

LA CONSOLIDACIÓN DEL HÁBITO LECTOR EN UN MUNDO GLOBALIZADO: LA MEDIACIÓN FAMILIAR Y DOCENTE.

THE CONSOLIDATION OF THE READING HABIT IN A GLOBALIZED WORLD: FAMILY AND TEACHER MEDIATION.

Ignacio Valdés Zamudio

Sara Mariscal Vega

Resumen

A menudo se alude a la falta de hábito lector por parte de la sociedad española. En este trabajo nos cuestionamos las causas por las que, a pesar de los instrumentos tecnológicos de los que disponemos, no se ha arraigado el gusto por la lectura con la misma fuerza que en otros países de nuestro entorno. Con objeto de ofrecer posibles respuestas e incluso algunas propuestas, hemos realizado un estudio cuantitativo con alumnado adolescente del ámbito rural manchego. La finalidad del estudio es determinar las correlaciones existentes entre las diferentes creencias y actitudes en torno al fenómeno lector, para así comprender la situación actual y poder emprender medidas para la consecución de nuestro propósito: la consolidación del hábito lector como base del desarrollo de una sociedad democrática y crítica en el contexto de un mundo globalizado.

Palabras Clave

Hábito lector, lectura juvenil, literatura globalizada, lectura digital, mediación lectora.

Abstract

The lack of reading habit in Spanish society is often mentioned. This work focuses on the causes why, despite the technological tools available, the taste for reading has not taken root as deeply as in other countries around us. In order to offer possible answers and even some proposals, a quantitative study has been carried out with adolescent students from a rural setting in La Mancha. The purpose of the study is to determine the existing correlations among the different beliefs and attitudes about the reading phenomenon in order to understand the current situation and undertake measures to achieve our goal: the consolidation of the reading habit as a basis for the development of a democratic and critical society in the context of a globalized world.

Key words

Reading habit, youth reading, globalized literature, digital reading, reading mediation.

1. Introducción

Más allá de las discusiones acerca del rendimiento, la calidad o la llamada innovación en las aulas, hay algo que nos parece primordial en el desarrollo educativo de los jóvenes: la eventual correspondencia real entre estos valores objetivistas (que no dejan de ser cuantificadores estadísticos) y la realización subjetiva, vital, de los medidores, es decir, las actitudes prácticas. ¿Existe una correlación entre lo que los expertos confirman acerca del impacto lector y los hábitos de los jóvenes? Más aún, ¿existe dicha correlación entre las creencias y las actitudes de los propios discentes?, ¿se han quedado obsoletos los medidores, que hacen prevalecer la velocidad lectora, en una sociedad donde la imagen es la protagonista?

Está claro que el mundo ha cambiado, es hoy principalmente de lo aparente, del instante, de la estimulación tecnológica, de la continua obsolescencia, también del

pluralismo, acuciado por la globalización, de la convivencia multicultural. El mundo es ya universo, porque queda multi-conectado a través de la fibra, los derechos son digitales y la realidad virtual, y ahí lo relevante no es la objetividad ni la subjetividad, sino la intersubjetividad, las relaciones. Habría que preguntarse entonces si existe la correspondencia antes citada entre el nuevo mundo y la lectura tradicional, con sus métodos y sus formatos, con sus temáticas y sus contextos.

1.1. Marco teórico

En un mundo donde la escuela no es ni la única ni mucho menos la mayor fuente de conocimiento, donde los discentes acceden a la información de modo inmediato y eminentemente a través de la imagen, replantearse cómo mostrar la lectura de forma atractiva en el aula nos parece un reto. En 2012 la “Enciclopedia Británica” cerró su edición física, tras más de cuatro siglos, para adecuarse a la demanda digital y hacer frente a la competencia digital, puesto que los beneficios de la venta en papel suponían menos del 1% de las ganancias. En España ocurría lo mismo con históricos diarios, perjudicados también por las nuevas tendencias de consumo en la era de las TIC. No es de extrañar, por tanto, que la llamada “generación Z” se vea afectada, asimismo, por esta novedosa configuración del acceso a la información. Y es que, según el informe “PISA 2015”, la puntuación que mide la calidad lectora en España se encuentra por encima de los resultados obtenidos por la OCDE y la UE; sin embargo, el porcentaje de alumnos excelentes en este ámbito en España queda por debajo de ambas. En este sentido, nos preguntaremos en esta investigación por el tipo de lecturas, los formatos y otras especificaciones que pudieran influir en el hecho de que, desde una interpretación general del informe “PISA”, nuestros jóvenes lean más que la media de europeos, pero peor. De ahí que queramos plantearnos si el problema está en el contenido o en la forma, en argumentos clásicos o en soportes obsoletos. Por otro lado, nos parece importante el hecho de que la población adolescente sea la más cercana a las “narrativas transmedias”, por lo que no es de extrañar que reclame unas lecturas menos pasivas, de cuya interpretación pueda participar y cuyos temas le sean interesantes.

Atendiendo al diagnóstico del historiador Roger Chartier, la originalidad de las lecturas hodiernas reside en tres transformaciones radicales, a saber: nueva técnica de

composición, inscripción y comunicación de los textos, el nacimiento del soporte electrónico y las nuevas maneras de leer, que se caracterizan ahora por ser discontinuas, fragmentadas y segmentadas (Peña, 2010, p. 4). Esta ruptura con la visión totalitaria de la obra, narrativa, no es casual en el mundo del “fin de los metarrelatos”, la “posverdad”, el *link* que remite siempre a otro *link*, el fenómeno foro/blog, donde los metadiscursos adquieren más fuerza que el propio hecho discutido. Lo que no hay es discurso principal, porque este se hace plural, se torna diálogo; las lecturas se diversifican y la globalización extendida a la tecnología consigue que los lectores puedan acceder de modo inmediato a la realidad de una palabra que es ya pura imagen. Y es que, por la propia naturaleza de la globalización, donde se fomenta una comunicación universal con un intercambio incalculable de información, la lectura se ve modificada no solo por la irrupción de los libros electrónicos, sino por los nuevos modos de relación, de expresión y, principalmente, de acceso al conocimiento. Sin embargo, la lectura en el aula se mantiene eminentemente en los clásicos, siendo la literatura la única de las artes que se resiste en parte a la era digital, reclamando siempre el pasado, anclada en las maneras del ayer (Gullón, 2016, p. 127), en un mundo donde nadie *sabe de memoria*, por ejemplo, los versos de Lope de Vega, donde la memoria es siempre memoria externa (Marín-Casanova, 2016, p.135). Así lo veremos reflejado en las propias muestras de nuestra investigación, donde los alumnos reclaman la oferta de obras más juveniles, en las que puedan sentir que comparten el contexto con autores y protagonistas. Y es que la convivencia con el ciberespacio nos conduce, en palabras de Lévy, a un nivel distinto, donde las “memorias en línea” comparten el mismo espacio, un inmenso hipertexto común a todos los participantes de la comunicación globalizada (Lévy, 1998, p. 23). Este sentimiento lector globalizante en el que prima la comprensión absoluta, en el que se anhela la confirmación de la mismidad en la lectura y no la inquietud de la alteridad o el desconcierto de otros espacios y tiempos hace que los clásicos puedan resultar más ininteligibles que nunca.

Todas estas características del mundo tecnológico, globalizado por excelencia, influyen en aspectos como la construcción de la identidad o las relaciones con la diversidad humana. Como indica Delgado (2016, pp.289-290), podemos clasificar en tres los tipos de globalización que confluyen en el mundo contemporáneo, a saber: la globalización informativa o de la comunicación, la globalización económica y la globalización humana, donde destaca el fenómeno migratorio. En este sentido, se conforma un mundo incierto,

tendente al pluralismo, donde la construcción de la identidad se torna difícil y diversa. Ciertamente es que con la globalización la oferta, en todos los niveles, se multiplica, por lo que se podría traducir en un aumento de la libertad y la aceptación de la diversidad. Por otro lado, en una sociedad donde el centro se sitúa en la economía de mercado y la democratización llega a la cultura, lo *mejor* es ni más ni menos que lo que la mayoría consume. De ahí que nos encontremos pares tan interesantes como cultura de masas, medios de masas, literatura de masas. En el caso de la lectura el criterio de calidad globalizante se refleja con el distintivo “*Best Sellers*”.

En este contexto, el Real Decreto 1105/2014, donde se establece el currículo básico en Secundaria y Bachillerato, determina: “En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.” Como indica Trujillo (2016, p. 100), en el caso de Bachillerato la lectura se vincula especialmente al hábito lector en el mismo Decreto. Si entendemos que el hábito lector se desarrolla, pues un hábito se define efectivamente como un modo de proceder adquirido por repetición, podemos asumir que se trata de una práctica que depende principalmente del contexto y, a su vez, de un hecho observado a lo largo de un período más o menos extenso. Por ello, aunque nuestro estudio se centrará en los niveles de Secundaria y Bachillerato, nos parece muy interesante recoger también los datos lectores de los futuros docentes, es decir, de los estudiantes de Ciencias de la Educación. Y es que, “las experiencias de lectura vividas generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora -unas creencias- y devendrán en unos hábitos lectores; en el caso de los docentes, creencias y hábitos condicionarán sus prácticas docentes de lectura” (Granado y Puig, 2014, p.96). A este respecto destacamos los resultados obtenidos en una investigación de 2011 (Granado y Puig) realizada en la Universidad de Sevilla, de donde se pueden extraer los siguientes porcentajes relativos a los hábitos de lectura:

- Lectura de libros que los profesores obligan a leer: nunca el 2,1%, a veces el 12,9%, con frecuencia el 33, 2% y muy a menudo el 51%
- Lectura de divulgación científica y cultural: nunca el 45,6%, a veces el 43,8%, con frecuencia el 7,5% y muy a menudo el 1,9%

- Lectura de obras literarias: nunca el 18,3%, a veces el 37,3%, con frecuencia el 24,8% y muy a menudo el 18,9%
- Estar al tanto de las novedades literarias: nunca el 36,3%, a veces el 41,4%, con frecuencia el 14,9% y muy a menudo el 6,6%.

A este respecto nos parece relevante destacar cómo el porcentaje mayor de lecturas lo encontramos en la sección obligatoria, es decir, que los formadores también leen principalmente por deber; sin embargo, apenas el 1,9% realiza muy a menudo lecturas de divulgación científica y solo el 6,6% se encuentra muy a menudo al tanto de las novedades literarias frente al 36,3%, que nunca lo hace. Quiere decir esto que los maestros, que se encargan de desarrollar los primeros intereses lectores de los niños, con una frecuencia lectora (literaria) por debajo del 25%, encuentran el principal aliciente para la lectura en la obligación. Por su lado, en cuanto al contenido lector, podemos observar cómo el sentido globalizador abarca la mayoría de títulos escogidos por los maestros, centrándose en productos de consumo muy publicitados, en su mayoría *best-sellers* de amplia difusión mediática y lecturas de moda, destacando los versionados en la gran pantalla, lo que aparece como uno de los criterios para la selección de lecturas (Granado y Puig, 2014, p. 105). Es este un estudio sobre los hábitos lectores de los formadores que nos sitúa en los antecedentes contextuales de unos jóvenes que son obligados a leer y que, en un mundo interconectado, donde prima la inmediatez, el mensaje bajo mínimos (el sketch, el meme, el tráiler, los 140 caracteres...), se sienten infinitamente estimulados por un exterior más *imaginativo* que nunca.

En cualquier caso, es cierto que se han estudiado las relaciones de la lectura con los diferentes aspectos de la nueva cultura: la elección de materiales para el fomento de la lectura (Luna, García, Vázquez y Mancilla, 2017), el uso de los medios digitales (Figuroa, Pitriqueo y Zúñiga, 2016), estos frente a los tradicionales (Romero, 2014), existiendo estudios generales también como *La lectura en España. Informe 2017* o incluso tesis doctorales actuales que se refieren al objeto de estudio en relación con los hábitos lectores de la familia (Pereira, 2015) o los recursos literarios en secundaria (Cruz, 2013). Sin embargo, en este trabajo se pretende realizar una revisión más holística donde se estudiarán las conexiones entre las creencias y las actitudes de los jóvenes ante la lectura y su vínculo contextual.

1.2. Hipótesis

Aunque esta investigación presentará un corte eminentemente cuantitativo, y entendemos que se podrán extraer datos concluyentes en el desarrollo de esta, presentamos, asimismo, algunas hipótesis (complementarias) más propias del enfoque cualitativo, al no pretender obtener una respuesta absolutamente cerrada, sino mostrar, como hemos alegado anteriormente, un enfoque integral donde poder interpretar los datos extraídos de los cuestionarios. Toda vez que, además, el investigador encargado de obtener la muestra es el docente del grupo. De tal modo, establecemos las siguientes hipótesis de trabajo:

- Presencia de una alta correlación entre las actitudes y las creencias de los jóvenes en relación con la lectura.
- Escasa inclinación por parte de los jóvenes hacia las lecturas en formatos tradicionales en favor de las lecturas digitales.
- Interés limitado por parte de los discentes hacia las obras clásicas.
- Influencia del contexto familiar y académico en la inclinación lectora de los jóvenes.

2. Metodología

El estudio se ha realizado en el IES Guadiana, situado en la población de Villarrubia de los Ojos (Ciudad Real), en el mes de febrero de 2018, concretamente con dos grupos: uno de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, con 15 estudiantes, y otro de primero de Bachillerato (modalidad Ciencias Sociales), formado por 22 discentes. El alumnado estudiado pertenece al ámbito rural y procede específicamente del municipio mencionado, Villarrubia de los Ojos, y de varios pueblos de los alrededores que no cuentan con instituto propio: Fuente El Fresno, Las Labores de San Juan, etc.

En cuanto a la caracterización de la investigación, hemos buscado la objetividad en el tratamiento de los datos, si bien no se han excluido apreciaciones subjetivas por parte del

investigador -cuestión que consideramos fundamental para triangular los resultados-, para lo que hemos realizado un estudio cuantitativo basado en la distribución de cuestionarios que analizan ocho creencias y ocho actitudes referidas a las diferentes categorías que abordan el fenómeno lector, presentadas de manera más precisa en el apartado de análisis e interpretación de resultados.

Las ocho creencias y actitudes guardan, a nuestro juicio, determinadas relaciones entre ellas, algunas obvias y otras complementarias, si bien uno de los objetivos de nuestro análisis es, precisamente, confirmar dichas relaciones, refutarlas o descubrir otras que no resulten tan evidentes. Además, la disposición de los ítems en el cuestionario ha buscado minimizar la posibilidad de que el alumnado establezca conexiones entre las creencias y las actitudes, puesto que en cada una de las categorías se han ordenado las creencias y actitudes de manera aleatoria y, además, entre el bloque de creencias y el de actitudes se introdujeron cuatro preguntas abiertas de respuesta libre, con objeto de distraer al discente y procurar que este no intentara ser congruente con sus respuestas previas de manera consciente.

Las respuestas a los cuestionarios se han codificado y tratado estadísticamente para la obtención de los diferentes coeficientes de correlación entre cada uno de los ítems y el resto de los otros quince. De esta manera, se ha comparado la correlación entre creencias y creencias, creencias y actitudes, y actitudes y actitudes. Estos primeros resultados se han sometido a un escrutinio para determinar qué pares eran interesantes para dar cuenta de algún fenómeno lector, bien por su grado de correlación o, precisamente, por su ausencia. En ambos casos -presencia y ausencia de correlación-, hemos encontrado varios puntos de interés, cuyas interpretaciones ofrecemos de manera más detallada, de nuevo, en el apartado de análisis e interpretación de resultados.

Asimismo, se han agrupado los diferentes resultados conforme a cuatro intervalos de intensidad de correlación:

Intensidad de la correlación	Intervalo del coeficiente de correlación (r)
Despreciable	$-0,3 < r < 0,3$
Limitada	$-0,5 < r \leq -0,3$ o $0,3 \leq r < 0,5$

Moderada	$-0,7 < r \leq -0,5$ o $0,5 \leq r < 0,7$
Alta	$-1 \leq r \leq -0,7$ o $0,7 \leq r \leq 1$

Tabla 1. *Intensidad de correlación a partir de los intervalos de r.* Fuente: elaboración propia.

Ofrecemos a continuación todos los ítems que se han planteado al alumnado y a partir de los cuales se han establecido diferentes pares de correlación, divididos en los dos bloques antes mencionados, creencias y actitudes. Recordamos que la siguiente disposición es meramente orientativa, pues se han estudiado las relaciones entre las diversas creencias y creencias, creencias y actitudes, y actitudes y actitudes, con las correspondientes interpretaciones que ofrecemos en el próximo apartado.

Creencias	Actitudes
En la actualidad, la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes.	La lectura me divierte.
Considero que la lectura debería ser una actividad común entre los adolescentes.	Leo con frecuencia.
Las lecturas que nos mandan en el instituto son atractivas.	Leo todas las lecturas que me mandan los profesores.
Las grandes obras clásicas, como <i>El Quijote</i> , deberían ser más leídas que las obras juveniles.	Prefiero leer obras juveniles en lugar de obras clásicas.
Los libros en formato físico (papel) no deberían desaparecer.	Prefiero leer libros digitales en lugar de libros en papel.
Los libros digitales ofrecen más	Utilizo las oportunidades que ofrecen

utilidades y herramientas que los que están en formato físico (papel).	los libros digitales durante mi lectura.
Mis padres me insisten en que lea con frecuencia.	Las personas que viven en mi casa leen con frecuencia.
Comprar dispositivos o contenidos electrónicos como <i>e-readers</i> , <i>e-books</i> , tabletas, etc., facilita la lectura.	Leo más desde que tengo acceso a contenidos digitales.

Tabla 2. *Creencias y actitudes del cuestionario.* Fuente: elaboración propia.

Por último, queremos destacar que la interpretación que llevaremos a cabo ha sido posible gracias a la triangulación subjetiva -esencial, como adelantamos al inicio de esta sección- que el investigador realiza, en tanto que docente de ambos grupos, valiéndose de su conocimiento de la composición y caracterización de sus discentes.

3. Análisis e interpretación de resultados

Dada la diferente composición y caracterización de los grupos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y de primero de Bachillerato (modalidad Ciencias Sociales), llevaremos a cabo un estudio diferenciado que permita advertir posibles patrones, al margen de los que se deduzcan de los propios resultados, gracias a la triangulación que el docente e investigador ofrece con su aportación de información cualitativa sobre el alumnado de cada uno de los grupos estudiados.

Cuarto de ESO tiene dos particularidades importantes que lo diferencian del grupo de primero de Bachillerato: en primer lugar, su mayor heterogeneidad, al tratarse de un curso en el que aún apenas hay segregación por materias de estudio, por lo que los factores relativos a una mayor cercanía o alejamiento del área de las humanidades podría descartarse; en segundo lugar, las lecturas obligatorias que debe leer el alumnado de este grupo son de corte juvenil y, en ningún caso, se tratan obras clásicas en clase de manera

extensiva -con la lectura de las obras completas-, sino, en todo caso, de manera intensiva -lectura de fragmentos representativos de determinados autores o épocas, para dar cuenta de determina das características o rasgos relevantes del ámbito de estudio de una unidad didáctica-.

Primero de Bachillerato, por su parte, es un grupo bastante más homogéneo, como resultado de que sus integrantes han elegido voluntariamente realizar la modalidad de Ciencias Sociales, por lo que se les presupone unos intereses, aptitudes y caracterización general semejante o, al menos, más similar que la amplia heterogeneidad que encontramos durante las etapas obligatorias. Asimismo, cabe destacar el hecho de que las lecturas obligatorias que deben llevar a cabo de manera extensiva son todas referidas a obras clásicas de la literatura, normalmente alejadas de sus intereses y entorno, lo que podría tener un efecto claro en su relación con el fenómeno literario en general y la lectura en particular.

Creemos oportuno determinar diversas categorías de análisis (lectura de obras clásicas frente a juveniles, lectura digital frente a tradicional, lectura como diversión, mediación familiar y mediación docente), con objeto de poder establecer un hilo conductor más cohesionado, si bien debemos clarificar que existen numerosas intersecciones entre los diversos grupos establecidos, que se comentarán y analizarán de manera particular.

3.1. Lectura de obras clásicas frente a obras juveniles

Resulta especialmente interesante la relación existente entre la creencia de que las obras clásicas, como *El Quijote*, deberían ser más leídas que las juveniles y varias creencias y actitudes. Por ejemplo, encontramos correlaciones limitadas inversas con los siguientes puntos en cuarto de ESO: en la actualidad, la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes (creencia, con $r = -0,39$); considero que la lectura debería ser una actividad común entre los adolescentes (creencia, con $r = -0,38$); la lectura me divierte (actitud, con $r = -0,41$); prefiero leer obras juveniles en lugar de obras clásicas (actitud, con $r = -0,45$). En primero de Bachillerato encontramos circunstancias semejantes, como la preferencia por la lectura de obras juveniles frente a las clásicas (actitud, con $r = -0,43$). Vemos, por tanto, que cuanto mayor es la importancia que se otorga a las obras

clásicas frente a las juveniles, disminuye la consideración de la lectura como diversión para los adolescentes, la consideración de que la lectura debería ser una actividad frecuente entre los jóvenes, la propia diversión obtenida a través de la lectura, lo cual nos parece especialmente relevante, puesto que ofrece pistas sobre qué lecturas debemos emplear si pretendemos fomentar el gusto por la literatura, etc.

De manera complementaria a las relaciones de correlación inversas, observamos varias correlaciones directas, si bien también limitadas, en cuarto de ESO con respecto a la preferencia (actitud) por la lectura de obras juveniles frente a las obras clásicas: considero que la lectura debería ser una actividad común entre los adolescentes (creencia, con $r = 0,44$); así como en primero de Bachillerato: en la actualidad, la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes (creencia, con $r = 0,44$); la lectura me divierte (actitud, con $r = 0,41$). De nuevo, confirmamos que la diversión y el gusto por la lectura están correlacionadas positivamente entre los adolescentes con la lectura de obras juveniles frente a las clásicas.

Consideramos, por tanto, que los diferentes mediadores y las instituciones educativas o políticas que elaboran los currículos y las programaciones docentes deben tener en cuenta el hecho de que insistir en demasía en la lectura de obras clásicas puede ser contraproducente para el fomento lector y la adquisición de un verdadero gusto por el fenómeno literario. De manera contraria, promover entre los adolescentes la lectura de obras juveniles y próximas a su entorno puede desarrollar en ellos una mayor atracción hacia la literatura en general y la lectura en particular.

3.2. Lectura digital frente a tradicional

Partiendo de la idea que acabamos de abordar, la diversión en su vertiente de creencia y de actitud, observamos diversas correlaciones directas, tanto limitadas como moderadas, con los siguientes puntos en cuarto de ESO: los libros digitales ofrecen más utilidades y herramientas que los que están en formato físico (creencia, con $r = 0,55$); prefiero leer libros digitales en lugar de libros en papel (actitud, con $r = 0,4$); leo más desde que tengo acceso a contenidos digitales (actitud, con $r = 0,49$); comprar dispositivos o contenidos electrónicos como *e-readers*, *e-books*, tabletas, etc., facilita la lectura (creencia, con $r =$

0,37). En primero de Bachillerato se observan patrones similares en este sentido: comprar dispositivos o contenidos electrónicos como *e-readers*, *e-books*, tabletas, etc., facilita la lectura (creencia, con $r = 0,5$); utilizo las oportunidades que ofrecen los libros digitales durante mi lectura (creencia, con $r = 0,54$), etc. Parece razonable, por tanto, establecer un nexo entre la diversión que produce la lectura y el uso de dispositivos digitales para realizarla, si bien este nexo no tiene por qué guardar necesariamente una relación de causalidad, sino que puede deberse a que ambas variables están correlacionadas a su vez con una tercera con la que sí podrían guardar dicha relación de causalidad. Lo que sí podemos afirmar es que un lector que se divierte con la lectura es, a menudo, un lector que se ha adaptado bien a la lectura digital y disfruta de ella, independientemente de las relaciones de causa-efecto.

Si volvemos a analizar la lectura de obras clásicas desde la perspectiva de lo digital frente a lo tradicional, advertimos correlaciones inversas limitadas y moderadas en cuarto de ESO: utilizo las oportunidades que ofrecen los libros digitales durante mi lectura (actitud, con $r = -0,44$); leo más desde que tengo acceso a contenidos digitales (actitud, con $r = -0,57$); comprar dispositivos o contenidos electrónicos como *e-readers*, *e-books*, tabletas, etc., facilita la lectura (creencia, con $r = -0,38$). En primero de Bachillerato, no obstante, no encontramos relaciones significativas entre las diversas variables, cuestión que explicamos por el siguiente hecho: los alumnos de 4º de ESO tienen lecturas obligatorias atractivas, lo cual incide positivamente en su percepción de la lectura, como antes hemos comentado, además de que ven en las nuevas tecnologías una nueva manera de seguir disfrutando de esa afición. Sin embargo, las lecturas obligatorias de primero de Bachillerato son poco atractivas para el alumnado, por tratarse todas ellas de obras clásicas, lo cual no solo redundaba en un menor gusto por la literatura, sino también en una menor percepción de utilidad de los dispositivos electrónicos de lectura, puesto que estos carecen de valor en tanto que sirven para realizar actividades carentes de atracción para los jóvenes. Gracias a esto, podemos establecer que el nexo de causalidad al que antes nos referíamos tiene que ver con el hecho de disfrutar del fenómeno literario, pues es la pieza que une -a través de la lectura de obras juveniles y de su contexto próximo- la lectura en sentido amplio con la lectura digital en particular.

Reforzamos esta idea anterior con los coeficientes de correlación directos, limitados y moderados, existentes en cuarto de ESO entre la utilidad de los libros digitales frente a los

de papel y los siguientes puntos: leo con frecuencia (actitud, con $r = 0,46$); comprar dispositivos o contenidos electrónicos como e-readers, e-books, tabletas, etc., facilita la lectura (creencia, con $r = 0,42$); prefiero leer obras juveniles en lugar de obras clásicas (actitud, con $r = 0,42$); prefiero leer libros digitales en lugar de libros en papel (actitud, con $r = 0,47$); leo más desde que tengo acceso a contenidos digitales (actitud, con $r = 0,59$), siendo este último dato especialmente interesante y esclarecedor. Refuerza la idea de que se lee más a partir de la introducción de medios digitales, pero siempre y cuando exista una relación de agrado con respecto a la lectura, conseguida a través de la lectura de obras juveniles y atractivas, como vuelve a demostrar el par que correlaciona la preferencia por las obras juveniles frente a las clásicas con la utilización de las oportunidades que ofrecen los libros digitales, con $r = 0,63$. En primero de Bachillerato, no obstante, se observan numerosas relaciones de correlación despreciable en la mayor parte de los pares mencionados, lo que, nuevamente, refuerza la idea expuesta en el párrafo anterior, en el que establecemos una relación triangular entre diversión, lectura de obras juveniles y lectura digital.

3.3. Lectura como diversión

Al margen de las cuestiones relacionadas con la diversión ya aludidas con anterioridad, cabe destacar el par que se establece en cuarto de ESO entre la creencia de que en la actualidad la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes y la actitud de que el sujeto en cuestión disfrute de la lectura, puesto que la correlación es absolutamente despreciable, con $r \approx 0$. Esta divergencia tan grande entre creencia y actitud podría deberse al hecho de que los jóvenes consideran que leer es algo provechoso y deseable, pero, sin embargo, no ejercen la lectura activamente. No obstante, el alumnado de primero de Bachillerato que sí lee con frecuencia parece tener una noción diferente de este fenómeno, como demuestra la manera en que esta actitud se correlaciona con los siguientes puntos de manera positiva: considero que la lectura debería ser una actividad común entre los adolescentes (creencia, con $r = 0,72$); en la actualidad, la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes (creencia, con $r = 0,52$).

Estos resultados opuestos en cuarto de ESO y primero de Bachillerato podrían parecer incoherentes, pero no lo son en absoluto si volvemos a atender a la caracterización ya comentada previamente: dado que el alumnado de cuarto de ESO lee por inercia y por gusto, no termina de ver una necesaria correspondencia entre lo que la sociedad espera y lo que ellos efectivamente realizan, sino que disfrutan de la lectura por la atracción que las obras que leen ejercen en ellos, mientras que el alumnado de primero de Bachillerato se caracteriza por una menor motivación por el fenómeno literario y la lectura, lo que no solo afecta a la disminución de la atracción por las obras literarias en sí -como consecuencia de la imposición de las obras clásicas-, sino que redundando en su propia concepción social de lo que sería provechoso o deseable que llevara a cabo la juventud, como lo demuestra la alta correlación antes presentada, que indica que cuanto mayor es el gusto por la lectura, mayor será la importancia que atribuyen a que los adolescentes lean, y al contrario: cuanto menor atracción sientan por ella -como consecuencia de las causas ya aludidas-, menos importancia atribuirán al fenómeno literario en el ámbito juvenil, circunstancia que no sucede en cuarto de ESO, donde las variables se mantienen independientes. Por tanto, será una adecuada mediación familiar y docente la que permitirá fomentar el gusto por la lectura y todos los aspectos que esto lleva aparejado, tal y como estamos comprobando en nuestros análisis.

3.4. Mediación familiar

Con respecto a la mediación familiar, en cuarto de ESO se observan determinados fenómenos relevantes y dignos de mención; por ejemplo, la creencia de que la lectura constituye una fuente de diversión para los adolescentes está correlacionada inversamente, si bien de manera limitada, con el hecho de que las personas que viven en la casa lean con frecuencia (con $r = -0,43$), lo que podría indicar que una mayor mediación familiar puede conllevar una consideración de la lectura como una actividad menos atractiva. No obstante, se observa correlación positiva moderada entre el hecho de que los padres insistan en que se lea con frecuencia y la atracción o gusto por las lecturas obligatorias del instituto (con $r = 0,62$). Asimismo, esta insistencia por parte de los progenitores se correlaciona positivamente y de manera moderada con la utilización de los

medios digitales para la actividad lectora (con $r = 0,5$). Estos datos parecen indicar que la mediación familiar suele llevar aparejada una mayor dotación de medios tecnológicos y un mayor gusto por las lecturas obligatorias escolares, pero a costa de una menor consideración de la actividad lectora como menos divertida, lo que no parece ser deseable si nuestra pretensión es fomentar el gusto por el fenómeno literario, puesto que a la vista de los datos este no es más que una tarea más que debe realizarse para conseguir los resultados académicos y no como una fuente de placer o reflexión.

En primero de Bachillerato observamos también relaciones interesantes. Por un lado, algunas son similares: la insistencia de los padres provoca una disminución del gusto por la lectura (corroborado por una correlación inversa, con $r = -0,4$, muy similar a la advertida en cuarto de ESO), que además se refuerza con el hecho de que cuando las personas con las que cohabita leen con frecuencia, los discentes ven mermado claramente su gusto por la lectura (con $r = -0,66$, una correlación inversa moderada). Por otro lado, debemos reparar en dos puntos interesantes: la insistencia por parte de los padres provoca una mejor consideración de las obras clásicas sobre las juveniles (correlación directa moderada, con $r = 0,52$), lo cual concuerda con el hecho de que las lecturas obligatorias de primero de Bachillerato son obras clásicas -recordemos que en cuarto de ESO se observó que la insistencia también provocaba un mayor gusto por las lecturas obligatorias escolares-. El otro punto relevante es que cuando las personas con las que cohabita el adolescente leen con frecuencia, se establece una correlación inversa limitada con la preferencia por la lectura de las obras juveniles sobre las clásicas (con $r = -0,44$); esto refuerza lo anterior y, además, da cuenta de la instrumentalización de la lectura, que se aleja de las fuentes de diversión y ocio, para convertirse en una mera actividad académica.

3.5. Mediación docente

Por todo lo dicho hasta el momento, parece que la mediación docente puede ser clave en muchas de las relaciones entre los jóvenes y el fenómeno literario en general y la lectura en particular. En efecto, observamos claras diferencias entre los dos cursos estudiados, precisamente porque el enfoque docente de las lecturas obligatorias es muy diferente.

En cuarto de ESO se observa una correlación positiva moderada entre la creencia de que la lectura debe ser una actividad común entre los adolescentes y la actitud de leer todas las lecturas obligatorias escolares (con $r = 0,51$), lo que corrobora la idea de que las lecturas ofrecidas por los docentes son atractivas o deseables. Por otro lado, por no haberse enfrentado, de manera extensiva, a la lectura de obras clásicas, se observa una carencia total de correlación entre la preferencia de estas sobre las juveniles y la consideración de que las lecturas obligatorias son atractivas (con $r = 0.06$). En primero de Bachillerato, por el contrario, se observa que la consideración de la lectura como algo divertido presenta una ausencia total de correlación con el hecho de leer todas las lecturas obligatorias (con $r = -0,01$), lo que, una vez más, demuestra que las lecturas obligatorias no resultan atractivas para el alumnado de primero de Bachillerato, por tratarse de obras clásicas.

4. Conclusiones

A la vista de los resultados, podemos extraer diversas conclusiones acerca de los motivos por los que muchos jóvenes se alejan de la lectura. Parece claro que mientras se establezca una adecuada mediación -la familiar, que fomenta la preocupación por la lectura, y la docente, que consigue que esta sea atractiva e interesante para el discente-, el fenómeno literario resulta deseable para los adolescentes. Sin embargo, cuando la mediación docente consiste en la imposición de la lectura de los clásicos de manera extensiva, en detrimento de las obras juveniles, no solo ocasiona una pérdida clara de la efectividad de esta mediación docente, sino que provoca que la mediación familiar, que antes reforzaba la docente, se convierta ahora en una influencia que transforma la lectura en meros instrumentos de superación de pruebas académicas. En este sentido, observamos que una adecuada mediación familiar normalmente refuerza la lectura de los libros escolares obligatorios, pero, precisamente por eso, la mediación docente es fundamental, puesto que a esta siempre se le suma la fuerza complementaria de la familiar. En consecuencia, si desde las instituciones educativas no se adapta el fomento de la lectura de manera adecuada a los intereses juveniles, ambas mediaciones trabajarán en

contra del gusto por la lectura, lo que redundará, en última instancia, en la conformación de una sociedad no lectora, con las implicaciones sociales y culturales que esto conlleva.

Por otro lado, se ha observado, también, cómo la mediación familiar y el propio gusto por la lectura van de la mano de un mayor uso de los libros digitales entre los adolescentes, lo cual puede, asimismo, reforzar la lectura por el hecho de poder acceder de manera mucho más asequible y rápida a una cantidad mucho mayor de obra literarias y, en consecuencia, aumentan las probabilidades de que el adolescente encuentre lecturas que le resulten interesantes y se consolide así su hábito lector.

En definitiva, lo que se propone desde estas líneas es un cambio metodológico por parte de los docentes y de perspectiva por parte de las familias, de tal manera que se convierta la lectura en una actividad amena y divertida para los adolescentes. Debemos tener presente que de nada sirve leer una obra clásica si la lectura de esta se produce como un mero trámite académico y que, además, provoca un desencanto con la actividad lectora. Parece mucho más razonable promover el hábito lector partiendo del contexto del alumnado, de sus gustos y de las tendencias globales actuales, así como del uso y promoción de los soportes digitales de lectura, con objeto de ir cultivando en el adolescente una actitud empática y reflexiva hacia la literatura que, progresivamente y no a través de saltos bruscos a las obras clásicas, repercutirá positivamente en el desarrollo de su personalidad, su actitud crítica y su consolidación como lector a lo largo de la vida. Ofrecemos, a modo de cierre, una relación de propuestas específicas para la mediación docente y familiar:

Mediación docente

- Delimitación de los gustos concretos y asuntos de interés del grupo de discentes a través de debates, cuestionarios y entrevistas al inicio del curso escolar.
- Elaboración de una lista de al menos seis obras literarias que conecten con dichos gustos y asuntos de interés.
- Selección de al menos una obra de entre las seis para trabajar de manera intensiva -en clase- durante cada uno de los trimestres. Las otras tres lecturas restantes se propondrán como lecturas voluntarias, también distribuidas en una obra por trimestre.
- El tratamiento en clase de la obra literaria trimestral seleccionada deberá ir encaminado a construir una percepción de la lectura como actividad lúdica, enriquecedora y social,

fomentando en todo momento la interacción en el aula: debates, foros de discusión, comentarios espontáneos, lecturas dramatizadas, etc., tanto entre docente y discentes, como entre el propio alumnado.

- Se complementará el tratamiento intensivo de la obra literaria con la propuesta de lectura extensiva de esta fuera del horario escolar.
- No deberán realizarse exámenes memorísticos de las lecturas, sino trabajos en los que cada alumno deberá aportar una perspectiva personal de su experiencia lectora con la obra literaria en cuestión. En este sentido, se propone dividir la obra en fragmentos y que cada discente analice uno distinto; con esto, además, evitamos la posibilidad de plagio.
- Al menos una vez al trimestre se proporcionarán consejos de mediación a las familias a partir de la observación de la evolución del alumnado en el ámbito lector.

Mediación familiar

- Transmitir al docente los gustos y asuntos de interés de los hijos o tutelados, con objeto de complementar la observación realizada en clase mencionada anteriormente.
- Dialogar con los hijos o tutelados sobre las lecturas que se realizan en el centro educativo, mostrando interés y curiosidad, pero sin insistir en la necesidad de leer obligatoriamente la obra literaria.
- En la medida de lo posible, ofrecer alternativas digitales de lectura a los hijos o tutelados, con objeto de ampliar las posibilidades de acceso a las obras literarias.
- Aplicar los consejos sugeridos por el docente y proporcionar retroalimentación a este de la evolución observada en el seno familiar de los hijos o tutelados en relación con el hábito lector.

5. Bibliografía

- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Delgado, J.I. (2016). Educación democrática y multiculturalidad. Un aporte a la accesibilidad cognitiva desde la Filosofía del Derecho. In Ocampo, A. (coord.). *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas, Desafíos y posibilidades desde la*

inclusión y la interculturalidad. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI.

Figuroa, M. Pitriqueo, P. & Zúñiga, S. (2016). Lectura digital en los jóvenes. *Revista Educación y Tecnología*, año 05, nº 08, vol. 2, 41-49.

Granado, A., Puig, M. & Romero, C. (marzo de 2011). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. In I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. Recuperado de <https://goo.gl/CzvZmr>

Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112.

Gullón, G. (2016). La lectura literaria ante el desafío digital. *Actio Nova: Revista de Teoría de la literatura y literatura comparada*, nº0, 121-143.

Lévy, P. (1998). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente*, vol. 206, 13-31.

Luna, A.M., García, L.R., Vázquez, K.J. & Mancilla, R.E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales de lectores para promover la lectura en educación Secundaria. *Revista de Ensayos Pedagógicos*, vol. XII, nº2, 73-92.

Marín-Casanova, J.A. (2016). La innovación epistémica reticular: De la transferencia del conocimiento al conocimiento transferido. *Opción*, año 32, nº 80, 112-140.

Millán, J.A. (coord.). (2016). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid (España): Federación de Gremios de Editores de España.

Peña, M. (2010). Entrevista con Roger Chartier. Las revoluciones del libro y la lectura: del código al hipertexto. *Álabe. Revista de la Red de Universidades lectoras*, nº1, 2-7.

Pereira, C.M. (2015). *Caracterización del rendimiento lector del alumnado del primer ciclo de educación básica y los hábitos lectores de las familias* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.

Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencia y análisis*, nº 4, 63-75.

Trujillo, F. (2016). El sistema educativo. In Millán, J.A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*. (pp.97-112). Madrid: Gremio nacional de Editores.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Valdés, I. y Mariscal, S.: *La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación Familiar y docente*. Aula de Encuentro, nº2 (20). pp. 95-115. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>

Ignacio Valdés Zamudio

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz

ignacio.valdeszamudio@gmail.com

Sara Mariscal Vega

Departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía

Política de la Universidad de Sevilla

smariscal@us.es

Enviado: 01/05/2018

Aceptado: 15/07/2018