires.
- Krashen, S. (1993). **The Power of Reading. Insights from the Research**. Englewood (Colorado): Libraries Unlimited, Inc.
- Lebrun, M. (2004). **Les pratiques de lecture des adolescents québécois**. Quebec: MultiMondes.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de la escuela, **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 51: 44-54.
- Manresa, M. (en prensa). **La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar**. Actas del V Congreso Internacional de ANILIJ, León, España (noviembre de 2007).
- Manuel, J. y D. Robinson (2002). What are teenagers reading? The findings of a survey of teenager's reading choices and the implications of these for English teacher's classroom practice, **English in Australia**, 135: 69-78.
- Sarland, C. (2003). **La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, C.; B. Constantio y S. Krashen (1996). Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton and Watts. **Emergency Librarian**, 24: 8-10.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en mayo de 2009 y aceptado para su publicación en agosto de 2009.

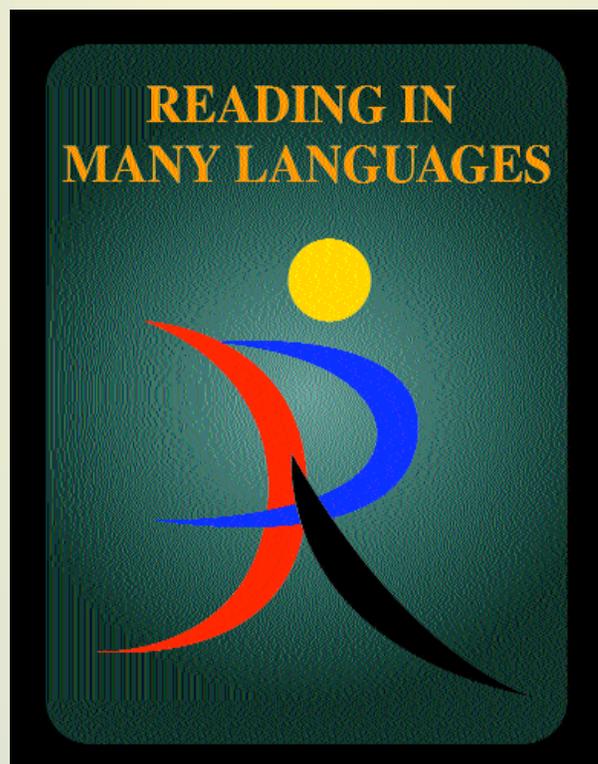
* Licenciada en Filología Catalana y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona (2009). Docente de Nivel Medio, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Máster en Libros y Literatura para niños y jóvenes (UAB). Miembro del grupo GRETEL de la UAB.

Para comunicarse con la autora:
mireia.manresa@uab.cat

55^a Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura

Leer en muchas lenguas

25 al 28 de abril de 2010
CHICAGO, ILLINOIS, EE.UU.



Asociación Internacional de Lectura
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, Estados Unidos
www.reading.org