

Hábitos lectores de los adolescents en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria

Resumen: Este trabajo se enmarca en el proyecto “Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo” (PR2017040), financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz. El objetivo principal del estudio se centra en analizar aquellos factores determinantes que inciden en la formación de nuevos lectores en la escuela de una manera global e integradora. Tomando como referencia la idea del ecosistema o ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001), se realiza una analogía con el sistema educativo y los agentes que intervienen en los hábitos lectores de los adolescents en su etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos planteamientos sirvieron para revisar un *Cuestionario de Hábitos Lectores*, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó en un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura en 2001 y adaptarlo a las necesidades del Proyecto PR2017040. Las conclusiones evidencian que este complejo asunto de los hábitos lectores no puede estudiarse con el cuestionario como único instrumento de investigación, sino que es necesario dar voz a los diferentes agentes que participan y, por consiguiente, coinciden con Molina *et al.* (2011) al proponer el modelo de *investigación de diseño* para comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad.

Keywords: Hábitos lectores; Ecosistemas educativos; Educación Secundaria Obligatoria; Cuestionario; Investigación de diseño.

Romero Oliva, M. F., Ambós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescents en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

Introducción

Lectura y lectores son dos caras de la moneda que cambian, evolucionan y se transforman desde una perspectiva social y cultural. Ambos elementos vienen siendo estudiados bajo diferentes prismas con la idea de afrontar el reto de la formación lectora y literaria entre adolescentes desde una perspectiva escolar (Manresa, 2011; Lluch y Zayas, 2015) y los dilemas ante el desánimo que, en ocasiones, suele producirse entre los docentes (Ballester, 2015). En este sentido, las investigaciones se sitúan de manera caleidoscópica con la intención de abarcar las múltiples aristas que intervienen en la creación de lectores competentes, autónomos y críticos, centrándose en analizar, entre otros, los procesos cognitivos de la lectura (Alonso, 2005; Herrada Valverde y Herrada, 2017), las habilidades lectoras y los resultados académicos (González Barbera, Caso, Díaz López y López Ortega, 2012; Arenas y Ambrós, 2019), la comprensión lectora y el acceso al hecho literario (Romero, Trigo y Moreno Verdulla, 2018), las estrategias, itinerarios y prácticas lectoras en contextos (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares (Santos Díaz, 2017), o la identidad lectora de los adolescents (Lluch, 2014).

A este universo de investigaciones se une el estudio preferente de los hábitos culturales en relación con el consumo de la lectura tanto en el ámbito de organizaciones como PISA, en donde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA), desde el año 2000, ha construido un marco teórico en torno a la lectura hasta convertirse en un estándar del cual hoy es difícil escapar (Trujillo, 2017). O gremios especializados, como la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), que, entre los años 2000 y 2012, con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, viene realizando el estudio de *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2019), con la intención de profundizar en el papel de la lectura en nuestra sociedad y su evolución en el tiempo. Será en estos últimos conceptos donde tendremos que centrar la idea de que el estudio de los hábitos lectores no puede desarraigarse de las coordenadas espacio-tiempo de la comunidad en la cual se dinamiza, pues esta ha de concebirse desde la noción integradora de *modernidad líquida* (Bauman, 2019) donde prevalece su carácter mutable y dinámico, nunca invariable ni predeterminado, y cuya unidad no solo se produce desde las semejanzas sino también desde las diferencias de los sujetos participantes que en ella cohabitan y se relacionan.

En este sentido, observamos que tanto los informes como las concepciones actuales de la educación advierten que el estudio de la lectura se percibe desde una dimensión amplia y holística, más allá de la preocupación por la lectura en sí misma y de un razonamiento parcelado de posiciones sesgadas. Su reflexión ha de avanzar en los aspectos circundantes del adolescente y el mundo en el que se desenvuelve. En él participan no solo cuestiones intrínsecas a estos jóvenes y su propia identidad lectora (gustos, preferencias, formatos, ocio...), sino también agentes extrínsecos, tanto mediadores institucionales (escuela, bibliotecas escolares, administraciones educativas...) como mediadores no institucionales (familias, iguales, librerías, editoriales, medios de comunicación convencionales y alternativos, como YouTube, *booktubers*,

wattapad, instagramers, etc.). Estos aspectos nos hacen especular sobre cómo afrontar el reto de la formación lectoliteraria en la actualidad y adentrarnos en los planteamientos de la enseñanza de la literatura en las aulas actuales. Centramos nuestro proceder en un paradigma que apuesta por el concepto de la *literatura actual* frente a la *literatura forense* (Romero y Álvarez Ramos, 2018) –vid. tabla 1–:

Tabla 1. *Literatura forense versus literatura actual*

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Subyace aquí la vinculación de la noción de *literatura forense* a los modelos historicistas, centrados fundamentalmente en el estudio/enseñanza de los textos desde su singularidad, como resultado de una creación específica en un contexto determinado. Planteamientos enraizados en la filosofía romántica del siglo XIX, abanderados del conocimiento memorístico de la literatura, de una visión cronológica desde sus orígenes a nuestros días, de sus autores canónicos y sus obras por sí mismos, lo cual provoca un distanciamiento de la literatura por parte del joven lector al considerarla alejada de sus propios intereses.

Frente a esta idea, contrastamos la noción de *literatura actual*, que se centra en las propias relaciones humanas que participan del hecho literario desde la lectura compartida, de los que elevan su voz y hablan de sus vivencias lectoras, desde su intertexto lector –vivencias, lecturas, conocimiento del mundo...–, construyendo travesías literarias alejadas de los itinerarios lectores impuestos desde el canon literario y acercándolo a sus lecturas vernáculas. En este nuevo escenario, la literatura se convertiría en interpretación del universo cultural en el que nos desenvolvemos desde la construcción de un ecosistema escolar en el que interactúan múltiples variables que influyen recíproca y dinámicamente desde diversos escenarios y agentes (Bronfenbrenner, 1983).

La idea del ecosistema o ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001) se fundamenta en un modelo caracterizado por cuatro elementos “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT) en donde se reflexiona sobre la acomodación del ser humano y las propiedades del entorno que se muestran interdependientes, cambiantes y líquidas (Bauman, 2019). Optamos por acotar estos conceptos –*proceso*, como la fase de acomodación del individuo al contexto; *persona*, desde su patrón biológico, cognitivo, e individual; *contexto*, donde se desenvuelven los diversos subsistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1983); y *tiempo*, como coordenada del momento en el que se desenvuelve la acción y que estará influenciada por el pasado y el futuro en perspectiva– y abrimos nuestro gran angular hacia ese ecosistema social llamado escuela.

Bronfenbrenner (1987) centró inicialmente su modelo en cuatro subniveles ecológicos que se relacionan como vasos comunicantes y que presentan una interdependencia mutua y aglutinadora: el *microsistema*, correspondiente al entorno inmediato del individuo y sus vínculos físicos y emocionales escuela-casa, es decir, sus concepciones personales y culturales, las relaciones entre sus iguales y docentes en el centro educativo, o la convivencia y condiciones en su contexto familiar; el *mesosistema*, es el segundo nivel de interrelación y se corresponde con

el entorno cercano de las personas, en este sentido, encontramos a los familiares, el municipio y los servicios del entorno; el *exosistema*, se conforma con los diferentes entornos en los que no participa el estudiante pero que influyen en la escuela, hablamos de políticas educativas locales, así como los medios de comunicación, el contexto socioeconómico y cultural del municipio o comunidad donde se desenvuelve el individuo; y el *macrosistema*, desde una concepción de políticas autonómicas o estatales en los ámbitos de leyes educativas, administrativas o económicas y de los medios de comunicación e instituciones de ámbito nacional.

Estos sistemas ecológicos tienen su concreción en aspectos específicos de los hábitos sociales de lectura en la escuela y deberán estar presentes en cualquier análisis y reflexión que pretenda concebirse desde una visión holística e integradora del fenómeno –vid. tabla 2–:

Tabla 2. Sistemas ecológicos y hábitos sociales de lectura

Sistemas	Relación con los hábitos sociales de la lectura en la escuela
<i>Microsistema</i>	Además del propio componente individual (Sanjuan, 2011), los dos sistemas que intervienen en este nivel se componen, por un lado, de la escuela, como mediadora de los procesos de formación lectora y literaria (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), dinamizadora de planes de lectura, y estrategias en el centro educativo (Romero y Heredia, 2019) y, por otro lado, del ámbito doméstico donde desarrolla su vida: sus gustos y preferencias en el empleo del tiempo libre así como las actividades de ocio respecto a la lectura (Varela, Gradañlle y Teijeiro, 2016), los contextos sociocultural y económico que conllevan la implicación de las familias en la creación de hábitos lectores, los recursos electrónicos y libros disponibles en el entorno familiar... (Moreno Sánchez, 2001).
<i>Mesosistema</i>	Los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa se centran en el ámbito municipal, su ciudad, y los servicios que le ofrecen: bibliotecas, librerías, centros comerciales y de ocio, clubes y asociaciones recreativas... conformando una serie de posibilidades culturales favorecedoras del acceso a la cultura y un medio de compartirla (Trilla, 2005). Además, se incorporan las relaciones con sus familiares cercanos y amistades fuera del ámbito escolar con quienes interactúa de manera permanente y en el que los entornos virtuales se constituyen en un <i>modus vivendi</i> –redes sociales, blogs, juegos en red, <i>follower</i> , <i>booktubers</i> , <i>fanfics</i> juveniles...– (Álvarez Ramos, Heredia y Romero, 2019).
<i>Exosistema</i>	Al hablar de políticas locales nos referimos a las ofertas educativas municipales con talleres, certámenes, festivales, campañas... que tienen como referencia la cultura, en general, y el fomento de la lectura, en particular. Los medios de comunicación locales adquieren un papel importante en la gestión y difusión de la cultura y de las campañas ya que influyen en el individuo y en la comunidad en la que reside (Sánchez Duarte, 2008).
<i>Macrosistema</i>	En los factores que actúan desde el nivel macro nos situamos en el ámbito autonómico y nacional, incluyendo, en primer lugar, las decisiones ideológicas de las leyes educativas y sus prioritarias en el desarrollo escolar así como los planes y programas de innovación educativa; continuando con los factores económicos y su fluctuación en la normativa de aplicación en centros escolares –un ejemplo claro lo encontramos en la repercusión de la crisis económica y el impedimento de la compra de libros por parte de las familias o los recortes en las dotaciones para bibliotecas escolares o municipales–; para finalizar con los diversos informes de gremios, observatorios e instituciones implicadas en el fomento de la lectura y su repercusión en la toma de decisiones en la escuela –PIRLS, Federación de Gremios de Editores, Fundación Germán Sánchez Ruipérez ...– y su influencia en los medios de comunicación y en las campañas de marketing y publicidad de las editoriales que actúan como mediadores externos (Reig, 2009).

La revisión de los modelos de Bronfenbrenner supuso, además, la integración de dos nuevos sistemas a los cuatro iniciales: un *cronosistema*, donde se incorpora la idea del tiempo histórico, presente y futuro; y un *globosistema*, en el que se incide en la influencia de la globalización en los sistemas micro y macro del individuo (Bronfenbrenner, 1996). Al igual que en los sistemas anteriores, estos también presentan elementos de análisis que estarán vinculados a aspectos de la lectura y su fomento en la escuela –vid. tabla 3–:

Tabla 3. *Crono y globo-sistemas ecológicos y hábitos sociales de lectura*

Sistemas	Relación con los hábitos sociales de lectura en la escuela
<i>cronosistema</i>	El momento vivido y las circunstancias que rodean al individuo desde las tendencias y cultura hacen que debamos indagar en las modas y tendencias frente a clasicismo y tradición. Nuevos momentos, nuevas maneras de leer y nuevos consumos lectores (Cerrillo y Senís, 2005).
<i>globosistema</i>	El mundo de la comunicación y las tecnologías está provocando un cambio constante en nuestro paradigma que evoluciona entre lo cercano o lo lejano, entre lo perdurable o lo efímero (Caride y Pose, 2015). Vivimos en un mundo globalizado en el que permanecemos expuestos ante influencias mediáticas, pero, sobre todo, debemos ser conscientes de que la globalización nos demanda una enseñanza que no solo se centre en los aspectos locales, sino que comprenda y se integre en la internalización desde la interculturalidad (Informe PISA, programas educativos internacionales como <i>Etwinning</i> o <i>Erasmus...</i>).

Desde la concepción holística que ofrece la idea de la escuela como un ecosistema social, coincidimos con Fowler (2000) y su visión poliédrica de la lectura al resaltar las múltiples dificultades que condicionan las actitudes de los adolescentes hacia la lectura en el momento actual y, desde esta perspectiva, emergen los factores socio-culturales y biogenéticos. Contemplamos la necesidad de un abordaje global de la competencia lingüística, en general, y de los hábitos lectores, en particular (Trujillo, 2015) y establecemos como objetivos de esta investigación la elaboración de un cuestionario que sirva de referencia para familiarizarnos con la opinión de los principales sujetos a través de su voz: los adolescentes y su *perimundo* vital y experiencial respecto a la lectura. Intentamos indagar en la idea de los siguientes condicionantes para dar respuesta al inefectivo fomento lector que, en muchas ocasiones, se genera en muchos centros educativos y, a la postre, una deficiente educación literaria.

Método

Fundamentos metodológicos

Los principios metodológicos estuvieron centrados en el desarrollo y adecuación de un cuestionario que se convirtiera en la piedra angular del proyecto *Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo*, cuya finalidad se encuadra en el Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su apartado 1.2. Campaña de promoción de la lectura entre la población infantil y juvenil; pues este se sustenta en el conocimiento de los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de los factores que

intervienen en el desarrollo de la educación lectora y literaria para poder aportar datos a fin de realizar un correcto asesoramiento en las materias relacionadas con el estudio, promoción y fomento de la lectura en los centros educativos.

Tomamos como referencia un *Cuestionario de Hábitos Lectores*, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó en un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura, cuyo objetivo era potenciar los hábitos de lectura entre la población infantil y juvenil y que estaba enmarcado entre las actuaciones dedicadas a la elaboración de instrumentos de análisis que permitieran conocer cuál era la realidad de la lectura en España 2001 para dar respuesta a una proposición de Ley del Congreso de los Diputados (MECD, 2003).

En este sentido, tal instrumento cubría parte de los propósitos de nuestro proyecto y, en consecuencia, requirió un proceso de adaptación a los objetivos de investigación, basados en unas hipótesis de partida –vid. tabla 4–:

Tabla 4. *Hipótesis y objetivos de investigación referido al cuestionario*

Hipótesis sobre hábitos lectores	Objetivos de la investigación
1. El adolescente del siglo XXI no presenta un alto grado de motivación ante la lectura, por lo que será necesario conocer sus preferencias para lograr realizar un efectivo fomento lector.	1. Analizar los hábitos culturales de lectura entre los adolescentes: 1.1. Detectar las preferencias lectoras referidas a géneros, formatos, momentos... de los adolescentes respecto a la lectura. 1.2. Conocer los agentes que intervienen en la mediación lectora de los estudiantes. 1.3. Analizar los elementos motivacionales desde las creencias de los estudiantes en torno a la lectura.
2. Los centros escolares no suelen realizar un efectivo fomento de la lectura a pesar de disponer planes lectores.	2. Analizar la figura del docente como mediador en la lectura del adolescente. 2.1. Analizar las creencias y la metodología de los docentes en el aula para una educación lectora y literaria. 2.2. Detectar buenas prácticas referidas al fomento de la lectura en centros escolares.
3. El contexto educativo (escuela, familia, otras instituciones) influye sobre el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes.	3. Indagar sobre el contexto educativo y su influencia en los hábitos lectores de los estudiantes. 3.1. Determinar la influencia del contexto familiar en el hábito lector de los adolescentes. 3.2. Determinar el papel de los mediadores en el fomento de la lectura entre los adolescentes.

Entre las concepciones que se tuvieron en cuenta seguimos los criterios estipulados por Colomer (2009), pues sintetiza los aspectos que han de contemplarse en el análisis de la lectura. Asumimos aquellos referidos a los hábitos culturales de la lectura:

- Los tipos de textos leídos, especialmente los géneros y la tipología de los formatos escritos (Objetivo 1: subobjetivo 1.1).

- Los comportamientos lectores, especialmente la frecuencia de los actos de lectura (Objetivo 1: subobjetivos 1.2, 1.3).
- Las actitudes de la población en la relación entre la lectura y el resto de sus aficiones (Objetivo 1: subobjetivo 1.1, Objetivo 2: subobjetivo 2.1, Objetivo 3: subobjetivo 3.1).
- Las oportunidades de lectura que recibe la población: la oferta editorial, el precio, las bibliotecas, el sistema educativo, etc. (Objetivo 1: objetivos 1.2, Objetivo 3: subobjetivo 3.2).

Desestimamos aquellos aspectos que propone desde una óptica del diagnóstico de la competencia lectora y capacidades de los estudiantes al considerar que estos se alejan de nuestro objeto de estudio, puesto que, además, son abordados en otras pruebas estandarizadas en diferentes niveles educativos –PISA, en estudios de educación secundaria; y PIRLS, en educación primaria– (Colomer, 2009):

- La capacidad de la población para leer un texto en general.
- Las diferentes habilidades implicadas en la lectura y, sobre todo, la capacidad de interpretación final del texto.

Instrumento

El cuestionario tuvo como referencia el confeccionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –*Los hábitos lectores de los adolescentes españoles* (MECD, 2003, 65)– y aplicado, durante el curso 2000-2001 a 3850 estudiantes españoles de 4º curso de ESO. Los 35 ítems se distribuían en 6 dimensiones de estudio –*vid.* tabla 5–:

Tabla 5. *Indicadores del alumno. Cuestionario Hábitos lectores de los adolescentes españoles* (MECD: 2001)

Dimensiones	Ítems	Ámbito de análisis
Generales	1A.	Datos personales
	2A.	Éxito académico
	3A.	Expectativas académicas y profesionales
Familia y hogar	4A.	Características psicológicas
	5A.	Nivel socioeconómico de la familia
	6A.	Nivel cultural de los padres
	7A.	Composición de la familia
	8A.	Hábitat
	9A.	Recursos de lectura en el hogar
	10A.	Otros recursos de tiempo libre del hogar
	11A.	Hábitos lectores de la familia
	12A.	Actitudes de la familia frente a la lectura
	13A.	Fomento de la lectura por parte de la familia
Escuela	14A.	Actividades de fomento de la lectura en la escuela
	15A.	Recomendaciones de libros
	16A.	Estrategias utilizadas por el profesor de lengua y literatura para animar a leer fuera del centro
	17A.	Frecuencia con la que se realizan algunas actividades lectoras en clase de Lengua y Literatura

	18A.	Frecuencia de la valoración de las lecturas realizadas para la calificación de las asignaturas en clase de Lengua y Literatura
	19A.	Instrumentos y técnicas de evaluación de la lectura utilizadas en clase de Lengua y Literatura
	20A.	Satisfacción con la escuela
Biblioteca de aula y escuela	21A.	Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro
	22A.	Valoración de la biblioteca de centro
	23A.	Tiempo que se acude a la biblioteca
	24A.	Frecuencia de utilización de la biblioteca de centro
Hábitos lectores	25A.	Utilización de la biblioteca de centro
	26A.	Preferencia lectora
	27A.	Lectura en tiempo libre
	28A.	Tiempo de lectura
	29A.	Criterios para seleccionar libros de lectura
	30A.	Procedencia de los libros no obligatorios que lee
	31A.	Biblioteca personal
	32A.	Actitud hacia la lectura
	33A.	Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro
Otras actividades de tiempo libre	34A.	Preferencia de actividades de tiempo libre
	35A.	Horas semanales dedicadas a practicar actividades de tiempo libre

Este cuestionario inicial constaba de 57 preguntas de carácter cerrado (MECD, 2003, pp. 201-216) que se distribuían entre los 37 ítems especificados en la tabla 5. Nuestra concepción demandaba una simplificación de las preguntas del cuestionario y ofrecer la posibilidad de preguntas de carácter abierto a los encuestados –frente a las preguntas de carácter cerrado que delimitaban los objetivos de la investigación– para percibir la opinión personal y ampliar aspectos del estudio que pudiesen aflorar de manera espontánea sin estar planificados inicialmente.

Procedimiento

El cuestionario base fue organizado en torno a seis indicadores generales que reúnen distintas dimensiones o indicadores específicos y agrupan las distintas preguntas formuladas –*vid.* tabla 5–: el primer indicador recoge datos generales de los participantes (datos personales y académicos); el segundo los recaba sobre la familia y el hogar; el tercero indaga en cómo la escuela y las clases de lengua y literatura fomentan el hábito lector; el cuarto busca información sobre el uso que los alumnos hacen de la biblioteca; el quinto aglomera datos sobre los hábitos lectores propios; y el sexto, sobre otras actividades de tiempo libre para conocer cuán presente está la lectura en contextos de ocio.

La adaptación que se realizó al cuestionario original fue por dos motivos: el primero, por la reducción del número de preguntas de los indicadores en función de los objetivos que se perseguían en la investigación (conocer los hábitos lectores propios de un conjunto de estudiantes de 1º de ESO, en el tránsito escolar de educación primaria obligatoria a la nueva etapa educativa); y el segundo, por la necesidad de elaborar un cuestionario simple y rápido de administrar.

Además, dicha adaptación se realizó en soporte digital para que pudiera ser contestado en línea a través de un formulario *Google Forms*, en la aplicación de *Google Drive*. Ambos motivos siguieron la línea de perfilar los hábitos propios de los lectores a través de un instrumento que no demandara demasiado tiempo a los estudiantes y, de esta forma, no alterar de manera significativa la planificación de las horas lectivas en los centros educativos.

La experimentación del nuevo cuestionario se efectuó mediante una prueba de validación en 7 centros públicos de Cataluña según criterios de accesibilidad y de selección aleatoria durante el año 2015 con una muestra de 249 estudiantes de primer curso de educación secundaria y se optó por los coeficientes de *Alfa de Cronbach* para medir la fiabilidad de los ítems incorporados a la nueva versión del cuestionario.

Resultados

Fruto de este trabajo previo, se decidió que el cuestionario adaptado –*vid.* tabla 6– solo contendría preguntas de cuatro indicadores generales, sin contar con el primero de información personal –*Dimensión A: Generales*–, que se contempló parcialmente. De esta forma, las preguntas se concentraron básicamente en la *Dimensión E* que aborda los hábitos lectores propios, aunque también se incluyeran algunas preguntas de los indicadores específicos de las *dimensiones C, D y G*. Esta última –*Dimensión G: Síntesis*– corresponde a una sola pregunta múltiple que reúne algunos de los factores ya abarcados en los indicadores anteriores y, por lo tanto, permiten corroborar la congruencia de las respuestas intrasujetos (por ejemplo, se vuelve a preguntar si les gusta leer). En este ítem también se incluyó una pregunta específica sobre la lectura y la música como herramienta potenciadora de la lectura y como mecanismo de confort y de creación de ambiente durante su disfrute (Garvía, Gustems y Ambrós, 2015).

Como ya se ha aludido, se optó por la inclusión de todas las preguntas organizadas en torno a los ocho dimensiones de la dimensión E, a la que se le añadieron dos preguntas que parecieron pertinentes, puesto que recogían información sobre la preferencia de soporte de lectura y el formato (analógico/digital) y cuya problemática no había sido abordada por el cuestionario base (preguntas 9 y 10). La decisión de incluirlas estribó en la necesidad de conocer la preferencia del formato de lectura –en papel o digital–, ya que estos están presentes en la vida de los adolescentes y se presentan como soportes que abarcan a casi todas las situaciones comunicativas escritas en formato analógico (prensa, literatura, cómics, revistas) o digital (libros electrónicos, tabletas, plataformas temáticas...).

En la tabla 6 se pueden observar las diversas tomas de decisiones en la adaptación del cuestionario base –compuesto por seis indicadores generales– y su contraste con las nuevas dimensiones y, en la tercera columna, los ítems seleccionados para la adaptación y los coeficientes de confiabilidad de cada grupo obtenidos desde el análisis de la administración a la muestra catalana. En la última fila se expresan las modificaciones hechas a los ítems para la inclusión de las variables de lectura digital/analógica, al audiovisual como recurso de aprendizaje lector y a la música como ambientador de la actividad lectora.

Tabla 6. *Adaptación del cuestionario base al nuevo instrumento*

Indicadores generales	Dimensiones incluidas en el cuestionario adaptado	Ítems en el cuestionario adaptado	Alfa de Cronbach	Modificaciones introducidas al ítem
A. Generales	1. Datos personales (2 y 3, excluidas)	0		Se solicita también indicar centro y clase
B. Familia y hogar	4-13. Excluidas			
C. Escuela	14. Actividades de fomento lector en la escuela. 15. Excluida	22-23	.572	
	16. Estrategias utilizadas por el profesor de Lengua y Literatura para animar a leer fuera del centro. 17-20. Excluidas	24		Se agrega un subítem sobre visionado de películas basadas en textos literarios
D. Biblioteca de aula y escuela	21. Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro 22. y 23. Excluidas			
	24. Frecuencia de utilización de la biblioteca del centro. 25. Excluida	25		
E. Hábitos lectores	26. Preferencia lectora	2 (9 y 10) 16-17	.807	Se agregan a esta dimensión dos preguntas relativas a las preferencias de lectura analógica o digital (9 y 10)
	27. Lectura en tiempo libre	4-5	.761	
	28. Tiempos de lectura	6-20-21	.787	
	29. Criterios para seleccionar los libros de lectura	7	.777	
	30. Procedencia de los libros no obligatorios que lee	11		

	31. Biblioteca personal	8	
	32. Actitud hacia la lectura	1-3-13-14-15-18-19	.795
	33. Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro	12	
F. Otras actividades de tiempo libre	34 y 35. excluidas		
G. Síntesis		26	Se agrega una pregunta sobre el gusto por leer escuchando música.

El *alfa de Cronbach* del indicador específico C. *Escuela* resultó ser menor de .70, lo cual indicaba que estos dos ítems no eran significativos para la dimensión escolar de la lectura. Todos los *alfa de Cronbach* de los indicadores del *Cuestionario Hábitos lectores* mostraron unos índices elevados que representaban a la dimensión que pretendía medir en su adaptación. De todas formas, se conjuntaron los indicadores 29, 30 y 31 en una gran dimensión a la que se podría denominar “Vinculación con los libros”.

Otra adaptación consistió en la inclusión de preguntas de desarrollo –*vid.* tabla 7– que no existían en el cuestionario original. De esta forma, se pretendió conocer mejor las preferencias lectoras de los estudiantes consultados y, con ello, obtener detalles cualitativos más certeros:

Tabla 7. *Adaptación cuestionario. Preguntas de carácter abierto*

Indicadores generales	Ítem	Ítems en el instrumento adaptado
E. Hábitos lectores	34	Si cuando lees te gusta escuchar música, ¿podrías decir qué tipo de música escuchas y por qué?
E. Hábitos lectores	35	¿Qué libro leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algún título o autor en particular? En general ¿lo leíste para entretenerte?
E. Hábitos lectores	36	¿Quién es tu autor/a favorito/a cuya forma de escribir te atrae más? En particular ¿qué es lo que más te gusta de la obra de estos autores? Si no tienes favoritos, simplemente pon “ninguno”.
E. Hábitos lectores	37	En general cuando piensas en ti como lector ¿cuánta diversión asocias con la lectura? (Nada, poca, regular, bastante, mucha) ¿por qué motivo?
A. Generales	38	¿Crees que lees rápido? ¿Por qué lo crees así?

En resumen, si bien el cuestionario que sirvió de base (MECD, 2003) comprendía 6 dimensiones de análisis –*Generales, Familia y hogar, Escuela, Biblioteca de aula y escuela, Hábitos lectores, Otras actividades de tiempo libre*–, la nueva versión presentó dos diferencias fundamentales con el matriz: en primer lugar, se decidió incluir un factor que no aparecía en el anterior: la lectura en pantallas, aludiendo a la preferencia de soporte (digital, analógico o indiferente) y los tipos de textos digitales que suelen abordar en su vida cotidiana para abarcar la realidad actual y la existencia de nuevos lectores (Ambrós y Breu, 2014); y, en segundo lugar, se diversificaron las tipologías de preguntas al proponer no solo ítems de carácter cerrado sino que también se daba la opción de respuestas abiertas, de donde surgían temas desde la propia voz de los sujetos encuestados y que, en ocasiones, ampliaban la visión inicial del estudio. Además, reportamos algunas de las conclusiones de su aplicación con fines diagnósticos realizada con el fin de que puedan ser usadas como insumo de comparación y replicado en diferentes contextos educativos.

Discusión y conclusiones

El diseño del cuestionario de hábitos lectores, adaptado para conocer los perfiles de los adolescentes desde su identidad y consumos, sirvió de referencia para el desarrollo del proyecto *PR2017040–Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo*, en el que participaron 16 investigadores de 9 universidades españolas y encuestaron a 865 estudiantes de 1º de educación secundaria de centros escolares vinculados a sus universidades. Esta preocupación coincide con otros proyectos (Pérez-Parejo *et al.*, 2018) y estudios actuales (Federación de Gremios de Editores de España, 2019), lo que justifica la relevancia y necesidad de seguir abriendo líneas de trabajo e indagar respecto a este tema que se convierte en punta de lanza educativa. En este sentido, desde el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz, se implementó el primer proyecto y se replicó en contextos internacionales a través de *PR2018057–Hábitos lectores en contextos internacionales de estudiantes de educación secundaria. Un estudio de prácticas educativas para el fomento de la lectura*, con la participación de universidades de Polonia, Portugal y Chile, para lo que fue necesaria su adaptación idiomática de cara al estudio exploratorio de cada país.

Siendo conscientes de que los hábitos sociales de lectura son un fenómeno complejo, algunos de los siguientes aspectos podrían representar no solo factores explicativos del fenómeno, sino nuevas reflexiones y preguntas de investigación para un estudio como este que aquí se ha presentado:

1. La falta de consenso ante el tratamiento de la competencia lingüística en general (Iza, 2015) y el fomento lector en particular ante la enorme variedad de centros escolares y estilos educativos.
2. La ausencia de planteamientos en las escuelas de procesos de lectura y escritura desde una metodología activa y participativa en donde cada estudiante active sus conocimientos, ideas y experiencias previas como elemento clave para la motivación y el éxito escolar (Romero y Trigo, 2015).

3. El probable uso de la literatura como un producto comercial a través de las propuestas entregadas por las editoriales tal vez influya en los docentes a la hora de escoger las lecturas que trabajarán en clase, pudiendo darse casos en los que se ofrezcan obras que no se ajusten a las inquietudes del lector ni a su formación como tal (Colomer, 2009).
4. Los problemas y dificultades que entraña la lectura de los clásicos desde el punto de vista histórico, lingüístico y propiamente lector podrían frenar al docente y al reacio discente ante la lejanía que, a priori, le desprenden estos textos (Jover, 2014; Rivera y Romero, 2017).
5. La aproximación que hacen los “tecno-educadores” al concepto de ecología de aprendizaje, porque de alguna manera es el reverso de nuestra situación. Barron (2006) la define como “the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning [Barron, 2004]. Each context is comprised of a unique configuration of activities, material resources, relationships, and the interactions that emerge from them” (p. 198). Para ellos el aprendizaje de la tecnología ocurre fundamentalmente *fuera* de la escuela (en entornos informales o no-formales, virtuales y analógicos) y es llevado *hacia dentro* de la escuela; así, la escuela se aprovecha de aprendizajes “externos” y, a su vez, muestra un déficit importante de aprendizajes significativos en relación con la tecnología (por número de horas, tipología de tareas, etc.). Sin embargo, en el caso de la lectura, el aprendizaje se realiza mayoritariamente *dentro* de la escuela y donde nos encontramos el problema es a la hora de sacar el aprendizaje *hacia fuera* y *más allá* del tiempo de la escuela, en concreto, la juventud y la vida adulta, que es cuando se desploman los índices de lectura. Es decir: lectura y tecnología (o, si usamos el discurso de las alfabetizaciones, “alfabetización lecto-escritora” y “alfabetización tecnológica o digital”) representan dos procesos inversos, de dentro hacia fuera con sensación de fracaso en el caso de la lectura y de fuera hacia dentro con cierta sensación de éxito en el caso de la tecnología. ¿No debería hacernos esto pensar que el problema, en el caso de la lectura, está fuera, en la sociedad, mientras que en el caso de la tecnología está dentro de la escuela?

Además, no podemos olvidar que cualquier investigación que pretenda abarcar este objeto de estudio requiere una perspectiva amplia que busque describir y analizar las “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400) y, con ello, se pueda determinar una explicación al problema y arbitrar estrategias de actuación conjunta entre los diferentes agentes implicados. De esta forma, este instrumento no se constituiría en el único para detectar los aspectos determinantes en los consumos y preferencias de los adolescentes desde la compleja visión del asunto, los resultados obtenidos adquirieron el valor de base a partir del cual se conversaría y daría voz a diferentes agentes implicados en la formación de lectores –*vid.* tabla 8–. Como en cualquier diseño de corte cualitativo, se opta por compaginar varios métodos y técnicas de investigación:

Tabla 8. *Sistemas ecológicos y agentes implicados en los hábitos sociales de la lectura*

Sistemas	Agentes implicados	Técnicas e instrumentos
<i>microsistema</i>	estudiantes	cuestionario de hábitos lectores
<i>mesosistema</i>	estudiantes docentes familias	narrativas biográfica y lectoras entrevistas grupos focales
<i>exosistema</i>	mediadores externos: libreros, bibliotecarios...	entrevistas grupos focales
<i>macrosistema</i>	docentes familias administración educativa mediadores externos: libreros, bibliotecarios...	análisis documental de informes de gremios e instituciones entrevistas grupos focales
<i>cronosistema</i>	estudiantes docentes	entrevistas grupos focales
<i>globosistema</i>		

Abogamos por el modelo de *investigación de diseño* (del inglés, *Educational Design Research*) que agrupa diversas estrategias de indagación para “comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina *et al.*, 2011, p. 75). De esta forma, estaremos incorporando la idea de las etnografías educativas al desarrollo de los hábitos lectores en un ecosistema llamado escuela, que, “como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (Torres, 1988, p. 17).

Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación* (Nº extraordinario), 63-93.
- Álvarez-Ramos, E., Heredia, H. y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*, 40(20).
- Ambrós, A. y Breu, R. (2014). Educar la mirada para la alfabetización múltiple. *Hachetetepé*, 8, 59-70.
- Arenas, C. y Ambrós, A. (2019). Una aproximación a la importancia del efecto de las habilidades lectoras en la categorización en riesgo/sin riesgo de fracaso escolar académico. Un estudio exploratorio con estudiantes de 1º de ESO de Cataluña. En J. M. de Amo y P. Núñez (Eds.) *Lectura y educación literaria* (pp. 239-256). Barcelona: Octaedro.

- Ballester, J. (2015). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Valencia: Perifèric Edicions.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 93-224. doi: 10.1159/000094368.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37.
- Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Ecological models of human development. *International Encycloped of Education*, 2, 37- 43.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10 (pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Caride, J. A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. doi: 0.18239/ocnos_2005.01.02.
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. Disponible en <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*, [en línea]. Biblioteca Nacional “José Martí”. Biblioteca Digital. Disponible en http://bdigital.bnjm.cu/secciones/publicaciones/libros/la_lectura/indice.htm.
- Garví, C., Gustems, J. y Ambrós, A. (2015). Música y lenguaje. *ArtsEduca*, 11, 9-19.
- González Barbera, C., Caso, J., Díaz López, K. y López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68. doi:
- Herrada Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.
- Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 18 -27.
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.

- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. y Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 5-7.
- Manresa, M. (2011). Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 53, 12-24.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MECD (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L. y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88. doi: 10.5565/rev/ec/v29n1.435.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196. doi: 10.18172/con.492.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17(2), 67-81. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.
- Reig, R. (2009). Comunicación masiva e industrias culturales. En J. Gracia y D. Ródenas (Eds.), *Más es más: sociedad y cultura en la España democrática 1986-2008* (pp. 71-92). Madrid: Iberoamérica.
- Rivera, P. t Romero, M. F. (2017). Acercarnos a literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*. *Álabe*, 3, 1-25. doi: 10.15645/Alabe2017.15.5.
- Romero, M. F. y Álvarez Ramos, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias compartidas. En Álvarez Ramos (Ed.), *Acción y efecto de contar. Estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 97-112). Madrid: Visor Libros.
- Romero, M. F. y Heredia, H. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto*, 38(1), 45-63. doi: 10.17398/0213-9529.38.1.45.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.
- Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, 155-162.

- Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: 10.18239/ocnos_2011.07.07.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. doi: 10.37132/isl.v0i7.196.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-23). Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad*, 7, 73-106.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 9-13.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-112). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Trujillo, F. (2019). Activos de aprendizaxe: unha proposta para promover a aprendizaxe entre a escola e a cidade [en línea]. *Eduga: revista galega do ensino*, 77. Disponible en <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1768/enfoques/activos-aprendizaxe-unha-proposta-para-promover-aprendizaxe-entre-escola-cidade>
- Varela, L., Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. doi: 10.1590/s1517-9702201612152404.