

Los hábitos lectores de los adolescentes españoles



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide

P/028

HAB


LOS HÁBITOS LECTORES DE LOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA

06 ABR 2004

ENTRADA
DONATIVO



	MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
		CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

HA-16387

R. 147199

Este informe ha sido realizado por el siguiente personal del Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.):

F. Javier Murillo Torrecilla, Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra, María Asensio Álvarez, María José Brioso Valcárcel, José Carlos de la Cuesta García, María Martínez López, Margarita Rodríguez Lucas y Ana María Sánchez Carreño



MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
Área de Estudios e Investigación Educativa

N.I.P.O.: 176-03-255-6
I.S.B.N.: 84-369-3761-9
Depósito Legal: GU-649-2003
DOI: 10.4438/176-03-255-6

Imprime: Aula Documental de Investigación
Martín de los Heros, 66 28008 Madrid

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO	9
1.1. CONCEPTUACIÓN DE HÁBITO LECTOR	9
1.1.1. Algunas palabras sobre el concepto de “hábito”	9
1.1.2. Concepción de “lectura”	11
1.1.3. Hábito de lectura y otros conceptos asociados	13
1.2. PANORÁMICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LOS HÁBITOS LECTORES DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA ..	15
1.2.1. Caracterización global	15
1.2.2. Metodología	17
1.2.3. Resultados de los estudios	17
1.2.3.1. Frecuencia e intensidad de lectura	17
1.2.3.2. Actitud frente a la lectura	27
1.2.3.3. Preferencias lectoras	30
1.2.3.4. Procedencia y compra de libros	32
1.2.3.5. Biblioteca y préstamo de libros	36
1.3. FACTORES RELACIONADOS CON LOS HÁBITOS LECTORES	37
1.3.1. Panorámica general	37
1.3.2. Factores textuales	39
1.3.3. Factores personales	40
1.3.4. Factores ambientales. Contextos de socialización	44
1.3.4.1. Familia	45
1.3.4.2. Escuela	46
1.3.4.3. Bibliotecas públicas	48
1.3.4.4. Grupo de iguales	48
1.3.4.5. Autores, ilustradores, editores y libreros	49
1.3.4.6. Medios tecnológicos y de comunicación	49
1.3.4.7. Oferta cultural	53
1.3.4.8. Sociedad en general	53
1.3.5. Conclusiones	55

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	57
2.1. OBJETIVOS.....	57
2.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	57
2.3. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO	57
2.3.1. Población del estudio.....	57
2.3.2. Diseño muestral.....	58
2.3.3. Descripción de la muestra	58
2.3.3.1. La muestra de centros docentes.....	58
2.3.3.2. Muestra de alumnos.....	62
2.4. INDICADORES	64
2.4.1. Indicadores del alumno.....	65
2.4.2. Indicadores del centro/aula.....	66
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	67
2.6. TRABAJO DE CAMPO.....	67
2.7. ANÁLISIS DE DATOS.....	67
3. RESULTADOS DEL ESTUDIO	69
3.1. HÁBITOS LECTORES	69
3.1.1. Frecuencia de lectura.....	70
3.1.2. Tiempo de lectura.....	74
3.1.3. Número de libros leídos en el último mes.....	76
3.1.4. Autopercepción lectora.....	77
3.1.5. El constructo “hábitos lectores”	78
3.2. ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA	84
3.2.1. Gusto por la lectura	84
3.2.2. Motivos para leer.....	88
3.2.3. Finalización de los libros.....	91
3.2.4. Importancia de la lectura	93
3.2.5. Preferencia de actividades en el tiempo libre.....	95
3.3. PREFERENCIAS LECTORAS	97
3.3.1. Preferencias de lectura.....	97
3.3.2. Criterios para seleccionar libros de lectura	103
3.3.3. Aspectos que contribuyen a la valoración positiva de un libro.....	106

3.4.2. Biblioteca personal	113
3.4.3. Compra de libros, periódicos y revistas.....	115
3.5. LA LECTURA EN EL HOGAR	119
3.5.1. Hábitos lectores de los padres	119
3.5.2. Recursos	122
3.5.2.1. Recursos de lectura en el hogar	122
3.5.2.2. Otros recursos de ocio en el hogar.....	128
3.5.3. Fomento de la lectura en el hogar.....	130
3.6. FOMENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA	138
3.6.1. Fomento de la lectura en los centros	138
3.6.2. Fomento de la lectura por parte de los profesores: las recomendaciones.....	146
3.6.3. Fomento de la lectura desde el área de Lengua y Literatura	149
3.6.3.1. Aspectos metodológicos	149
3.6.3.2. Evaluación.....	152
3.6.4. La biblioteca escolar.....	153
3.6.4.1. Descripción de las bibliotecas escolares.....	154
3.6.4.2. Los alumnos y la biblioteca escolar.....	160
4. CONCLUSIONES	167
4.1. PANORÁMICA GENERAL DE LOS RESULTADOS.....	167
4.1.1. Estudio descriptivo	167
4.1.1.1. Los hábitos lectores de los adolescentes españoles	167
4.1.1.2. Actitud frente a la lectura	168
4.1.1.3. Preferencias lectoras	169
4.1.1.4. Procedencia y compra de libros.....	169
4.1.1.5. La lectura en el hogar.....	169
4.1.1.6. Fomento de la lectura en la escuela	170
4.1.2. Factores relacionados con los hábitos lectores	172
4.1.2.1. Factores personales	172
4.1.2.2. Factores familiares	173
4.1.2.3. Factores escolares	174
4.2. ALGUNAS IDEAS CONCLUSIVAS	175
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS	183

PRESENTACIÓN

En el año 2001, en respuesta a una proposición no de Ley del Congreso de los Diputados apoyada por todos los grupos parlamentarios, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó a la sociedad un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura. Su objetivo básico era potenciar los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, desde un marco abierto y de colaboración con otras instituciones públicas y privadas y con los medios de comunicación.

El Plan se estructura en torno a cinco grandes líneas de actuación: elaboración de instrumentos de análisis para conocer la realidad de la lectura, proyectos de fomento del hábito lector dirigidos a la población escolar en los centros docentes, proyectos de potenciación de las bibliotecas públicas como centros de fomento de la lectura, acciones de comunicación y, por último, actividades de animación a la lectura.

El trabajo que ahora se presenta, se enmarca entre las actuaciones de dicho Plan y más concretamente en la línea de elaboración de instrumentos de análisis que permitan conocer cuál es la realidad de la lectura en España. Este estudio, sin embargo, ha querido ir más allá. Además de elaborar nuevos instrumentos adaptados a la población adolescente y de proporcionar una radiografía de los hábitos de lectura de los jóvenes españoles, aporta dos elementos de especial relevancia. Por una parte, se ha realizado una revisión de la investigación desarrollada hasta el momento sobre los hábitos lectores, lo que puede arrojar algo de luz sobre los elementos que se vienen considerando como relacionados con la formación de estos hábitos en los adolescentes. Y, por otra, se ha intentado identificar empíricamente los factores personales, familiares y escolares asociados con los hábitos lectores.

Este último aspecto resulta de especial relevancia, dado que si se conoce qué influye en que los jóvenes tengan el hábito de la lectura, se estará en mejores condiciones para diseñar programas y actividades más eficaces en su fomento. En este trabajo se ha prestado una especial atención a los factores escolares. Con ello, se obtendrán informaciones útiles para la toma de decisiones por parte de administradores de la educación, docentes y directivos para potenciar el hábito lector entre los alumnos de los centros escolares.

El libro mantiene la estructura ortodoxa de un informe de investigación. Está dividido en cuatro capítulos y algunos anexos. En primer lugar se presenta el marco teórico utilizado en el trabajo. Allí, se analiza el concepto de hábito lector y se describen los estudios realizados sobre dichos hábitos y sobre sus factores asociados. El segundo capítulo, de carácter más técnico, lo conforman la exposición de los objetivos del estudio y la metodología utilizada para alcanzarlos.

El grueso del trabajo está constituido por el capítulo de resultados, en el que se presentan, de forma ordenada, los hallazgos del estudio. De esta manera, se describen los hábitos de los adolescentes según cuatro indicadores diferenciados, se abordan las preferencias lectoras, la procedencia y la compra de libros por parte de los adolescentes, la lectura en el hogar y el fomento de la lectura en los centros educativos, con un apartado dedicado a las bibliotecas escolares.

Como no podía ser de otra forma, el capítulo final recoge las conclusiones del estudio. Así, además de un resumen de los resultados más relevantes, se ofrecen algunas ideas para la programación de actividades de fomento a la lectura. Además, y como complemento, el libro recoge las referencias biblio-

gráficas citadas y los instrumentos de recogida de datos utilizados en el estudio.

Sin duda, conocer mejor qué y cuánto leen los adolescentes, sus preferencias, actitudes y, en general su relación con los libros, será muy útil a la hora de elaborar políticas de fomento de la lectura en esa

edad crítica en la que se consolidan los hábitos, que luego nos acompañarán toda la vida. Éste y no otro ha sido el objetivo del CIDE al llevar a cabo esta investigación.

Centro de Investigación y
Documentación Educativa.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. CONCEPTUACIÓN DE HÁBITO LECTOR

A pesar de que la investigación sobre los hábitos de lectura cuenta con una larga tradición patente en una multitud de estudios sobre el tema, no hay consenso entre los expertos en torno al concepto de hábito lector. Efectivamente, si se realiza una revisión se encuentra que cada trabajo operativiza esta idea de distintas maneras. De esta forma, en un esfuerzo por establecer sólidos cimientos, parece imprescindible comenzar este trabajo con una reflexión sobre qué es “hábito lector”. Concretamente se analizará qué se entiende por “hábito” y por “lectura”, elaborando así una concepción sobre el término compuesto objeto de atención. Puesto que se trata de términos muy amplios, sólo van a ser tenidas en cuenta aquellas acepciones que resulten interesantes para este estudio.

1.1.1. ALGUNAS PALABRAS SOBRE EL CONCEPTO DE “HÁBITO”

Las distintas definiciones que aparecen en diferentes diccionarios, tanto de carácter general como especializado, sobre el término “hábito” inciden en unos u otros aspectos del mismo. Sin embargo, todas ellas comparten algunas características comunes. Esta visión común está bien reflejada en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001), donde se concibe hábito como *“modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”*. De esta manera, es la facilidad que se adquiere con la práctica constante y duradera de un mismo ejercicio.

Otra característica común es el énfasis que se hace en la necesidad de la reiteración de una conducta para que surja la disposición a repetirla, de forma que dicha conducta se haga, progresivamente,

de una forma más segura, fácil, rápida, automática e inconsciente (p.e. Canda, 2000; Colàs, 1999; Gispert, 1998; IRA, 1985; Le Ny y Pouthas, 1996; Moliner, 1998; Ruggiero, 1990; Seco, Andrés y Ramos, 1999). Desde esta perspectiva, los hábitos se refieren a conductas que se realizan con distintos niveles de conciencia. En relación con la lectura, esto no significa que dicha actividad se desarrolle de forma inconsciente, sino que lo que se hace inconsciente es la disposición o tendencia a realizar esa actividad.

En general, la mayoría de las definiciones destacan el carácter aprendido de los hábitos, de tal forma que son susceptibles de ser enseñados. No obstante, para que el hábito se establezca es necesario que el individuo se preste a ello y que esté maduro para adquirirlo y consolidarlo (Gispert, 1998; Le Ny y Pouthas, 1996). En cambio, algunos autores aceptan que los hábitos también pueden provenir de disposiciones más o menos instintivas (Ruggiero, 1990).

Como defiende Ruggiero (1990), la adquisición de hábitos se relaciona con la formación de la personalidad integrada en la realidad social, junto a los conceptos de “costumbre” -inclinación a repetir un comportamiento adquirido con anterioridad- y “habilidad” -capacidad para afrontar una tarea. Pero, a pesar de ser conceptos asociados, mantienen aspectos que los diferencian.

“Generalmente, se llama ‘hábito’ a las costumbres más inconscientes, y, a diferencia de ‘costumbre’, no es frecuente aplicar a esta denominación calificaciones y valoraciones morales...” (Moliner, 1998:1448).

Tampoco es lo mismo que una “afición”, que implica una inclinación, amor a alguien o algo (RAE, 2001).

En definitiva, “hábito” se concibe como una tendencia individual relativamente estable a obrar de un modo determinado, adquirida, fundamentalmente, por la reiteración de un acto. Los efectos del hábito son una mayor automatización, seguridad, facilidad y rapidez en la ejecución del acto, así como una menor conciencia del mismo.

Una vez definido el término “hábito”, resulta conveniente aclarar determinadas cuestiones relacionadas con dicho concepto, como la función que cumple y cómo se adquiere. Según Le Ny y Pouthas (1996), su función es, ante todo, económica, porque permite ejecutar automáticamente y con precisión actos complejos que exigen un esfuerzo considerable durante su adquisición. No obstante, como afirma Canda (2000), a medida que aumenta la edad se impone el predominio de los hábitos sobre la reacción ante cada nueva situación y resulta cada vez más complicado adaptarse a nuevas situaciones, instaurar nuevos hábitos o corregir los ya interiorizados. El peligro, de los hábitos, entonces, es el de ofrecer al ser humano conductas rígidas que dejan poco espacio para la variabilidad comportamental y la creación (Le Ny y Pouthas, 1996).

Por otra parte, los hábitos pueden ser beneficiosos o perjudiciales. En realidad, esto depende de los efectos que ocasionen en cada individuo, lo cual implica realizar un juicio de valor. Pero la adquisición de hábitos beneficiosos se considera una parte importante del proceso de socialización del individuo (Genovard y Gotzéns, 1986). Esto es debido a que, como expone Canda (2000), los hábitos beneficiosos posibilitan la adaptación del individuo al medio, al permitirle funcionar de una forma más económica. Por consiguiente, los hábitos beneficiosos deben ser fomentados y corregidos aquellos considerados perjudiciales.

En referencia a la adquisición de los hábitos de conducta, éstos se instauran mediante aprendizajes concretos y coherentes. Como defiende Canda (2000), el proceso de formación de hábitos pasa por tres fases sucesivas: provocar la conducta que sea manifestación del hábito pretendido; fijarla para que aumente su contingencia ante las situaciones que

sirven de estímulo; y acrecentar su estabilidad para que llegue a formar parte de la estructura mental del sujeto. Este autor también afirma que, durante estas tres fases, se debe hacer uso de las siguientes técnicas:

- Repetición: para adquirir un hábito es necesario repetir una conducta o secuencia numerosas veces hasta hacerla automática (Le Ny y Pouthas, 1996).
- Utilización de modelos: se debe facilitar que el sujeto imite las conductas-objetivo.
- Variación de las situaciones: la lectura no debe ser únicamente una actividad relacionada con las actividades escolares, sino que tendría que convertirse en una actividad habitual, vinculada a distintos contextos, facilitando así la generalización de la conducta (Moreno Sánchez, 2000).
- Motivación: el sujeto debe encontrar sentido a la actividad y hacerla suya.

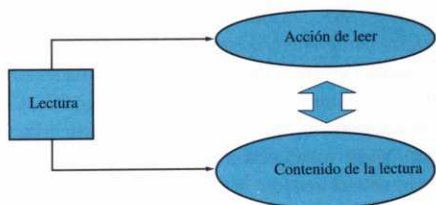
Canda (2000) asevera que los hábitos suelen asociarse al lugar donde se ejercitan normalmente (al entrar en una biblioteca surge el hábito de leer) y tienden a hacerse periódicos (leer antes de irse a dormir). Genovard y Gotzéns (1986) mantienen que esto se debe a que se relaciona la conducta-clave con estímulos ambientales específicos. La fuerza de dicha relación puede variar en su intensidad de acuerdo con la ley de reforzamiento (Colàs, 1999; Le Ny y Pouthas, 1996). Por último, los hábitos también se fortalecen por su proximidad en el tiempo e intensidad, es decir, cuanto más reciente e intensa sea la experiencia que estimula la realización de la conducta-clave (Canda, 2000).

Como conclusión, resulta conveniente destacar que, para que el desarrollo del hábito se vea favorecido de una manera duradera (como es el caso de la lectura en los jóvenes), éste debe ser enseñado y fomentado de una forma planificada y coherente.

1.1.2. CONCEPCIÓN DE “LECTURA”

En los diccionarios de la lengua española más reconocidos (Moliner, 1998; RAE, 2001; Seco, Andrés y Ramos, 1999) y en otros del ámbito pedagógico (Bernardinis, 1990; IRA, 1985), la lectura se concibe de dos maneras: como proceso y como contenido. En el primer caso, la lectura se entiende como la acción de leer, la interpretación del sentido de un texto; en el segundo caso, como el objeto de tal acción, el texto o contenido que se lee. Como afirma Bernardinis (1990) estas dos perspectivas se complementan, puesto que las finalidades, los modos y los instrumentos relacionados con la acción de leer están condicionados de forma más o menos directa por su contenido, mientras que la estructura de este último está orientada ante todo a favorecer dicha acción (gráfico 1.1).

GRÁFICO 1.1. ACEPCIONES DEL TÉRMINO “LECTURA”



En relación con los hábitos lectores, ambas interpretaciones del término “lectura” resultan interesantes: el acto de leer y el tipo de escritos utilizados.

La primera acepción es la más común en los diccionarios y enciclopedias del ámbito de la Psicología y la Pedagogía. Pero, para definir “lectura” desde esta perspectiva, se requiere conocer en primer lugar el significado de un concepto tan relacionado con éste como “leer”. De acuerdo con los diccionarios de la lengua española consultados, leer consiste en observar lo escrito o impreso descifrando y comprendiendo el significado de los signos

empleados, tanto de forma silenciosa como en voz alta (Moliner, 1998; RAE, 2001; Seco, Andrés y Ramos, 1999). Secadas (1986) añade una excepción. En el caso de la lectura en el Sistema Braille, la percepción del texto no sería visual, sino táctil.

Desde esta perspectiva de la lectura se profundiza en los procesos cognitivos que intervienen en dicha acción (Bertolini y Caronia, 1996; Boscolo, 1992; Canda, 2000; Colàs, 1999; Gispert, 1998; Hulme, 1990; Leconte, 1996; Mateo Andrés, 1999; Pérez González, 1988; Rayner y Pollatsek, 2000; Secadas, 1986; Ushiro, 2000). En este sentido, Leconte (1996) asevera que la lectura es entendida como un conjunto de actividades perceptivas, lingüísticas y cognitivas.

Las distintas definiciones de la lectura entendida como proceso enfatizan, por una parte, el proceso de percepción y decodificación que debe realizar el lector sobre el texto y, por otra parte, la extracción del significado e interpretación del texto (Bernardinis, 1990; Bertolini y Caronia, 1996; Boscolo, 1992; Canda, 2000; Colàs, 1999; Gispert, 1998; Leconte, 1996; Moliner, 1998; Pérez González, 1988; RAE, 2001; Secadas, 1986; Seco, Andrés y Ramos, 1999). Ambos sentidos del término se complementan. Por consiguiente, en la actualidad la comprensión de un texto se vincula estrechamente al acto de leer. Ciertos autores van más allá e incluyen dentro del concepto “lectura” la valoración crítica del texto (IRA, 1985; Pérez González, 1988). Estas matizaciones se consideran útiles siempre que no se planteen de forma excluyente: la lectura es una actividad que puede realizarse con distintos niveles de profundidad, desde la simple descodificación y la comprensión, hasta la valoración crítica de un escrito.

En cuanto a la segunda acepción de “lectura”, el contenido que se lee, ésta puede hacer referencia a cualquier tipo de representaciones gráficas, como letras, cifras, dibujos, etc. (Canda, 2000; Colàs, 1999; Gispert, 1998; Seco, Andrés y Ramos, 1999). Sin embargo, algunos autores opinan que se refiere únicamente a signos lingüísticos. De esta forma, la lectura implicaría un procesamiento visual del len-

guaje. En este sentido, la lectura de un conjunto organizado de letras supone la percepción del código escrito que se corresponde a los elementos sonoros del lenguaje oral (Colàs, 1999).

En conclusión, la lectura se define desde una doble perspectiva:

- A. "Lectura" como acción de leer, tanto de forma silenciosa como en voz alta. Conjunto de actividades perceptivas, lingüísticas y cognitivas que permiten descodificar (de manera visual, o táctil, en el caso del Sistema Braille), comprender y/o valorar críticamente cualquier tipo de representación gráfica, como letras, cifras, dibujos, etc.
- B. "Lectura" como objeto de la acción de leer, contenido que se lee.

Tal y como se ha señalado anteriormente, la lectura puede darse ante cualquier conjunto de signos gráficos. Por ello, la lectura es una actividad cotidiana que, en una sociedad alfabetizada como la española, se realiza en múltiples ocasiones: desde la compra en el supermercado hasta la búsqueda en redes informáticas (del Pino, 1999). En este sentido, este trabajo se propone, tal y como ocurre en el caso de la mayor parte de las investigaciones revisadas, analizar la lectura en el caso de textos impresos, en libros, periódicos, revistas, tebeos, etc.

Tras definir la lectura desde estas dos perspectivas complementarias y operativizarla para este estudio, resulta conveniente realizar algunas aclaraciones acerca de lo que ésta comprende, aportando así un contexto más amplio en el cual enmarcarla.

La habilidad de leer requiere del dominio de una serie de procesos o competencias. A lo largo de la historia de la lengua escrita, se ha incidido en la enseñanza de unas u otras capacidades en función de la concepción de lectura manejada. Como señala Bernardinis (1990), durante largo tiempo la lectura se ha identificado exclusivamente con la acción de descodificar textos escritos. Ésta requería un aprendizaje largo y complejo, que llevaba a la distinción social de la minoría de los *lectores* de entre la masa de los *hablantes*. El mismo autor afirma que más

tarde se convirtió, gracias a los ilustrados y revolucionarios franceses, en un derecho de la persona. Actualmente, la lengua escrita es una modalidad de comunicación de marcada relevancia debido a que es utilizada como medio de transmisión de conocimientos y valores. Aunque se reconoce que sólo se trata de una forma más entre las posibles realizaciones del sistema de lengua, como la lengua oral, su preponderancia origina que los dominios de comprensión y expresión del código escrito se conviertan en el eje de muchos de los procedimientos y actividades utilizados para el desarrollo de las estructuras cognitivas (Mateo Andrés, 1999). Por este motivo, el aprendizaje de la lectura se proyecta más allá de la simple instrucción en ciertas técnicas de decodificación, añadiéndose los aspectos relacionados con la comprensión.

La incidencia en la comprensión entre las habilidades necesarias para la lectura posibilita un mejor acceso al conocimiento plasmado en los textos escritos. De esta manera, se pasa de poner el énfasis en *aprender a leer*, a hacerlo en *leer para aprender* (Secadas, 1986). Además, al aprender mediante la lectura nuevos conceptos, procedimientos y/o actitudes se desarrollan distintas capacidades, permitiendo así abordar nuevas competencias y mejorar, en este sentido, la inteligencia; al desarrollar la inteligencia se optimiza la comprensión lectora, sacando mayor partido de aquello que se lee. Por esta razón, se puede concluir que la interacción entre la adquisición de las habilidades lectoras y la maduración intelectual es recíproca (Bernardinis, 1990). De hecho, una capacidad limitada de las aptitudes lecto-escritoras es causa de un porcentaje elevado de fracaso escolar, con los problemas (sociales, personales, etc.) que esto suele acarrear para el individuo.

En definitiva, la lectura es un potente instrumento para el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva del lector. Pero no por ello hay que olvidar que también se trata de una fuente de placer, disfrute, fantasía y evasión (Carratalá, 1992; MEC, 1992). Es decir, la lectura no sólo cumple una función formativa o informativa, sino tam-

bién de disfrute y catártica. En este sentido, la lectura es un medio, pero también un fin en sí misma. Se trata, según Solé (2001), de una de las herramientas culturales disponibles más potentes para acceder a la información y apropiarse de ella, así como de un instrumento para el desarrollo personal que permite explorar mundos posibles, reales o imaginarios, y de una fuente de placer. Además, estas dos funciones interactúan entre sí, de forma que se benefician mutuamente: al ganar en comprensión se posibilita un mayor disfrute de la lectura, mientras que cuanto más se lee, mejor se comprende y se aprende.

1.1.3. HÁBITO DE LECTURA Y OTROS CONCEPTOS ASOCIADOS

El concepto de “hábito lector” no ha sido tratado de forma amplia en los diccionarios. No obstante, gracias a la conceptualización de los términos “lectura” y “hábito”, se ha llegado a una definición de “hábito lector”. A continuación se definen otros conceptos vinculados con los hábitos lectores, como “lectura ociosa” y “fomento de la lectura” y, por último, se comentan ciertos aspectos sobre el fomento de estos hábitos.

En el Diccionario de Lectura y términos afines (IRA, 1985), “hábito de lectura” se define de tres maneras distintas: en primer lugar, es la utilización de la lectura como actividad normal, usual; en segundo lugar, se trata del acto repetitivo de la lectura de un tipo de textos (historias sobre caballos, textos científicos, etc.): y, en último lugar, es la persistencia en una manera específica de leer (por ejemplo, omitiendo palabras o saltándose fragmentos poco relevantes). Desde la primera perspectiva, la formación de hábitos de lectura implica que el individuo recurra regularmente, y por su propia voluntad, a los materiales de lectura y que esta acción se utilice como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognitivas y de entretenimiento, es decir, es la frecuencia de lectura, en el sentido más amplio del término. La segunda acepción resulta relevante en lo que se refiere a los intereses de lectura, las preferencias lectoras. Estas dos primeras perspectivas resultan igualmente interesantes para el presente estudio,

debido a que no sólo se pretende conocer cuánto leen los jóvenes, sino también qué leen, además de dónde y cuándo lo hacen, de dónde provienen sus motivaciones para leer, etc. Mientras tanto, la tercera no se considera importante en este estudio, ya que conocer la forma en que se lee, el estilo de lectura, formaría parte de otro tipo de trabajos.

En los estudios que miden los hábitos lectores de la población, este concepto se operativiza de múltiples formas. Entre ellas, es posible destacar las siguientes:

1. *Frecuencia de lectura*, entendido como la autopercepción acerca de la frecuencia con la que el sujeto lee libros por placer (Greaney, 1980 cit. en Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Smith, 1997).
2. *Tiempo de lectura*, o número de horas dedicadas a la lectura por placer en una unidad temporal determinada, habitualmente una semana (Anderson, Wilson y Fielding, 1988).
3. *Cantidad de lectura*, o número de libros leídos en un espacio temporal dado, habitualmente año o trimestre (Katsikas y Leontini, 1996).
4. *Autopercepción lectora*, entendido como la valoración del sujeto acerca de cuánto lee (Moreno Sánchez, 2001).

Puede añadirse a esta lista otras variables relacionadas tales como la actitud hacia la lectura, la frecuencia en la asistencia a bibliotecas, la procedencia de los libros o el volumen de compra de libros.

De esta forma, es posible concluir que el hábito de lectura es un constructo amplio que se concibe de múltiples formas en la práctica de las investigaciones. Como se verá en el capítulo de resultados, en este trabajo, más que seleccionar una u otra alternativa, se ha optado por recoger datos de todos estos indicadores sencillos y, con todos ellos, elaborar un constructo holístico de carácter empírico. Así se tendrá una medida global de lo que supone el “hábito lector”.



La literatura, sin embargo, ha asociado a este término otros relacionados, por ejemplo el de "lectura ociosa". En un estudio realizado por del Pino (1999) sobre hábitos lectores, éstos son ubicados en el marco de la Sociología del Ocio. Esta perspectiva resulta muy clarificadora para conceptualizar el hábito lector, al hacerse hincapié en las razones por las cuales se lee.

"En contraste con los intereses de logro en la vida social que se persiguen en un buen número de lecturas, realizadas incluso durante el tiempo libre, se entiende que las lecturas ociosas en sentido estricto conectan con el desarrollo personal de los individuos al margen de su rédito social." (del Pino, 1999:2).

En este mismo estudio, el "ocio" se entiende de dos formas distintas: por una parte, como estado de ánimo, siendo independiente que tenga lugar o no durante el tiempo de trabajo; y, por otra parte, como tiempo de no trabajo dedicado a actividades elegidas libremente bajo el criterio de los gustos y aspiraciones individuales, y que tiene como funciones principales el descanso, la diversión y el desarrollo personal. Del Pino (1999) también afirma que la perspectiva que normalmente se adopta a la hora de desarrollar un estudio empírico es la segunda, debido a las dificultades metodológicas que conllevaría operativizar la primera. En el marco aportado por esta segunda definición, la lectura es una actividad susceptible de ser ociosa si se lleva a cabo libremente, por placer y fuera del tiempo de trabajo. Además, este tipo de lectura, la ociosa, se caracteriza por ser una actividad que cumple las tres funciones psicosociales del ocio: descansa de la fatiga nerviosa; divierte rompiendo con lo cotidiano; y estimula las capacidades individuales y la creatividad.

Otro término estrechamente relacionado con los hábitos lectores es el de "animación, promoción o fomento de la lectura". En la escuela, los hábitos lectores se desarrollan, por lo general, mediante actividades y programas de fomento de la lectura, aunque no se trata del único contexto en el que dichas acciones tienen lugar. Por fomento de la lectura se entiende la ejecución de un conjunto de acciones

sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educativos, sino también como fuentes de distracción y placer. Por este motivo puede decirse que con el fomento de la lectura se incide en las dos funciones de la lectura, la instrumental y la catártica.

Por otro lado, Carratalá (1992) afirma que a cada función de la lectura le corresponde una forma de leer, un tipo de *lector*: el que utiliza la lectura fundamentalmente de manera instrumental y quien lee habitualmente de forma voluntaria y disfruta con esta actividad. Este último tipo de lector es el que más interesa para el presente trabajo. No obstante, la utilización de la lectura como habilidad instrumental es compatible con el disfrute de dicha actividad. Asimismo, conseguir lectores habituales depende de la conjugación de tres variables esenciales: el saber leer, que es el dominio de las técnicas de decodificación, interpretación, dominio del vocabulario, etc.; el querer leer, sentir que la respuesta a lo que buscamos está en lo escrito; y, por último, el poder leer, que implica disponer de unas condiciones físicas, temporales y materiales adecuadas. Los programas de animación a la lectura pretenden impulsar las dos últimas variables pero, al hacerlo, se favorece de manera indirecta la primera.

Como expone Secadas (1986), la conveniencia de potenciar una lectura amena reside en que se familiariza gratamente al sujeto con el hábito de leer, asociando impresiones placenteras a su práctica habitual. Al hacer amena la lectura, el lector la convierte en una habilidad instrumental y la consolida, debido a que la transfiere a situaciones cotidianas. Desde el momento en que la mecánica lectora se interioriza y automatiza, se favorece la comprensión y, por ende, el aprendizaje. En este sentido, se promueve el paso de *aprender a leer a leer para aprender* (Secadas, 1986). En definitiva, como explica Moreno Sánchez (2000), la lectura de textos por el simple placer de leer redundará en un mejor uso de la lectura como instrumento de aprendizaje. Por ello, la enseñanza de la lectura debe ayudar a los indi-

viduos a construir las herramientas necesarias para poder disfrutar con esta actividad, más que obligarles a sentir ese placer. Aunque es posible que, en ocasiones, leer no sea necesariamente una actividad placentera, siempre debe constituir una necesidad que cada uno debe poder satisfacer.

Por otra parte, el riesgo de la animación a la lectura consiste en que se convierta en un objetivo en sí misma y no en un medio. Si sólo se tiene en cuenta la animación se está promoviendo el activismo, el hacer por hacer, desconectado de la única razón de ser de las técnicas: la promoción de la lectura. Las técnicas favorecen el gusto por la lectura, pero no crean lectores. Además, a veces se confunde lo lúdico con una cierta inclinación a la pereza, pero es necesario que no sólo se eduque en los deberes, sino también en los placeres. Esto se debe a que la actividad de leer es costosa, exige esfuerzo. Por tanto, sólo cuando se tiene adquirida la capacidad de leer se está en condiciones de que esta actividad resulte placentera.

Por ello, como señala Moreno Sánchez (2000), en el caso de la lectura es necesario, antes de instaurar el hábito, tener adquirida la mecánica lectora. Posteriormente se provocarán de forma continua situaciones en las que la lectura resulte una actividad agradable, aumentando así la posibilidad de aparición de esta conducta. Leer no sólo debe ser una tarea obligada, relacionada únicamente con las actividades escolares, sino que debe convertirse, en primer lugar, en una actividad habitual y cotidiana, vinculada a contextos variados y estimulantes; en segundo lugar, debe responder a una necesidad, puesto que al usar frecuentemente dicha habilidad con dicho fin, se convierte en un hábito; y, por último, la lectura debe producirse de forma placentera, ya que cuando se realiza una acción con gusto, ésta se tiende a repetir en circunstancias parecidas a las que se dieron en la acción original. Además, gracias a que resulta una actividad gratificante, el aprendizaje se favorece, como demuestran recientes investigaciones (Cooper, 1990 cit. en Moreno Sánchez, 2000; Moreno Sánchez, Padilla y Vélez, 1998; Young y Bowers, 1995 cit. en Moreno Sánchez,

2000). De hecho, quienes disfrutan con la lectura tienen un mayor dominio de la capacidad lectora que aquellos que no se sienten atraídos por ella.

En definitiva, la lectura, como hábito, es un proceso que se caracteriza por un aprendizaje concreto que va desde la adquisición del mecanismo lector hasta el disfrute de dicha actividad. Ambos objetivos se refuerzan mutuamente, como menciona Solé (2001): cuanto mayor es el interés, mayor disposición hacia el aprendizaje existe; cuanto mayores son los progresos del alumno gracias a la lectura, más se alimenta su interés. A pesar de tratarse de una técnica instrumental, el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura dura toda la vida.

1.2. PANORÁMICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LOS HÁBITOS LECTORES DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

En esta panorámica se recopila y sistematiza información acerca de estudios relevantes realizados sobre hábitos lectores en el ámbito nacional. La idea es ofrecer una imagen global acerca de qué se ha estudiado, cómo se ha hecho y cuáles son los resultados obtenidos, con la finalidad de proporcionar datos útiles que clarifiquen las cuestiones aún pendientes sobre el ámbito concreto de los hábitos lectores de los adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 16 años.

1.2.1. CARACTERIZACIÓN GLOBAL

El interés por conocer los hábitos lectores de la población española ha sido una constante a lo largo del último cuarto del siglo pasado. De esta forma, han proliferado los estudios, más o menos ambiciosos, cuya principal finalidad era conocer cuáles son los hábitos lectores de la población. En el periodo comprendido entre los años 1980-2001 se han realizado, al menos, 22 trabajos interesantes sobre esta temática. Y de esos 22 estudios la gran mayoría se ha llevado a cabo en la última década, con lo que se demuestra el creciente interés por este ámbito. A modo de ejemplo, desde 1996 hasta la actualidad se ha realizado cada año, como mínimo, un estudio.

En todos los trabajos se ha adoptado la encuesta como enfoque metodológico, excepto en uno en que se ha realizado un estudio de casos. Las poblaciones de estudio han sido, bien los adultos (entendido como personas mayores de 14, 15, 16 ó 18 años), bien los niños y jóvenes escolarizados en Educación Primaria (EP) o en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La mayoría de los trabajos utilizan poblaciones representativas para todo el Estado, siendo minoritarias las autonómicas o provinciales. El coste de este tipo de muestras es elevado, así que quizá sea ese el motivo por el cual la gran mayoría de los trabajos ha sido realizada o financiada por instituciones públicas, normalmente el Ministerio de Cultura o Educación; o por grandes fundaciones y organizaciones privadas, como las fundaciones Germán Sánchez Ruipérez o Santa María, o la Sociedad General de Autores y Editores.

A pesar de que todos los estudios aportan información sobre hábitos lectores, cada uno tiene un enfoque diferente. Así, muchas encuestas recogen información referente a una temática más general como las prácticas de ocio y de consumo cultural, mientras que otras profundizan en aspectos más directamente interrelacionados con los hábitos lectores, tales como la frecuencia de lectura y las actitudes hacia esta actividad o la influencia de variables sociológicas (sexo, edad, nivel de estudios, etc.) en el desarrollo y la consolidación de dichos hábitos.

Entre las encuestas dirigidas a conocer los hábitos lectores y/o las prácticas de ocio y consumo cultural de la población adulta destacan las siguientes:

- *Barómetro sobre hábitos lectores y compra de libros*, a través del cual en 2001 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, junto con la Federación de Gremios de Editores, recogen datos de más de 12.000 españoles mayores de 14 años (MECD, 2001).
- *Encuesta sobre los hábitos de consumo cultural* de la población española mayor de 14 años en los campos audiovisual, escénico, musical y de lectura, aplicada en el año 1998 por la Sociedad General de Autores y Editores

(SGAE, 2000).

- Informe sobre *Jóvenes españoles 1999* (Elzo et al., 1999). En este trabajo se analizan las actividades de ocio y tiempo libre de los jóvenes entre 15 y 24 años, con la intención de determinar los comportamientos, actitudes y valores de la juventud.
- *Encuesta sobre hábitos de lectura y compra de libros* de la población vasca de 16 o más años en 1999, con especial referencia a la lectura en vasco. Este estudio ha sido realizado por el Gremio de Editores de Euskadi (GEE, 1999).
- *Estudio acerca del tiempo libre y los hábitos de lectura* de la población española de 15 y más años, desarrollado en 1998 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1998).
- *V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*, realizado por la Fundación de Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (Fundación FOESSA, 1994), donde se estudian el ocio y los estilos de vida de más de 8.000 personas mayores de 18 años.

Menos numerosos son los estudios dirigidos a los jóvenes escolarizados en Educación Primaria o primer ciclo de la ESO. Entre ellos se pueden mencionar:

- Un interesante *estudio de casos* sobre los hábitos lectores de los estudiantes malagueños con edades comprendidas entre 11-13 años realizado por la profesora Emilia Moreno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, durante los años 1993-98. En esta investigación se pretende dar respuesta a cuestiones acerca de por qué no leen los jóvenes malagueños y cómo despertarles la afición por la lectura.
- *Encuesta sobre los hábitos culturales de la población infantil*, de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, llevada a cabo en el año 1980 por el Ministerio de Cultura (MC,

1980). Se obtienen datos sobre la frecuencia lectora y la compra de libros de una amplia muestra de más de 17.000 alumnos.

Del mismo modo, hay que considerar otros trabajos especialmente atractivos. Así, por ejemplo, los datos sobre los hábitos lectores de los estudiantes andaluces de 11 años, recogidos en 1987 por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, son interesantes porque muestran que, tras el desarrollo de una campaña escolar de fomento de la lectura, los hábitos lectores de los estudiantes mejoran. Además, es relevante la información proporcionada por la Evaluación de la Educación Primaria, realizada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), durante el curso 1998/99, puesto que los datos pertenecen a una muestra de más de 10.000 alumnos.

También es importante destacar aquellos trabajos cuyos resultados no son generalizables debido a la poca representatividad de la muestra seleccionada. En el estudio descriptivo publicado en 1998 por los profesores Moreno, Padilla y Vélez (1998) sobre la familia como contexto de adquisición de hábitos lectores de los alumnos entre 11-14 años de los colegios públicos de Málaga, se trabaja con una muestra de 527 estudiantes durante el curso académico 1992/93, aunque sólo se proporcionan los datos relativos a 100 sujetos como avance de los resultados futuros de dicho estudio. Del mismo modo, en la investigación de Aragón, Gómez Cerezo y Juan Cano (1997) se estudia la importancia de los hábitos lectores de tan sólo 42 alumnos de 1º de la ESO en tres centros públicos de Murcia.

1.2.2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado por todos los estudios es el Método de Encuestas; sólo en un caso de los revisados se ha desarrollado un estudio de casos. Los indicadores e instrumentos de recogida de información usados son bastante similares. Por el contrario, las poblaciones de estudio, los muestreos y las muestras son diferentes en cada caso.

Las poblaciones de los estudios se caracterizan por su diversidad. Se pueden distinguir poblaciones

con un carácter amplio o específico en función del número de criterios de selección establecidos en relación con distintas variables (edad de los sujetos, situación laboral, hábitat, etc.). Los españoles residentes en viviendas familiares es un ejemplo de población amplia y los alumnos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos de Murcia es un ejemplo de población específica. Los tipos de muestreo que se utilizan son: probabilístico, bietápico, trietápico y polietápico, a veces estratificados por conglomerados. El polietápico es el predominante. El número de sujetos de las muestras oscila entre 31.358 y 2.036 individuos, excepto en dos casos en los que el número de individuos es tan reducido que la muestra no presenta un grado de significatividad aceptable.

La recogida de información parte de múltiples conjuntos de indicadores generales (familia y hogar; escuela; bibliotecas; hábitos lectores y actividades de tiempo libre, etc.) y específicos (frecuencia de lectura, número y tipo de publicaciones compradas y leídas, afición lectora, preferencia lectora, procedencia y compra de libros, asistencia a bibliotecas y préstamo de libros, recursos de lectura en el hogar, etc.). Por último, el cuestionario es el instrumento de recogida de datos en casi todos los estudios. Las ocasiones en las que también se utilizan la observación, la entrevista o el grupo de discusión son muy pocas.

1.2.3. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS

Dada la gran cantidad y variedad de resultados que aparecen en los diferentes trabajos se ha optado por agrupar la información en cinco epígrafes diferentes: frecuencia e intensidad de lectura, actitud frente a la lectura, preferencias lectoras, procedencia y compra de libros, y biblioteca y préstamo de libros.

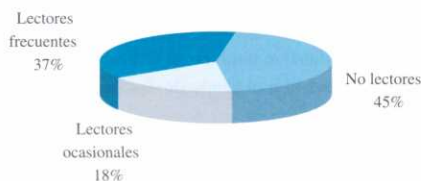
1.2.3.1. Frecuencia e intensidad de lectura

Los resultados encontrados acerca de la frecuencia de lectura de libros por parte de los adultos (mayores 14, 15, 16 ó 18 años) son dispares, siendo en algunos casos las diferencias significativas. El

porcentaje de personas que lee todos o casi todos los días oscila entre el 20 y el 29%, el de quienes leen alguna o varias veces a la semana suele ser superior al 10%, el de aquellos que leen una o varias veces al mes/trimestre es inferior a un 20% y el porcentaje de las personas que nunca o casi nunca leen fluctúa entre el 25 y el 45%.

El *barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros*, aplicado en 2001 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2000; MECD, 2001) sostiene que el 55% de los españoles mayores de 14 años lee, ya sea con una frecuencia diaria, semanal, mensual o trimestral. En efecto, los lectores frecuentes (leen con una frecuencia diaria o semanal) se sitúan en torno al 37% y los lectores ocasionales (leen una vez al mes o al trimestre), suponen un 18%. En cambio, los no lectores (lee nunca o casi nunca) alcanzan un 45% (gráfico 1.2).

GRÁFICO 1.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO REALIZADO POR EL MECD: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA MAYOR DE 14 AÑOS SEGÚN LA FRECUENCIA DE LECTURA DE LIBROS. AÑO 2001



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

La encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE, 2000) ofrece datos similares, recogidos en 1998, en relación con la frecuencia de lectura de la población española mayor de 14 años, aunque con algunos matices. Los resultados de este estudio muestran que el porcentaje de personas que lee con una frecuencia diaria, semanal, mensual o trimestral disminuye alrededor de un 7% respecto al 55% señalado por el MECD. Así, en este caso, el 19,9% de la población lee todos los días, un 13,9%

una o dos veces a la semana, el 9,4% alguna vez al mes y un 4,5% con menor frecuencia. El porcentaje de las personas que casi nunca leen alcanza un 51,8%.

Respecto a la población española mayor de 15 años, en 1998 los resultados de la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1998) muestran que el 45% de esta población lee, al menos, una o dos veces por semana; concretamente un 29% lee todos o casi todos los días, y un 16% entre una y cuatro veces a la semana. En cambio, un 30% realiza esta actividad varias veces al mes e incluso con una frecuencia menor y un 25% nunca o casi nunca lee.

En el caso de los españoles mayores de 18 años, según la información proporcionada por el estudio de la Universidad de Oviedo (Fernández Blanco, García Díez y Prieto, 1999) a partir de la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase (ECBC-91), las diferencias entre los porcentajes de aquellos que leen con mucha frecuencia y quienes leen muy raras veces o nunca no son significativas. De esta forma, el 21,0% de los jóvenes lee a diario; un 14,6% semanalmente; el 19,1% mensualmente; un 23,0% anualmente y, por último, el 21,5% nunca lee.

Globalmente, si se comparan los datos de los adultos con los de la población infantil, parece ser que este último colectivo lee algo menos que los adultos. A modo de ejemplo, según el *barómetro* de 2001 elaborado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2000, 2001) un 24% de los adultos (mayores de 14 años) lee a diario; mientras que de acuerdo con la encuesta del Ministerio de Cultura (MC, 1980), aplicada en 1980, la población infantil entre 6-13 años lee diariamente en un 11,2% de los casos.

Según la encuesta del Ministerio de Cultura (MC, 1980) algo más de la mitad de la población infantil con edades comprendidas entre 6-13 años lee, al menos, con una frecuencia semanal. El porcentaje de niños que leen todos los días, tal y como

se ha señalado anteriormente, es 11,2%; varios días a la semana 27,7%; y un día a la semana 20,3%. En efecto, el 59,2% de los niños leen, al menos, una vez a la semana, frente al 40,8% que lo hace nunca o casi nunca.

Sin embargo, a juzgar por el estudio realizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR, 1987) durante el desarrollo de una campaña de fomento de la lectura, el porcentaje de estudiantes andaluces de 11 años que leen con mayor frecuencia es significativamente más alto. De este modo, las respuestas de los alumnos indican que el 92,7% lee al menos una vez a la semana. El 29% lee todos los días; el 52,45% varios días a la semana y el 11,31% una vez a la semana; frente al 2,62% que lee cada 15 días; el 1,97% cada mes y el 0,47% que casi nunca lee.

Los adultos no sólo leen libros, los periódicos y las revistas también forman parte de sus lecturas voluntarias. En líneas generales, los adultos leen, por este orden, periódicos, libros y revistas. A modo de ejemplo, de acuerdo con la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE, 2000) el porcentaje de personas que leen libros todos los días es de 19,9%, en cambio un 30% leen los periódicos todos o casi todos los días y un 21,4% lee frecuentemente revistas.

Según la encuesta realizada en 1998 por la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE, 2000), algo más del 30% de los españoles mayores de 14 años leen periódicos de información general todos o casi todos los días, otro 30% los lee entre una y cuatro veces a la semana y algo más de un 30% lee este tipo de publicación raras veces o nunca. En el caso de los españoles mayores de 18 años, según la información proporcionada por el estudio de la Universidad de Oviedo (Fernández Blanco, García Díez y Prieto, 1999) a partir de la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase (ECBC-91), el 41,3% de los jóvenes lee periódicos a diario; un 25,7% semanalmente; el 10% mensualmente; un 8,5% anualmente y, por último, el 13,7% nunca los lee.

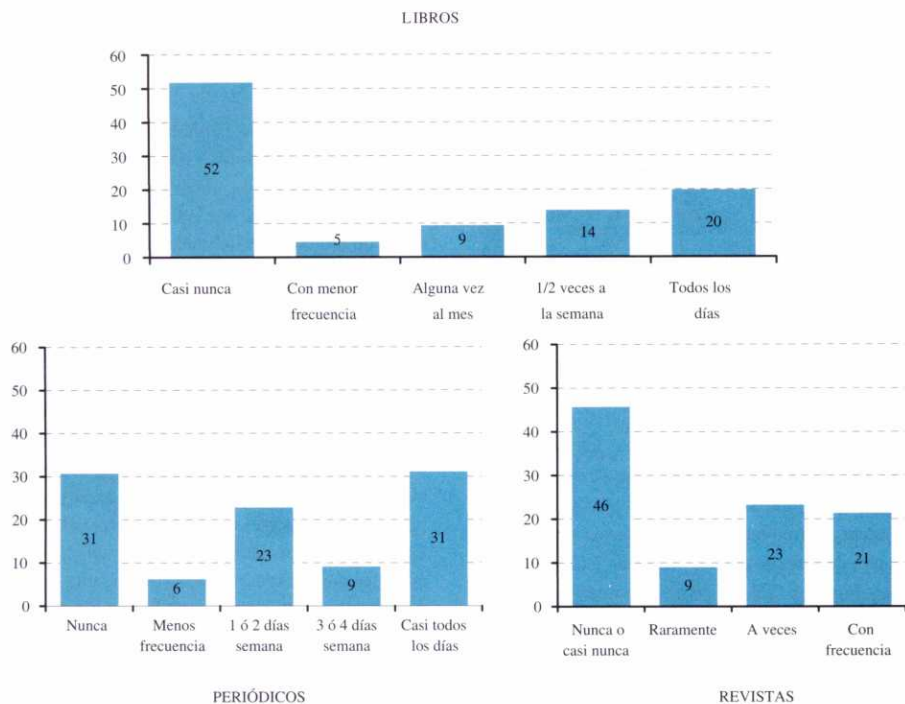
Los datos en relación con la frecuencia de lectura de revistas, también recogidos por la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE, 2000), indican que los españoles leen revistas frecuentemente en un 21,4% de los casos; ocasionalmente en un 23,3%; raramente en un 9% y nunca o casi nunca en un 45,7% (gráfico 1.3).

Del mismo modo, la población infantil también lee periódicos y revistas, aunque en esta ocasión el orden no es periódicos, libros y revistas, sino libros, revistas y periódicos. Por ejemplo, de acuerdo a los datos ofrecidos por el Ministerio de Cultura (1980) en 1980, el 11,2% de la población infantil con edades comprendidas entre 6-13 años leen libros todos los días, y el 1,4 y 0,8% leen periódicos y revistas con esa misma asiduidad. De este modo, los resultados de la encuesta del Ministerio de Cultura (1980) demuestran que los periódicos no forman parte de las lecturas voluntarias de la población infantil entre 6-13 años, ya que el 88% declara que prácticamente nunca lee periódicos. No obstante, la información proporcionada por el cuestionario de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1987), aplicado siete años después, durante el desarrollo de una campaña de fomento de la lectura, señala que alrededor del 49% de los estudiantes de 11 años lee periódicos, al menos una vez a la semana, frente a una de cada tres personas que nunca lee este tipo de publicación.

Con relación a la frecuencia de lectura de revistas, la encuesta del Ministerio de Cultura (MC, 1980) indica que la población infantil entre 6-13 años tampoco parece mostrar afición hacia este tipo de publicaciones, o al menos así se puede deducir del 0,8% que las lee todos los días, del 35,1% que lo hace uno o varios días a la semana y del 64,1% que declara no leerlas prácticamente nunca.

La frecuencia de lectura de libros, periódicos y revistas está asociada a variables personales tales como el sexo y la edad. Además, la frecuencia de lectura de libros también está relacionada con el nivel de estudios, la situación laboral y socioeconómica, la Comunidad Autónoma y el tamaño del hábitat en el que los entrevistados residen. Por su parte, la frecuencia de lectura de periódicos se aso-

GRÁFICO 1.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO REALIZADO POR LA SGAE: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA MAYOR DE 14 AÑOS SEGÚN LA FRECUENCIA DE LECTURA DE LIBROS, PERIÓDICOS Y REVISTAS. AÑO 1998



Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

cia al nivel de estudios y la de revistas a la situación socioeconómica.

A) Análisis en función del sexo

La frecuencia de lectura de libros de la población adulta varía en función del sexo. Esta variable discrimina en favor de las mujeres, es decir, ellas leen con mayor frecuencia que los varones (gráfico 1.4). Los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2000, 2001) indican que el 40% de las mujeres españolas mayores de 14 años lee por lo menos alguna vez a la semana, frente al 33% de los varones.

GRÁFICO 1.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO REALIZADO POR EL MECD: PORCENTAJE DE ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS QUE LEEN ALGUNA VEZ A LA SEMANA SEGÚN SEXO. AÑO 2001



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD(2001).

Los datos de 1998 ofrecidos por la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) ratifican que las mujeres mayores de 14 años leen libros algo más que los varones. El 22,4% de las mujeres afirma leer todos los días, en cambio sólo el 17,4% de los varones realiza la misma afirmación. Entre las mujeres, el 53,9% lee menos de una vez al mes o nunca lo hace, mientras que este porcentaje se eleva al 58,7% en el caso de los varones. Asimismo, las mujeres leen una media de 5,1 horas a la semana, mientras que los varones leen 4,9 horas. Asimismo, el informe de Javier Elzo *et al.* (1999) refleja que, las mujeres con edades comprendidas entre 15 y 24 años leen más que los varones. Un 74,5% de ellas lee habitualmente, en comparación con un 59,9% de varones.

Las diferencias entre las frecuencias de lectura de mujeres y varones proporcionadas por un estudio dirigido por Amando de Miguel (1996) sobre la sociedad española son menores que las de los trabajos ya mencionados. El porcentaje de mujeres que lee libros todos o casi todos los días es de un 62%, ocho puntos superior al de los varones y, en el caso de las personas que leen alguna vez a la semana, el porcentaje de las mujeres es también superior en cinco puntos (44% mujeres y 39% varones). Las diferencias entre las mujeres y los varones que nunca leen libros no son significativas, los porcentajes respectivos son: 16 y 15%.

En el caso de los periódicos, los varones leen con mayor frecuencia que las mujeres. De acuerdo con la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000), uno de cada dos varones mayores de 14 años lee la prensa general prácticamente cada día, mientras que una de cada cuatro mujeres lee este tipo de publicación con la misma asiduidad. Así, el porcentaje que corresponde a los varones alcanza casi un 40%, y el de las mujeres un 22,7%. No obstante, las mujeres leen revistas con mayor frecuencia que los varones. La encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) también indica que el porcentaje de mujeres que leen frecuentemente este tipo de publicaciones es ocho puntos superior al de los varones, mientras que el correspondiente a las

mujeres que leen nunca o casi nunca revistas es 20,4 puntos inferior al de los varones. Así, en el primer caso, los porcentajes respectivos son 25,1 y 17,6%, y, en el segundo, 35,7 y 56,1%.

B) Análisis en función de la edad

En el colectivo de jóvenes con edades comprendidas entre 14-25 años la frecuencia de lectura de libros se incrementa a medida que cumplen años. Sin embargo, a partir de los 25 ó 34 años se produce el efecto contrario, es decir, la frecuencia de lectura disminuye conforme aumenta la edad. Así, por ejemplo, los datos de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) indican que el porcentaje de personas que lee casi todos los días aumenta un 10% entre los 14 y los 34 años, alcanzando un 27,1%. En cambio, entre los 34 y los 65 o más años disminuye un 14,2%, quedándose en un 12,9%.

El *barómetro* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000, 2001) ratifica que la frecuencia de lectura disminuye a medida que aumenta la edad. Según los datos de dicho estudio, los porcentajes mayores de frecuencia se registran entre los 14-24 años. Así, el 75% de los jóvenes entre 14-24 años son lectores, siendo el 48% de los mismos lectores semanales. Progresivamente, esta última cifra desciende hasta alcanzar el 43% en las personas entre 25-44 años, el 32% en aquellos con edades comprendidas entre 45-64 años y el 22% en los sujetos mayores de 65 o más años.

En 1998, los resultados de la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) demuestran que son las personas entre 25-34 años quienes registran el mayor porcentaje de frecuencia de lectura aunque, en algunos casos, las diferencias no son muy notables. El 27,1% de personas con edades comprendidas entre 25-34 años que lee casi todos los días decrece en los casos de personas más jóvenes, así como más adultas. A modo de ejemplo, el porcentaje de estas personas que lee con esta frecuencia disminuye cinco, cuatro y dos puntos respectivamente entre 20-24 años y 35-44 años. No obstante, en el intervalo de edad 14-25 años, la frecuencia de lectura de las personas que leen casi

todos los días se incrementa de forma paralela a la edad. En efecto, los jóvenes entre 14-19 años leen casi todos los días en un 17% de los casos, mientras que este porcentaje entre quienes tienen edades comprendidas entre 20-24 años y 25-34 años es de 21,7 y 27,1%, respectivamente. Por otra parte, parecer ser que el número de personas que casi nunca lee se mantiene alrededor del 40-45% entre los menores de 45 años, creciendo sustancialmente a partir de esa edad (tabla 1.1).

En el informe de Javier Elzo *et al.* (1999) se afirma que la lectura realizada en el tiempo libre en el intervalo de los 15-24 años aumenta a medida que se avanza en edad. Los resultados de dicho informe demuestran que un 61,5% de los jóvenes entre 15-17 años leen libros habitualmente, mientras que los de edades comprendidas entre 18-20 años lo hacen en un 64,4% y, finalmente, quienes tienen entre 21-24 años presentan un 73,4%.

La frecuencia de lectura de libros de la población infantil aumenta de forma paralela a la edad hasta los 10 años; a partir de esta edad se produce el efecto inverso. Según la encuesta aplicada en 1980 por el Ministerio de Cultura (1980), el número de niños entre 6-13 años que leen libros también aumenta a medida que cumplen años. Alrededor de los 10 años, parece haber un punto de inflexión. Concretamente, el porcentaje de niños que lee libros todos los días aumenta en un 2,4% en el intervalo de

edad de 6-8 años; pasando de un 9,1% a un 11,5%. A los 9 años disminuye un 1,9% y al cumplir los 10 años vuelve a incrementarse en un 3,7%.

En el caso de los periódicos, de acuerdo con la Sociedad General de Autores y Editores (2000), este tipo de publicaciones se leen con bastante regularidad (casi todos los días) a partir de los 25 años. Así, aproximadamente entre el 36 y el 38% de los individuos en el intervalo de edad de 25-54 años afirma leer la prensa diariamente, y entre un 8 y 12% la lee más de tres veces a la semana. En este intervalo de edad, entre el 20 y el 25% de las personas nunca lee prensa general, con leves oscilaciones según la edad. Más de la mitad de los jóvenes menores de 19 años, así como de los mayores de 65 años no leen nunca el periódico o lo hacen raras veces (tabla 1.2).

Para la población infantil con edades comprendidas entre 6-13 años, conforme al estudio de 1980 desarrollado por el Ministerio de Cultura (1980), la lectura de periódicos parece tener muy escaso interés. En el mejor de los casos, la afición hacia los periódicos parece aumentar a partir de los 13 años, ya que el porcentaje de los niños y jóvenes que leen periódicos al menos un día a la semana se incrementa aproximadamente un 13% cuando cumplen esa edad, alcanzando un 14,4%.

TABLA 1.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA SGAE: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA MAYOR DE 14 AÑOS SEGÚN EDAD, POR FRECUENCIA DE LECTURA DE LIBROS. AÑO 1998

Frecuencia de lectura de libros	Población española							Total
	14-19 años	20-24 años	25-34 años	35-44 años	45-54 años	55-65 años	Más 65 años	
Casi todos los días	17,0	21,7	27,1	25,1	17,7	15,2	12,9	19,9
Una/dos veces por semana	21,3	17,5	17,2	13,5	12,3	10,7	7,3	13,9
Dos/tres veces al mes	4,6	5,2	4,8	6,2	5,0	4,0	2,8	4,6
Una vez al mes	6,1	5,9	5,8	5,8	4,6	3,6	2,2	4,8
Con menos frecuencia	4,6	7,0	4,7	4,2	4,5	4,0	3,4	4,5
Casi nunca	46,2	42,1	40,0	45,0	55,4	62,2	70,9	51,8
NS/NC	0,2	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,5	0,4

Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

Parece que las revistas son un medio destinado sobre todo a los jóvenes, porque la frecuencia de lectura disminuye conforme aumenta la edad. Los datos de la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores de 1998 (SGAE, 2000) demuestran que casi el 30% de los menores de 35 años afirma leerlas frecuentemente. Concretamente, los jóvenes entre 14-19 años son quienes las leen frecuentemente en mayor proporción (29,7%). Este porcentaje decrece gradualmente hasta alcanzar un 13,2% en las personas mayores de 65 años (tabla 1.3).

C) Análisis según nivel de estudios

La frecuencia de lectura de libros de los españoles mayores de 14 años aumenta en paralelo al nivel de estudios, aunque en alguno de los estudios consultados se observa un porcentaje considerable de universitarios que casi nunca leen libros. Así, los resultados del Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, y la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2001) señalan que el porcentaje de personas que lee con una frecuencia semanal pasa de un 86% en los que poseen estudios universitarios a un 41% en los que sólo han realizado estudios primarios o de Educación General Básica (E.G.B.). Las personas que no poseen ningún tipo de estudios no leen prácticamente nunca (gráfico 1.5).

Los datos obtenidos por la Sociedad General de Autores y Editores (2000) ratifican la conclusión extraída por el MECD con relación a la frecuencia de lectura y el nivel de estudios, aunque los porcentajes son algo diferentes. Por ejemplo, en este caso, el 94,5% de las personas con estudios universitarios leen casi todos los días y el 39,6% al menos una o dos veces por semana. Estos porcentajes disminuyen a medida que los individuos tienen menor nivel de estudios. De esta forma, el 82,7% de las personas

TABLA 1.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA SGAE: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA SEGÚN EDAD, POR FRECUENCIA DE LECTURA DE PRENSA GENERAL. AÑO 1998

Frecuencia de lectura de prensa general	Población española							Total
	14-19 años	20-24 años	25-34 años	35-44 años	45-54 años	55-65 años	Más 65 años	
Casi todos los días	15,7	26,9	36,3	38,8	37,8	30,5	24,4	31,1
3 ó 4 días a la semana	6,7	12,4	10,7	11,7	8,3	7,7	5,6	9,1
1 ó 2 días a la semana	23,3	25,2	24,0	24,8	23,9	21,7	17,4	22,8
Con menos frecuencia	8,2	8,4	6,3	4,4	4,7	5,3	7,2	6,2
Nunca	46,0	26,9	22,6	20,2	25,3	34,4	45,2	30,7

Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

TABLA 1.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA SGAE: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA SEGÚN EDAD, POR FRECUENCIA DE LECTURA DE REVISTAS. AÑO 1998

Frecuencia de lectura de revistas	Población española							Total
	14-19 años	20-24 años	25-34 años	35-44 años	45-54 años	55-65 años	Más 65 años	
Frecuentemente	29,7	28,5	27,6	20,7	18,0	14,8	13,2	21,4
Ocasionalmente	29,3	26,2	25,6	26,3	22,2	18,6	16,7	23,3
Raramente	7,6	7,7	9,2	10,2	8,4	10,5	8,2	9,0
Nunca o casi nunca	32,8	37,4	37,1	42,3	51,0	55,1	60,9	45,7
NS/NC	0,3	0,2	0,5	0,5	0,4	0,9	0,9	0,6

Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

que no tienen estudios casi nunca lee libros y sólo un 5,6% lo hace una o dos veces por semana. En esta encuesta, de igual forma que en el informe de la Fundación FOESSA (1994), se advierte que, a pesar de que los individuos con estudios universitarios leen con mayor frecuencia, dentro de este colectivo el número de estudiantes que casi nunca lee es significativo (36,8%).

En la lectura de periódicos el nivel de estudios de los lectores es también determinante. Así, conforme a los datos de la Sociedad General de Autores y Editores (2000), si bien el 59,9% de los entrevistados con estudios universitarios superiores afirma leer prensa general diariamente, este porcentaje desciende en paralelo al nivel de estudios hasta el 11,8% entre quienes no poseen ningún tipo de formación académica. Por el contrario, el número de personas que nunca lee prensa aumenta a medida que disminuye el nivel de estudios. A modo de ejemplo, los universitarios superiores y medios nunca leen en un 5,6 y 13,7% respectivamente, mientras las personas sin estudios lo hacen en un 60,6%.

D) Análisis en función de la situación laboral

La posibilidad de estar leyendo algún libro está determinada por la situación laboral de los lectores. Generalmente, los estudiantes y los parados son quienes más leen, y las amas de casa y los jubilados los que menos. En efecto, en el informe de Javier Elzo *et al.* (1999) se manifiesta que, entre las personas con edades comprendidas entre 15-24 años, son

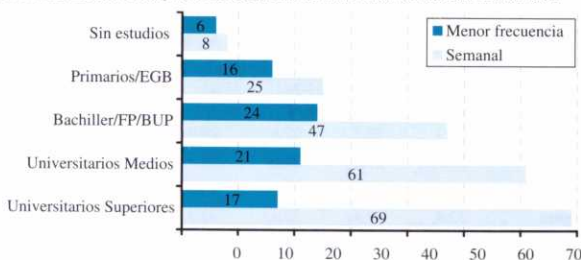
los estudiantes quienes leen con mayor asiduidad, aunque las diferencias no son muy significativas. De este modo, los porcentajes de personas trabajadoras y paradas que leen con regularidad son prácticamente iguales, 63 y 62% respectivamente. Por el contrario, el que corresponde a los estudiantes es superior en un 8%.

Quienes leen libros todos o casi todos los días en mayor proporción dentro del colectivo de las personas españolas mayores de 18 años, según los resultados del estudio de 1994 dirigido por Amando de Miguel (1996), son los estudiantes y, en menor medida, los desempleados, los ocupados, las amas de casa y los jubilados. Concretamente, más de la mitad de los estudiantes leen un libro todos o casi todos los días, en cambio sólo una de cada dos amas de casa lee con esta frecuencia y, en el caso de los jubilados, uno de cada cuatro. Los porcentajes que corresponden a las personas ocupadas o desempleadas son intermedios y muy similares, a pesar de que en un principio los desempleados disfrutaban de mayor tiempo libre (gráfico 1.6).

E) Análisis según el nivel socioeconómico

Entre el nivel socioeconómico y la frecuencia de lectura de libros existe una correlación positiva, dado que la asiduidad con la que se lee libros aumenta conforme el poder adquisitivo es mayor. Así, las personas que pertenecen a la clase alta son quienes leen libros con mayor frecuencia. De este modo, en 2001, el *barómetro* del Ministerio de Educación,

GRÁFICO 1.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO REALIZADO POR EL MECD: PORCENTAJE DE ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS, POR FRECUENCIA DE LECTURA DE LIBROS. AÑO 2001



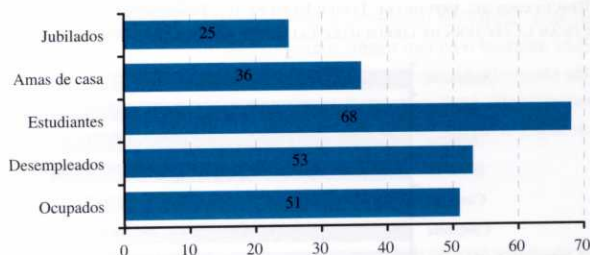
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

Cultura y Deporte (2001) muestra que el 84% de las personas mayores de 14 años que pertenecen a la clase social alta leen, al menos, semanalmente; mientras que sólo el 38% de la clase baja lee con esta misma asiduidad (gráfico 1.7).

En algún caso, la frecuencia más alta de lectura no es la de la clase alta debido a que la relación entre la frecuencia de lectura y el nivel socioeconómico no es lineal. De este modo, en 1999, Javier Elzo *et al.* (1999) sostiene que normalmente los jóvenes entre 15-24 años de clase alta/media-alta practican, en mayor proporción que la media, actividades culturales. Sin embargo, en el caso de la lectura de libros, son los jóvenes de clase media-baja quienes leen con mayor asiduidad aunque la diferencia es muy pequeña. Así, los porcentajes que corresponden a las clases sociales alta/media-alta, media y media-baja son respectivamente: 72,8, 67,5 y 73,5%.

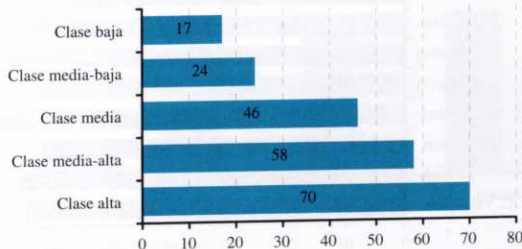
Las revistas también son un recurso destinado principalmente a los sectores sociales alto y medio-alto. En efecto, según la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000), aplicada en 1998, una de cada dos personas que disfruta de esta situación socioeconómica lee revistas con asiduidad, conducta que disminuye significativamente a medida que la situación socioeconómica desciende. Las personas que pertenecen a una clase alta/media-alta leen con frecuencia este tipo de publicaciones en un 40% de los casos. Sin embargo, el porcentaje de personas con otras situaciones socioeconómicas que suelen leer revistas oscila entre un 15,8 y 25,7% (tabla 1.4).

GRÁFICO 1.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE DE MIGUEL (1996): PORCENTAJE DE ESPAÑOLES QUE LEEN LIBROS TODOS O CASI TODOS LOS DÍAS SEGÚN SITUACIÓN LABORAL, AÑO 1994



Fuente: De Miguel (1996).

GRÁFICO 1.7. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL MECD: PORCENTAJE DE LOS ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS QUE PRACTICAN LA LECTURA DE LIBROS SEMANALMENTE SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO, AÑO 2001



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

F) Análisis en función de la Comunidad Autónoma y el hábitat

En comparación con los porcentajes medios nacionales, la distribución regional de la frecuencia de lectura de libros de los jóvenes entre 15-24 años ofrece diferencias. De esta forma, en el informe de Javier Elzo *et al.* (1999) se sostiene que lee libros un 78,8% de los jóvenes catalanes, situándose por

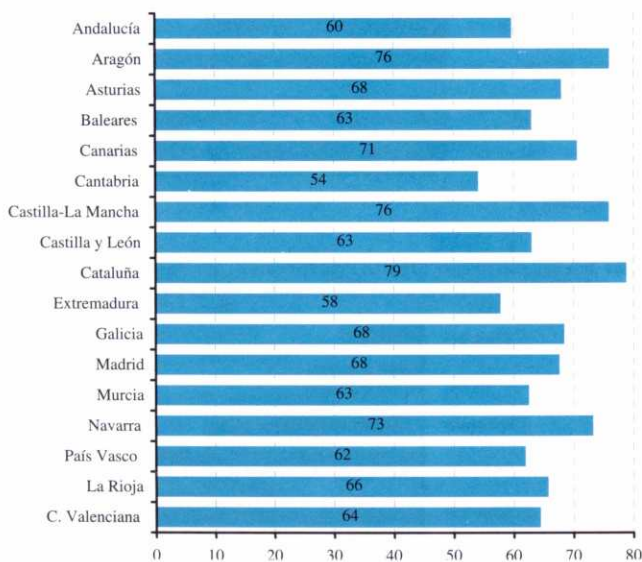
encima de la media nacional. Las Comunidades Autónomas que más se acercan a este porcentaje son Canarias, Castilla-La Mancha y Navarra, y las que más se alejan son Andalucía, Cantabria y Extremadura. Los porcentajes respectivos son: en el primer caso, 70,6, 75,9 y 73,2% y, en el segundo caso, 59,7, 54,1 y 57,8% (gráfico 1.8).

TABLA 1.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA SGAE: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO, POR FRECUENCIA DE LECTURA DE REVISTAS. AÑO 1998

Frecuencia de lectura de revistas	Nivel socioeconómico				Total
	Alto/Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	
Frecuentemente	34,8	25,7	20,1	15,8	21,4
Ocasionalmente	23,9	26,3	23,5	19,9	23,3
Raramente	8,9	9,6	9,1	8,2	9,0
Nunca o casi nunca	32,2	38,1	46,7	55,3	45,7
NS/NC	0,2	0,4	0,6	0,8	0,6

Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

GRÁFICO 1.8. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE JAVIER ELZO ET AL.: PORCENTAJE DE PERSONAS ENTRE 15-24 AÑOS QUE PRACTICAN LA LECTURA DE LIBROS HABITUALMENTE SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 1999

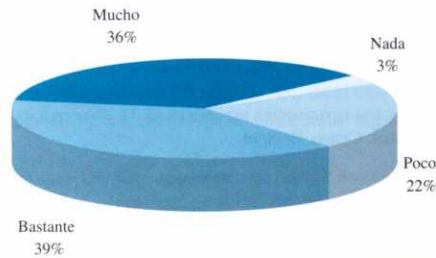


Fuente: Elaboración propia a partir de Javier Elzo *et al.* (1999).

1.2.3.2. Actitud frente a la lectura

A una gran parte de los alumnos españoles de 11 años le gusta leer, así como a los estudiantes andaluces de esa misma edad y a los malagueños entre 11-13 años. Los datos obtenidos en la encuesta aplicada en el curso 1998/1999 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2001) muestran que un 76% de los alumnos con 11 años manifiesta mucha o bastante afición hacia la lectura. Por el contrario, un 22% afirma que le gusta poco leer y un 3% responde abiertamente que no le gusta nada (gráfico 1.9).

GRÁFICO 1.9. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 11 AÑOS SEGÚN GUSTO POR LA LECTURA. CURSO 1998/1999

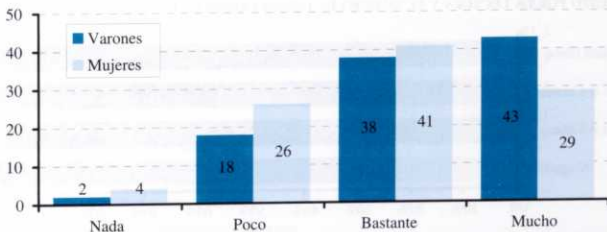


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INCE (2001).

Los resultados de la encuesta del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001) también señalan que la actitud de los niños hacia la lectura varía en función del sexo, y de la titularidad y el tamaño de los centros. No obstante, en función de la titularidad de los centros y de su tamaño no se observan diferencias estadísticamente significativas. El porcentaje de chicas muy aficionadas a la lectura es el doble que el de los chicos, lo que indica que a las chicas les gusta leer más que a los chicos. En efecto, las chicas están muy aficionadas a la lectura en el 48% de los casos, mientras que los chicos muestran esta actitud sólo en el 29%. Sin embargo, la puntuación de las chicas relativa a aquellas que no están nada interesadas por esa actividad es inferior a la de los chicos, aunque la diferencia es muy pequeña (gráfico 1.10).

Según los resultados del estudio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1987), recogidos durante el desarrollo de una campaña de fomento de la lectura en 1987, los estudiantes andaluces con 11 años también muestran una actitud positiva hacia la lectura. En efecto, más de la mitad de los niños tienen mucha o bastante afición por la lectura, mientras que aproximadamente sólo uno de cada 18 tiene poca o ninguna simpatía por la misma. Así, el 69,8% de los alumnos encuestados declara una

GRÁFICO 1.10. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 11 AÑOS SEGÚN SEXO, POR GUSTO POR LA LECTURA. CURSO 1998/1999



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INCE (2001).

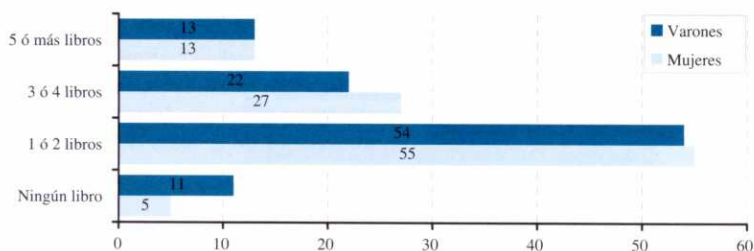
gran afición por la lectura y el 5,35% afirma tener poca o ninguna. Los más aficionados suelen ser los alumnos que habitan en núcleos de población de 25.000 a 75.000 habitantes, aquellos cuyos padres tienen mayor nivel de estudios y empleo, así como los que cursan sus estudios en centros docentes de carácter privado.

De la misma forma, a los estudiantes malagueños, con edades comprendidas entre 11-13 años, también les gusta leer. Así, según los datos del estudio de casos de la profesora Moreno (2000), algo más del 80% de los jóvenes afirma que le gusta leer, frente a aproximadamente el 15% al que no le gusta realizar dicha actividad.

Respecto al número de libros leídos al mes, de acuerdo con los datos recogidos por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001) durante el curso académico 1998/99, son pocos los estudiantes

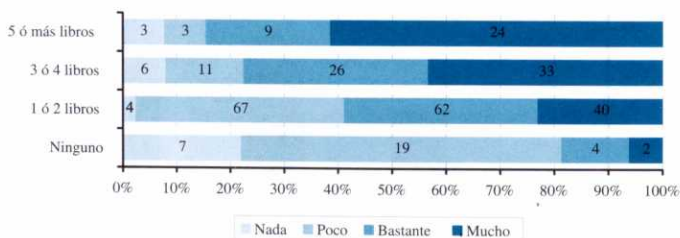
de 6º de Educación Primaria que no leen ningún libro al mes y, al menos, uno de cada cuatro lee entre tres y cuatro libros en ese periodo de tiempo. Así, el 8% confiesa que no lee ningún libro, el 55% entre uno y dos, el 25% entre tres y cuatro y un 13% manifiesta leer cinco libros o más al mes. El sexo, la titularidad y el tamaño de los centros son variables relacionadas con el número de libros que los alumnos leen al mes. No obstante, ni la titularidad ni el tamaño de los centros marcan ninguna diferencia en relación con esta variable. En las respuestas dadas por los chicos y las chicas se observan diferencias. A pesar de no ser muy notables, permiten afirmar que las chicas leen más libros al mes que los chicos. Los porcentajes más altos, alcanzados tanto por unos como por otros, corresponden a uno o dos libros leídos al mes y, los más bajos, a ningún libro (gráfico 1.11).

GRÁFICO 1.11. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 11 AÑOS SEGÚN SEXO, POR NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS AL MES. CURSO 1998/99



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INCE (2001).

GRÁFICO 1.12. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 11 AÑOS SEGÚN SU GUSTO POR LA LECTURA Y EL NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS EN UN MES. CURSO 1998/1999



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INCE (2001).

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2001) analiza la relación entre las respuestas dadas por los alumnos en referencia a la afición por la lectura y el número de libros que leen durante un mes, con el objetivo de comprobar si cuando el alumno manifiesta un mayor gusto por la lectura lee también más cantidad de libros. Efectivamente, los alumnos que declaran tener un alto grado de interés por la lectura son quienes leen más cantidad de libros al mes y viceversa (gráfico 1.12).

Claramente, la lectura no compite con otras aficiones de tiempo libre de los españoles mayores de 15 años. Los datos de 1988 ofrecidos por el Ministerio de Asuntos Sociales y el Instituto de la Juventud (1988) indican que entre las prácticas de tiempo libre de los jóvenes entre 15 y 16 años la lectura no prevalece. Parece ser que este colectivo concede distinta importancia a la lectura en función del sexo. De este modo, se observa que las chicas valoran más la lectura que los chicos. Así, en el caso de los chicos, la lectura ocupa el undécimo lugar entre

todas las actividades de tiempo libre, después de la televisión, charlas/copas, deporte, paseo, escuchar música, aficiones, juegos, radio y excursiones. Sin embargo, en el de las chicas, el lugar de la lectura es el quinto, tras ver la televisión, charlas/copas, paseo y escuchar música.

En el informe de Javier Elzo *et al.* (1999) se sostiene que, entre las 17 actividades que los jóvenes de entre 15 y 24 años pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa el undécimo puesto, siendo superada por otras seis actividades. Los jóvenes optan por salir y reunirse con los amigos, escuchar música, viajar, ir al cine, etc. (tabla 1.5).

Conforme a los datos proporcionados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (1998), la lectura tampoco es una actividad prioritaria para la población española mayor de 15 años. Este colectivo dedica mucho más tiempo a ver la televisión que a leer los días laborables, los fines de semana y los días festivos. De este modo, durante los días labora-

TABLA 1.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE JAVIER ELZO ET AL.: PORCENTAJE DE JÓVENES ESPAÑOLES ENTRE 15 Y 24 AÑOS SEGÚN EL ORDEN DE PRIORIDAD DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EL TIEMPO LIBRE. AÑO 1999

Actividades	Porcentajes
Estar con los amigos	98,7
Escuchar música	97,3
Viajar	95,3
Ir al cine	94,1
Oír la radio	92,5
Ver la televisión	92,2
Escuchar música en directo	91,9
Ir a bares, cafeterías...	90,9
Hacer deporte	85,0
Ir a discotecas	81,3
Leer libros	70,7
Visitar museos, exposiciones...	65,4
Ordenador	64,1
Trabajar eventualmente	59,3
Colaborar en ONGs	57,2
Asistir a conferencias, coloquios	35,7
Colaborar con asociaciones religiosas	19,1

Fuente: Javier Elzo *et al.* (1999).

bles alrededor del 70% de las personas entrevistadas ven la televisión, mientras que aproximadamente el 35% lee. Durante los fines de semana y los días festivos, el número de personas que ven la televisión o leen disminuye, aunque el porcentaje de quienes ven la televisión continúa siendo superior. El porcentaje de televidentes se acerca a un 55% y el de lectores se sitúa en torno a un 20%.

Respecto a los españoles mayores de 18 años, en el informe sociológico de la Fundación FOESSA (1994) se señala que este colectivo cada vez lee más en su tiempo libre, aunque esta actividad se restringe a la lectura de periódicos y revistas. La lectura de libros y revistas, a pesar de no ser la actividad preferida de tiempo libre, ocupa el quinto lugar entre sus preferencias. El sexo, la edad y la situación socioeconómica son variables que influyen en los comportamientos de los individuos durante el tiempo libre. Los datos proporcionados por la Fundación FOESSA (1994) señalan que el número de mujeres que dedican parte de su tiempo libre a leer es superior al de varones. En ambos casos, la lectura ocupa el cuarto lugar entre sus preferencias, pero son más las mujeres que conceden a la lectura esta importancia. La diferencia es de aproximadamente cinco puntos ya que los porcentajes respectivos de mujeres y varones son: 25,8 y 20,9%. Los varones salen más con los amigos, practican más deporte y sobre todo asisten, en mayor proporción, a encuentros deportivos. Del mismo modo, en el informe de la Fundación FOESSA (1994) se indica que, con independencia de la edad y de la situación socioeconómica, la lectura se sitúa, con pequeñas oscilaciones, entre las cuatro o cinco actividades preferidas de los españoles mayores de 18 años. Las actividades que suelen prevalecer son estar con la familia y con los amigos y ver la televisión.

La lectura tampoco es una de las actividades preferidas durante el tiempo libre de la población infantil. A modo de ejemplo, la opinión de los profesores expresada en el estudio de casos realizado por la profesora Moreno (2000) indica que la actividad que más ocupa el tiempo libre de los alumnos malagueños de entre 11 y 13 años de edad es la de

ver la televisión, mientras que la lectura queda relegada a un segundo plano.

1.2.3.3. Preferencias lectoras

En términos generales, la novela es el género literario preferido de los españoles mayores de 14 y 15 años. De acuerdo con los resultados de 2001, ofrecidos por el barómetro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), la novela destaca notablemente entre los temas favoritos de los lectores mayores de 14 años (63,7%), seguido de los relativos a humanidades (10,4%), enseñanza general (6,1%) y ensayo (4,0%). Sin embargo, los temas menos leídos son el teatro (1,3%), la medicina/biología (1,4%) y la poesía (1,5%) (tabla 1.6).

En 1998, los datos de la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) también indican que los temas que más interesan al 89,5% de las personas mayores de 14 años que manifestaron dedicar algún tiempo a leer, son la creación literaria y, en concreto, la novela contemporánea. Especialmente, la novela histórica y de aventuras –sobre todo entre los jóvenes–, seguida de la ciencia-ficción, las novelas policíacas y los best-sellers. Los libros de divulgación, información y no profesionales atraen al 39% de los lectores, en especial la historia y los libros de salud, nutrición, cocina, plantas, bricolaje, manualidades, etc.

Con referencia a la población española mayor de 15 años, los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1998) indican que los tipos de libros que este colectivo lee con mayor frecuencia es también la novela, así como la poesía y los cuentos. Estos géneros literarios alcanzan un 77%. A continuación, se sitúan los libros de texto/manuales, profesionales/técnicos, historia/arte y obras de consulta y referencia. Sus respectivos porcentajes son: 23, 21, 21 y 17%.

La población infantil española opta por los libros de humor, aventuras y ciencia-ficción. Los géneros menos leídos suelen ser el teatro, la poesía, la biografía y la novela. Entre la población infantil de 6-13 años, según los datos de 1980 ofrecidos por el Ministerio de Cultura (1980), se observa una pre-

TABLA 1.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL MECD: PORCENTAJE DE ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS SEGÚN PREFERENCIAS LECTORAS. AÑO 2001

Preferencias lectoras	Porcentaje
Novela	63,7
Humanidades	10,4
Enseñanza General	6,1
Ensayo	4
Otros	3,5
Científico-técnico	2,3
Libros prácticos	2,1
Ciencias sociales	2
Infantil y juvenil	1,7
Poesía	1,5
Medicina/biología	1,4
Teatro	1,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

ferencia muy marcada hacia los libros de aventuras y ciencia-ficción y, en menor medida, hacia los narrativos, si bien estos últimos son más leídos por los niños. Los tres temas citados corresponden al 79% de las preferencias infantiles. Sin embargo, el teatro (0,4%) y la poesía (1,7%) no parecen llamar la atención de esta población.

En 1987, los resultados de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1987) también resaltan las aventuras como uno de los temas que más interesan a los estudiantes andaluces de 11 años. Asimismo, destacan los tebeos/cómics y los cuentos, con un 3,77 y 10,92% respectivamente, por debajo del porcentaje de aventuras. Para dicho colectivo, los temas menos interesantes son la biografía y la novela.

El estudio de casos realizado por la profesora Moreno (2000) muestra que entre las lecturas preferidas por la población malagueña con edades comprendidas entre 11-13 años, están en primer lugar los tebeos y los libros de humor en aproximadamente un 65% de los casos, seguidos de los libros de aventuras y fantasía en alrededor de un 60%. Los libros que menos leen son los de teatro.

Con referencia a los periódicos, los datos ofrecidos por la Sociedad General de Autores y Editores (2000) demuestran que, en general, las secciones

de este tipo de publicaciones con más interés para los lectores mayores de 14 años son las de política nacional e información local, cuyos porcentajes son respectivamente 69,4 y 84%. En un segundo plano, se sitúan las de política internacional (55,6%), sociedad (53%) y deportes (50,4%). La atención de la población a las secciones de economía, cultura, espectáculos y crítica de cine y de televisión se sitúa entre el 35 y 45%. Con un interés minoritario, inferior al 35%, quedan la ciencia, la tecnología, y la crítica de teatro, música, arte y libros.

Los resultados de esta misma encuesta indican que los intereses de los lectores por las distintas secciones de prensa difieren en función del sexo, la edad y el nivel de estudios. Las secciones que atraen la curiosidad de los varones son las de política nacional, internacional, economía, deportes y, en menor grado, ciencia y tecnología. El interés de las mujeres reside en temas relativos a la sociedad, la crítica de cine y de televisión, el teatro, la música, el arte y los libros.

Por generaciones, también se aprecian preferencias diferenciadas. Entre los menores de 19 años existe desinterés por la política nacional, internacional y la economía. No obstante, tienen un interés elevado, en comparación con el intervalo de edad

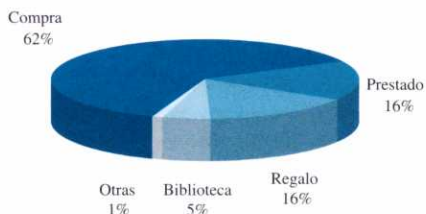
que se extiende hasta los 35 años, por las secciones de mayor contenido cultural (cine, televisión y música). Sin embargo, sus secciones preferidas son las de deportes e información local. La población entre 20-35 años centra su atención en la cultura, los espectáculos, la ciencia y la tecnología. El nivel de estudios también evidencia intereses distintos, aunque con menor intensidad que el sexo y la edad. Las personas que tienen estudios universitarios, principales consumidores de periódicos, prefieren las secciones de cultura y espectáculos, ciencia y tecnología y las de críticas de cine, de música, de arte y de libros.

En el caso de las revistas, según la Sociedad General de Autores y Editores (2000), dada la variedad de temas que tratan este tipo de publicaciones, los lectores pertenecen a colectivos variados. Generalmente, las revistas del corazón son leídas por mujeres mayores de 45 años de clase social baja y media-baja; las de decoración, por jóvenes de edades intermedias con una posición social acomodada; las de televisión por jóvenes de clase baja; las de temas científicos, deportivos e informáticos tienen un público básicamente masculino, joven, menor de 35 años, de posición social alta o media; por último, las de música y cine son las preferidas por los jóvenes, sin diferencias en función del sexo ni de la situación socioeconómica.

1.2.3.4. Procedencia y compra de libros

La procedencia principal de los libros de los españoles mayores de 14 es la compra, mientras que los mayores de 15 años no sólo leen libros adquiridos por ellos, sino también regalados. Así, en el *barómetro* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001) se sostiene que el acceso al libro por medio de la compra alcanza un 62%, son prestados y regalados un 16% de los libros, y obtenidos a través de bibliotecas un 5% (gráfico 1.13).

GRÁFICO 1.13. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL MECD: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS SEGÚN PROCEDENCIA DE LOS LIBROS. AÑO 2001



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001)

La compra alcanza porcentajes mayores en los varones, mientras que el regalo y el préstamo bibliotecario son más utilizados por las mujeres.

Según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (1998), el 81% de los españoles mayores de 15 años lee sus propios libros comprados o regalados, mientras que el 26% accede a este tipo de publicaciones porque están en el hogar familiar, el 20% a través de préstamos de amigos, el 14% los toma prestados de una biblioteca pública y el 3% utiliza otras fuentes de acceso.

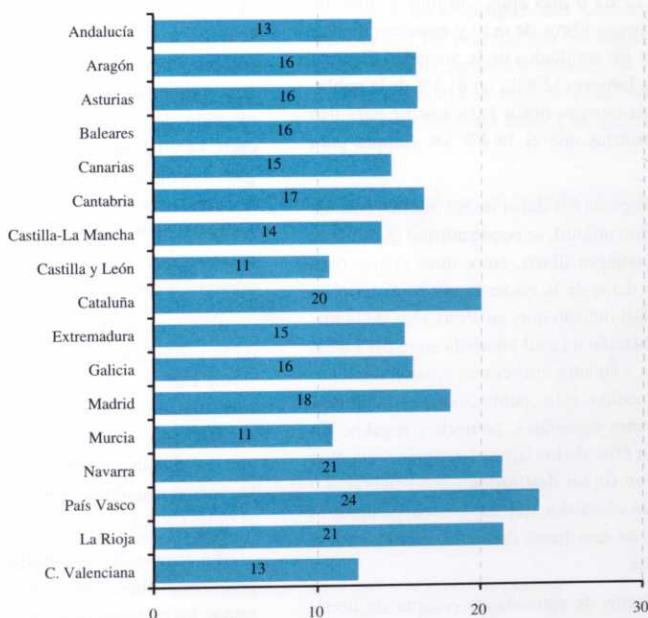
Más de un tercio de los españoles mayores de 14 años han comprado una media de 9-10 libros en el último año. No obstante, el volumen de compra de libros de la población adulta varía en función de algunas características personales: sexo, edad, nivel de estudios, situación socioeconómica y tamaño del hábitat donde los entrevistados residen. En general, parece ser que las mujeres, las personas con 25 o más años, los universitarios y las personas de clase alta son quienes compran más libros. Los resultados obtenidos respecto a la relación entre el volumen de compra de libros y el tamaño del hábitat son dispares. A modo de ejemplo, según el *barómetro* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000) los habitantes de poblaciones grandes compran libros en mayor proporción; en cambio los datos de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) señalan que los habitantes de poblaciones pequeñas son quienes compran más libros.

De acuerdo con la encuesta de 2000, aplicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000), un 30% de los hogares españoles ha comprado más de 10 libros en el último año, mientras que el mismo porcentaje no ha comprado ningún libro en ese mismo período de tiempo. En este estudio se constata que el volumen de compra de libros está vinculado al sexo, la edad, el nivel de estudios y el tamaño del hábitat. En efecto, parece ser que las mujeres compran libros en un 58,3% y los varones en un 41,7%. Los jóvenes con menos de 15 años adquieren el 4% de los libros, en cambio desde los 15-65 o más años se compra el 96% de los libros. Además, un 42% de los universitarios compran este tipo de publicaciones, un 32% de los que poseen estudios de ciclo medio, un 19% de aquellos con estudios básicos y un 7% de las personas sin estudios. Por otra parte, el 37% de la compra más voluminosa

se realiza en ciudades con más de un millón de habitantes. Este porcentaje disminuye progresivamente hasta el 12% en poblaciones con menos de 10.000 habitantes.

También según los resultados de 1998, ofrecidos por la Sociedad General de Autores y Editores (2000), el volumen de compra de libros de los españoles con edades superiores a 14 años está asociado a la edad, el nivel de estudios, el nivel socioeconómico, la Comunidad Autónoma y el tamaño del hábitat donde residen los entrevistados. Así, las personas que compran más libros son quienes tienen edades comprendidas entre 35-44 años, los estudiantes universitarios superiores y quienes pertenecen a una clase social alta. El País Vasco, La Rioja y Navarra son las Comunidades Autónomas donde más libros se compraron en el mes anterior a

GRÁFICO I.14. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LA SGAE: PORCENTAJE DE PERSONAS MAYORES DE 14 AÑOS QUE COMPRARON LIBROS EN EL MES ANTERIOR A LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 1998



Fuente: Sociedad General de Autores y Editores (2000).

la aplicación de la encuesta, siendo sus respectivos porcentajes: 23,6; 21,4 y 21,3% (gráfico 1.14).

Por tamaño del hábitat, las personas que realizan la compra más voluminosa son quienes viven en ciudades pequeñas (inferiores a 5.000 habitantes).

Conforme al informe de la Fundación FOESSA (1994), el 37% de los españoles mayores de 18 años compra algún libro a lo largo del año, con una media de nueve, sin tener en cuenta los textos escolares.

Las razones para la compra de libros de los españoles mayores de 14 son variadas. Básicamente, predominan el ocio/entretenimiento y los regalos. Según los resultados de la encuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), las principales razones son: ocio/entretenimiento (65%), estudios, trabajo y consulta (21%) y regalo (13%). Las personas que pertenecen a grupos de edades comprendidas entre menos de 15 y 15-24 años con menor nivel de estudios compran más libros de estudios, trabajo y consulta; y los de edades comprendidas entre 25-65 o más años con mayor nivel de estudios compran libros de ocio y entretenimiento. A juzgar por los resultados de la Sociedad General de Autores y Editores (2000), un 81,5% de la población española compra libros básicamente para uso personal, mientras que el 18,4% los compra para regalar.

Si se comparan los datos de los adultos con los de la población infantil, se puede afirmar que ambos colectivos compran libros, entre otras cosas, para regalar. Los datos de la encuesta del Ministerio de Cultura (1980) indican que, en 1980, más de la mitad de la población infantil española entre 6-13 años regaló libros y cuentos sin ser una ocasión especial. En menor medida, estas publicaciones se compraron por razones especiales: premios y regalos. En efecto, en un 60% de los casos, los libros y cuentos se adquirieron sin ser destinados a una celebración, mientras que alrededor del 23,4% los compraron con motivo de una fiesta de santo, cumpleaños o Reyes Magos.

Los criterios de elección de compra de libros de los españoles mayores de 14 años son diversos,

aunque predominan claramente el tema, el autor y el título. En 2001, conforme a la encuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), los principales criterios de elección de las compras de libros de los españoles mayores de 14 años son el tema (60%), el autor (22%), las recomendaciones de conocidos (8%) y el título (6%). Los resultados de esta misma encuesta advierten que las referencias para comprar los libros se obtienen básicamente en las librerías (26%) y a través de los consejos de los amigos (25%), así como de los catálogos (18%) y de las reseñas de los periódicos (13%).

Los resultados de la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) indican que los criterios de elección de libros de los españoles mayores de 14 años, son principalmente tres: a) el tema, citado por el 72,5% de los compradores de libros; b) el autor, motivo mencionado por el 26,9%; y c) las opiniones de los profesores y amigos, que influyen en la elección del 13,5% de la población. El autor adquiere una importancia significativa para el 35% de los universitarios y de las personas de clase alta y media; mientras que la opinión de los profesores y amigos disminuye entre estos colectivos. Este último factor determina, con mayor medida, la elección de individuos con edades comprendidas entre 14 y 19 años. Las críticas en los diarios tienen globalmente un peso poco estimable entre los lugares donde se obtienen las referencias para comprar los libros, sólo son mencionadas por el 2,9% de las personas que compran libros, aunque entre los universitarios este porcentaje se eleva al 7,4%.

Los criterios que influyen en la compra de libros de la población española mayor de 15 años, conforme a los resultados de la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (1998), coinciden con los señalados por las instituciones anteriores, aunque con distinto orden de prioridad: el autor (70%), la recomendación de amigos y familiares (70%), y el título (56%).

En el caso de los estudiantes de 11 años, en algunas ocasiones, son otras personas quienes determinan los criterios de elección de compra de libros. Los datos proporcionados por el Instituto Nacional

de Calidad y Evaluación (2001) muestran que el 92% de los alumnos elige los libros que leen, el 7% manifiesta que es su profesor quien los selecciona, mientras que el 2% restante considera que son sus padres los que realizan esta labor. Respecto a este indicador, no existen diferencias estadísticamente significativas que estén relacionadas con la titularidad o el tamaño de los centros, pero sí con el sexo de los alumnos. La distribución de los porcentajes en función del sexo señala que son las chicas quienes eligen sus libros en mayor proporción, cuatro puntos por encima de los chicos (tabla 1.7).

TABLA 1.7. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS QUE SELECCIONAN LOS LIBROS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS SEGÚN SEXO. CURSO 1998/1999

Sexo	Alumnos	Profesores	Padres
Chicos	90	8	2
Chicas	94	6	1

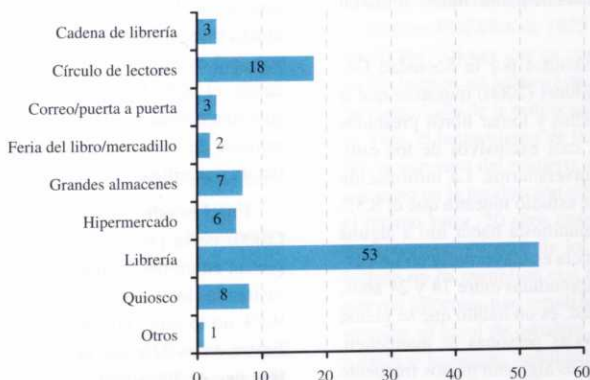
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INCE (2001).

Los lugares de compra libros de la población adulta española son múltiples. No obstante, la librería destaca notablemente. En el *barómetro* del

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001) se sostiene que el lugar favorito de la población española mayor de 14 años para comprar libros es la librería. Concretamente, en un 53% de los casos se realizan las compras en este lugar, seguido del Círculo de Lectores (18%) y de los quioscos (8%) (gráfico 1.15).

De igual forma, los resultados de la encuesta de la Sociedad General de Autores y Editores (2000) señalan que los españoles mayores de 14 años compran sus libros mayoritariamente en librerías, aunque el porcentaje de lectores que realizó su última compra en estos establecimientos descendió un 4,5% en un año, pasando del 50,9% en 1997 al 46,4% en 1998. Por el contrario, el número de personas que compran en hipermercados y quioscos se incrementa aunque en menor proporción. De este modo, el porcentaje de personas que compran sus libros en hipermercados pasa del 5,3 al 6,2% y el de quienes adquieren sus volúmenes en kioscos, del 4,6 al 5,9%. Asimismo, los resultados de la encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (1998) indican que las librerías son los lugares preferidos de los lectores españoles mayores de 15 años para realizar sus compras, seguido de la compra por correo, las grandes superficies y los quioscos.

GRÁFICO 1.15. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL MECD: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPAÑOLES MAYORES DE 14 AÑOS SEGÚN LUGAR DE COMPRA DE LIBROS. AÑO 2001



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MECD (2001).

También en el caso de la población infantil española con edades comprendidas entre 6-13 años los lugares de compra libros más frecuentados son las librerías. Los datos del estudio del Ministerio de Cultura (1980) revelan que los libros leídos son comprados en librerías en un 68,2% de los casos, mientras que el 11,3% de los libros se compran en quioscos y el 9,9% en otros lugares.

1.2.3.5. Biblioteca y préstamo de libros

Generalmente, son los jóvenes entre 14-24 años y los estudiantes quienes con mayor frecuencia acuden a las bibliotecas y realizan préstamos de libros. No obstante, las personas que toman libros prestados de las bibliotecas son menos que quienes las visitan.

La encuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), del primer trimestre de 2001, indica que un 24% de los españoles mayores de 14 años afirma haber visitado una biblioteca en los últimos tres meses. En esta encuesta se señala que la asistencia a bibliotecas está muy relacionada con la edad. Mientras que el 40% de los jóvenes menores de 24 años frecuenta las bibliotecas, este porcentaje desciende a la mitad en la población entre 25-44 años y alcanza un 8% en el caso de personas con edades comprendidas entre 45-54 años. A partir de esa edad no se acude a las bibliotecas. Del 21% de los lectores que visitaron una biblioteca durante el último mes, aproximadamente la mitad tomaron libros prestados.

Los resultados obtenidos por la Sociedad General de Autores y Editores (2000) muestran que ir a bibliotecas, leer en ellas y tomar libros prestados son comportamientos casi exclusivos de los estudiantes, sobre todo universitarios. La información proporcionada por este estudio muestra que el 8,5% de los entrevistados manifiesta haber ido a alguna biblioteca. Esta asistencia es mayoritaria en las personas con edades comprendidas entre 14 y 24 años. Por encima de esta edad, es un hábito que se pierde casi por completo, pocas personas lo mantienen. Tomar libros prestados es algo aún menos frecuente que ir a una biblioteca. Así, únicamente el 7% de los

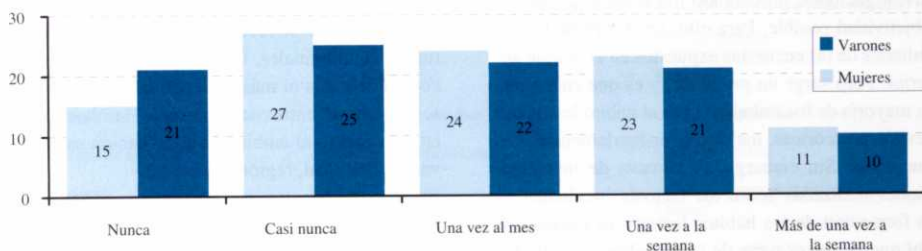
entrevistados afirma haberlo hecho, porcentaje que alcanza el 20% entre los menores de 19 años y se sitúa alrededor del 18% en las personas entre 20-24 años. Es llamativo que los mayores de 65 años son quienes más libros toman en préstamo, a pesar de que son pocos los que frecuentan las bibliotecas.

La población infantil española con 11 años acude a las bibliotecas con frecuencia. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), el 11% de los estudiantes de 11 años toma prestados libros de una biblioteca más de una vez a la semana, el 22% una vez a la semana, el 23% suele realizar esta actividad una vez al mes, el 26% casi nunca lo hace y el 18% nunca. Tan sólo un 1% de los alumnos manifiesta no tener una biblioteca para poder leer libros mediante este procedimiento. Esta encuesta también indica que el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros donde estudian son variables relacionadas con la frecuencia de préstamos de libros en bibliotecas. Las chicas utilizan esta modalidad de lectura más que los chicos, aunque las diferencias entre los correspondientes porcentajes son mínimas. De este modo, el porcentaje de las chicas que leen libros procedentes de bibliotecas al menos una vez al mes es cinco puntos superior al de los chicos (gráfico 1.16).

En función de la titularidad de los centros, y según los datos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), se puede afirmar que el porcentaje de los alumnos de centros públicos que utiliza este servicio con, al menos, una periodicidad semanal es superior al de centros privados. De este modo, el 36% de los alumnos de centros públicos solicitan préstamos de libros una o varias veces a la semana, en cambio los de centros privados presentan un porcentaje nueve puntos inferior.

En el estudio de casos de la profesora Moreno (2000) en la provincia de Málaga, los padres expresan en un 66,7% que sus hijos entre 11-13 años visitan las bibliotecas, un 23,8% afirma que no y un 9,5% no lo sabe. Por otra parte, los alumnos manifiestan en un 97% que utilizan las bibliotecas, mientras que el 3% admiten que nunca han hecho uso de este recurso. Asimismo, una gran mayoría de los

GRÁFICO 1.16. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL INCE: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 11 AÑOS SEGÚN FRECUENCIA DE PRÉSTAMOS DE LIBROS, POR SEXO. CURSO 1998/99



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INCE (2001).

alumnos afirman que acuden a las bibliotecas para realizar consultas concretas y, en menor proporción, utilizan este recurso como fuente de diversión y entretenimiento.

1.3. FACTORES RELACIONADOS CON LOS HÁBITOS LECTORES

Es sabido que mientras unos jóvenes se entusiasman con la lectura, otros son reacios a ella y otros se mantienen en un término medio. Para conocer las razones que hacen que una determinada persona pertenezca a uno u otro grupo, es necesario determinar los factores que influyen en la formación de los hábitos de lectura. De esta forma no sólo se consigue describir la realidad de los jóvenes españoles sino también explicarla. En un contexto en el que los españoles leen más por obligación y trabajo que por ocio (del Pino, 1999), fomentar la lectura se convierte en una necesidad que debe ser atendida. Pero, para aportar soluciones, debe hacerse un diagnóstico de las causas. Gracias al conocimiento de los factores que influyen en los hábitos lectores podrán diseñarse programas de promoción de la lectura con mayor acierto, e intervenir sobre aquellos aspectos susceptibles de modificación.

1.3.1. PANORÁMICA GENERAL

Tanto en el campo de la Psicología como en el de la Pedagogía se han elaborado numerosos trabajos sobre "lectura". Según Moreno Sánchez (2000,

2001), los estudios realizados por psicólogos se centran mayoritariamente en las habilidades o procesos que intervienen durante la lectura, mientras que aquellos del ámbito pedagógico giran en torno a los métodos de lectura. Últimamente se están realizando muchos trabajos sobre animación lectora, pero éstos se centran demasiado en el contexto escolar, obviando que los procesos de aprendizaje de los hábitos lectores también tienen lugar en la familia y en la sociedad, en la que las bibliotecas públicas son un espacio privilegiado para la formación. Además, otros factores como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías influyen de manera considerable.

Según del Pino (1999), en los años 70 el panorama de la lectura independiente era esperanzador. En el Informe FOESSA de 1975 (Fundación FOESSA, 1975) los factores que se consideraban influyentes en los hábitos de lectura eran la elevación del nivel de instrucción de la población, el aumento del nivel de vida, el lanzamiento de las colecciones de bolsillo, el aumento del número de bibliotecas y el crecimiento en la producción editorial de libros. Según el mismo autor, 20 años después, ante la oleada de informes sociológicos de los 90, la situación de la lectura no ha cumplido con las expectativas. Estos nuevos informes han estudiado el estatus socioeconómico, el nivel de estudios, el género, la edad, el hábitat y la región, señalando el nivel de estudios como la variable que mayor influencia ejerce sobre la lectura.

En este trabajo se van a tener en cuenta fundamentalmente los resultados obtenidos a través de las investigaciones, procurando llegar así a la máxima objetividad posible. Para ello, se partirá de los resultados de las encuestas expuestos en el bloque anterior. Pero surge un problema, y es que en España la mayoría de los trabajos sobre el hábito lector son revisiones teóricas, mejor o peor fundamentadas, o encuestas. Sin embargo, el número de investigaciones realizadas sobre los factores incidentes en la formación de los hábitos lectores es escaso. De ahí que la mayor parte de los estudios encontrados pertenezcan al contexto de otros países, sobre todo al estadounidense.

Como se ha podido observar en la conceptualización de este estudio, los "hábitos lectores" no se refieren a un parámetro en concreto. Más bien, puede hablarse de un conjunto de conductas, actitudes, etc., que guardan relación con la lectura. Esto se pone de manifiesto en las investigaciones a la hora de operativizar las variables. En concreto, para estudiar los hábitos lectores se recurre a estudiar los factores que se relacionan con las *preferencias de lectura, frecuencia de lectura, intensidad de lectura, cantidad de lectura, hábitos de compra, lugares de lectura, actitud hacia la lectura*, etc. Por tanto, se trata de una variable multidimensional y son todos estos parámetros, en conjunto, los que permiten definir el constructo "hábito de lectura" y operativizarlo.

El tema más tratado en las investigaciones es la incidencia de la televisión sobre la lectura, aunque la mayor parte de las veces se hace hincapié en las repercusiones que ésta tiene sobre la competencia lectora, y no tanto sobre los hábitos lectores. Los factores familiares y escolares también se han estudiado bastante, seguidos de factores personales como el sexo, la edad y la competencia lectora. En último lugar se sitúan los factores textuales y otros factores personales y ambientales.

La metodología utilizada en estas investigaciones es, en la mayoría de las ocasiones, bastante similar. Sobre todo, se utilizan técnicas de encuesta, aunque también se recurre a estudios de casos o estudios longitudinales. Entre los instrumentos de recogida de datos el más utilizado es el cuestionario, seguido de la entrevista, la escala, la observación, etc. En cuanto al ámbito de la población estudiada, varía entre local, regional o estatal.

Conocer qué tipo de factores están asociados a los hábitos de lectura del adolescente no es tarea fácil, ya que se presentan problemas a la hora de generalizar los resultados de las investigaciones. Por un lado, ocurre que los estudios realizados en España son pocos para hablar en términos generales, y por otro, que los sujetos sometidos a estudio son de distintas edades. Debido a esto, resulta complicado extrapolar conclusiones al contexto de los jóvenes españoles.

A esto se añade una nueva dificultad: la mayor parte de las investigaciones se centran en demostrar la influencia, o la ausencia de ella, de un factor sobre alguno o varios de los aspectos que componen los hábitos lectores; pero son muy pocas las que elaboran un compendio de todos los factores incidentes. Es más, los resultados obtenidos son en muchas ocasiones tan dispares que difícilmente son reconciliables. Sin embargo, parece existir un cierto consenso sobre la formación de los hábitos lectores: en primer lugar, no dependen sólo de características personales, sino también de la influencia del medio; en segundo lugar, se deben tener en cuenta las características del material de lectura. Por ello, los factores tratados por la investigación científica se han clasificado en estos tres bloques (tabla 1.8).

TABLA 1.8. FACTORES INCIDENTES EN LOS HÁBITOS LECTORES

Factores textuales	Factores personales	Factores ambientales
▪ Interés del material	▪ Sexo	▪ Entorno familiar
▪ Tipo de publicación	▪ Edad	▪ Escuela
▪ Tipo de material de lectura	▪ Nivel de estudios	▪ Bibliotecas públicas
▪ Tipo de cubierta	▪ Competencia lectora	▪ Grupo de iguales
▪ Autor	▪ Clase social	▪ Autores, ilustradores, editores y libreros
▪ Título	▪ Disponibilidad de tiempo libre	▪ Medios Tecnológicos y de Comunicación
▪ Publicidad	▪ Actitud hacia la lectura	▪ Oferta cultural
▪ Características de los personajes		▪ Sociedad en general

A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir de los estudios, clasificados en función de estos tres ámbitos.

1.3.2. FACTORES TEXTUALES

Los hábitos lectores varían en función del propósito de lectura, el contexto en que ésta se produce y las características del material que se lee (Gimeno, 2000; Ivey, 1999). No obstante, este último grupo de factores es el menos tratado por la investigación.

El primero de los factores textuales es el interés del material de lectura. En un estudio realizado con estudiantes universitarios Wade, Buxton y Kelly (1999) encontraron cinco características asociadas al interés por los textos: aportar información novedosa y valorada; ofrecer información inesperada; que existan conexiones entre el texto y las experiencias o conocimientos previos; utilizar un lenguaje imaginativo y descriptivo; e incluir conexiones como comparaciones y analogías. Por otro lado, estos mismos autores identifican las características comunes de los textos poco atractivos: plantean problemas de comprensión, especialmente por falta de una explicación adecuada o de información previa; utilizan un vocabulario complicado; y muestran falta de coherencia. Por último, constatan una corre-

lación alta entre el interés y la importancia. Purves y Beach (1972, cit. en Galda, Ash y Cullinan, 2001) añaden que a los niños tienden a gustarles textos con estructura narrativa y que contengan acción y humor.

La necesidad de ofrecer textos interesantes a los estudiantes reside en que quienes tienen acceso a materiales de interés leen más y por tanto mejoran su desempeño y su actitud hacia la lectura, tal y como se concluye en la investigación realizada con estudiantes de 6º grado por Worthy, Moorman y Turner (1999). Además, Boulware y Foley (1998) afirman que los estudiantes escogen los libros en función de sus intereses, sin valorar la legibilidad de éstos. Pero, a pesar de esto, según Smith, Tracy y Weber (1998) los materiales de lectura que se les ofrecen a los jóvenes no son escogidos en función de sus intereses individuales.

El segundo factor relacionado con el material de lectura es el tipo de publicación. Respecto a este factor existen dos posiciones distintas. Por una parte, según del Pino (1999) existen tres grandes campos en la producción editorial de letra impresa: la prensa diaria, las revistas y los libros. A priori, cualquiera de los tres puede asociarse a una lectura ociosa, placentera. Sin embargo, la lectura de prensa -sobre todo de información general- parece

responder a deseos de obtener información más que de descansar, divertirse o aprender. A su vez, la de revistas responde a tantas motivaciones como tipos de revistas, incluyendo probablemente características ociosas como la evasión y el desarrollo personal. Pero es en la lectura de libros, cuando se hace por placer, en la actividad en que el ocio se manifiesta más puramente. No hay tanto deseo de obtener la información de un libro como de disfrutarlo, sobre todo en el caso de la lectura literaria. Según el mismo autor, los lectores de no ocio, que leen por motivos de trabajo o por obligación, son los mejores lectores de prensa y de libros, aunque no destaquen por sus lecturas literarias, que son las más puramente ociosas. Asimismo, Moreno Sánchez (2000) apoya esta idea, al sostener que los materiales de lectura se clasifican en dos grandes grupos cuyos lectores poseen un perfil distinto: por un lado, la lectura de libros, y, por otro, la lectura de periódicos, revistas y tebeos.

Por otra parte, el estudio realizado por Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) basándose en una encuesta realizada en 1991 con personas mayores de 18 años (Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase: ECBC-91) revela que los lectores de libros y periódicos no pertenecen a grupos independientes una vez que se controla el efecto de las características socioeconómicas de los individuos.

El tipo de material de lectura es el tercer factor identificado en los estudios. Según Worthy, Moorman y Turner (1999) los estudiantes prefieren relatos de terror, cómics, revistas sobre la cultura popular y textos de deportes. Otros de los materiales elegidos son libros de humor, de animales, libros para dibujar, libros en serie y textos sobre automóviles. A su vez, Krashen (1993, cit. en Jones, 1997) afirma que se incrementa el uso de la biblioteca cuando hay cómics disponibles y que la lectura de novelas románticas, revistas y cómics fomenta nuevas lecturas.

Asimismo, según NCES-NAEP (1997) el tipo de materiales que los alumnos leen en la escuela y en el hogar varía. Para todas las edades, los libros

sobre ciencia, estudios sociales o matemáticas se leen más en la escuela, mientras que las revistas, por ejemplo, se leen fundamentalmente en casa.

El cuarto factor que aparece en las investigaciones es el tipo de cubierta. Según Reynolds (1996), los jóvenes tienen en cuenta la cubierta a la hora de escoger un libro y Krashen (1993, cit. en Jones, 1997) concreta que éstos prefieren libros de cubierta blanda a los de cubierta dura.

Por último, se exponen otros factores en relación con el material de lectura. En las encuestas realizadas en España se refleja que entre los criterios de elección de libros predominan el tema, el autor, el título, y las opiniones de conocidos y amigos. En el estudio realizado por Reynolds (1996) se confirma que los jóvenes tienen en cuenta el autor y el título, y se añaden dos nuevos factores: la publicidad y las características de los personajes. En cuanto a estos últimos, los jóvenes no se fijan en el sexo, color de piel o nacionalidad de los personajes, pero sí en que sean contemporáneos o no.

1.3.3. FACTORES PERSONALES

Existe una serie de rasgos que guardan relación con los hábitos de lectura. Algunas de estas características son modificables, en mayor o menor medida, permitiendo la influencia del entorno en su configuración; sin embargo, otras son inalterables o, en cualquier caso, difícilmente modificables. La utilidad de reflejarlas aquí es que sean controladas en los trabajos, así como que se tengan en cuenta a la hora de interpretar el índice de lectura de un colectivo, un programa de animación a la lectura, etc.

Los factores individuales son mencionados en la mayoría de los estudios, y se les otorga tanta importancia como a los contextuales, y más que a los textuales. A continuación se exponen estos factores.

El primero de los factores personales es el sexo. Las diferencias en los hábitos lectores entre chicos y chicas aparecen en los estudios de forma reiterada. En los trabajos se refleja que la frecuencia y la cantidad de lectura de libros son mayores en el caso

de las mujeres. Asimismo la actitud que mantienen hacia la lectura es mejor, compran más libros y el lugar que ocupa entre las actividades preferidas para el tiempo libre es más alto. En contrapartida, la cantidad de tiempo semanal dedicada a la lectura de libros es ligeramente superior en los varones.

Las preferencias lectoras también son distintas en función del sexo. En una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1998), los datos confirman los estereotipos en cuanto a las preferencias de lectura respecto a, por ejemplo, las revistas del corazón y novelas de amor en el caso de las mujeres, y mundo del motor y periódicos en el de los varones. Otras encuestas corroboran este hecho. A su vez, Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) afirman que las mujeres leen más libros, pero menos periódicos. En los periódicos, las secciones que más consultan las mujeres son las de sociedad, cultura y espectáculos, mientras que a los varones les atraen las secciones de política, economía y deportes, y algo menos, las de ciencia y tecnología. En contraposición con estas afirmaciones, Worthy, Moorman y Turner (1999) manifiestan que hay más similitudes que diferencias respecto a las preferencias lectoras de chicos y chicas.

En cuanto a quién elige las lecturas, se encuentran datos diversos dependiendo del estudio que se consulte: mientras que en el estudio elaborado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2001) se afirma que las mujeres prefieren elegir el material de lectura más que los varones, Howie (1996) demuestra que sucede al contrario. Según Flood y Lapp (1992), elegir el material es una característica importante y Kendrick (1999) la asocia a los lectores exitosos.

El sexo es una variable que también influye en la procedencia y compra de libros. La compra alcanza valores mayores en los varones, mientras que el regalo y el préstamo bibliotecario son más utilizados por las mujeres.

El segundo factor es la edad. En general, se observa que la actitud de los niños hacia la lectura es positiva en Primaria, pero en Secundaria comien-

za a decrecer el gusto por la lectura, para volver a recuperarse más adelante. Este hecho se corrobora en la mayoría de los estudios, aunque con distintos matices. Según NCES-NAEP (1997), un mayor número de estudiantes de 9 años que de 13, y aún más que de 17, afirman que leen por placer casi todos los días. Un fenómeno parecido se constata en el trabajo de Katsikas y Leontsini (1996), en el que se menciona que a pesar de que en Primaria y Secundaria Inferior (hasta los 15 años, normalmente) se cultiva la lectura, tiene lugar un cambio dramático en la actividad lectora no escolar durante los años del Liceo (a partir de los 15 años), etapa donde se da el porcentaje más alto de alumnos que declaran no haber leído ningún libro últimamente. Asimismo Neuman y Prowda (1981, cit. en Lehr, 1986) manifestaron que el número de estudiantes que disfrutan con la lectura decrece con la edad entre 4º y 11º grado. Además, en la investigación llevada a cabo por McCoy *et al.* (1991) se concluye que se produce un descenso pronunciado en la lectura en 7º y 8º grado en alumnos que mantenían una actitud positiva hacia la lectura en la escuela elemental. Según el mismo autor, la lectura por placer pasa a ocupar uno de los últimos lugares entre las actividades para el tiempo libre. Pero del Pino (1999) matiza estas conclusiones al sostener que la edad no se asocia al hábito lector cuando se controla la variable "nivel educativo". Según este autor, los jóvenes leen más porque tienen mayor nivel educativo, aunque lo hacen más de forma obligada que por placer.

Los efectos de la edad son distintos en función del tipo de publicación de que se trate. En este sentido Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) afirman que, a partir del momento en que los niños aprenden las habilidades básicas de la lectura, la edad no marca ninguna diferencia significativa en el índice de lectura de libros. Sin embargo, la lectura de periódicos sí se ve afectada por la edad, de forma que cuanto más edad, mayor es el índice de lectura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este estudio ha sido realizado con una población mayor de 18 años y que los periódicos no forman parte de las lecturas voluntarias de la población infantil entre 6-13 años. En cuanto a las revistas, las encuestas

constatan que son un medio destinado sobre todo a los jóvenes, dado que la frecuencia en su lectura disminuye conforme aumenta la edad.

Con la edad, las preferencias lectoras también son distintas. En términos generales, los españoles hasta los 13 años prefieren obras de humor, ciencia ficción, aventuras y tebeos, mientras que a partir de los 14 años sienten predilección por la novela. En el caso de la lectura de prensa, el interés de los lectores por las distintas secciones también es distinto según la edad, tal y como se refleja en las encuestas. Los menores de 19 años presentan un interés elevado por las secciones de mayor contenido cultural (cine, televisión y música), los deportes y la información local, mientras existe un claro desinterés por la política y la economía.

En cuanto a la frecuencia en el uso de la biblioteca, existen conclusiones contrapuestas. De acuerdo con las encuestas, son los jóvenes entre 14-24 años y los estudiantes, sobre todo los universitarios, quienes acuden con mayor frecuencia a las bibliotecas y toman más libros prestados. Los niños entre 11-13 años también acuden a las bibliotecas, aunque la mayoría de ellos lo hace por motivos de consulta, no por entretenimiento. Foertsch (1992) corrobora esto al exponer que la frecuencia de uso de la biblioteca disminuye con la edad entre 4º y 12º grado. Sin embargo, el Instituto Alemán de Bibliotecas (*Deutsches Bibliotheksinstitut*) (DBI, 1997, cit. en Weber, 1998) elabora un estudio en el que se afirma que el uso de las bibliotecas aumenta con la edad entre los 7 y los 12 años. No obstante, a partir de los 13 años decae el interés por los libros, que sólo se recupera a partir de los 18 (Kübler, 1993 cit. en Weber, 1998). En definitiva, se constata que el grupo de edad para el cual la biblioteca es menos atractiva es el de jóvenes entre 13-17 años.

Según Morles (1999) las razones por las que los jóvenes no suelen leer también varían en función de la edad. Conforme los estudiantes son mayores, menor es la insistencia en causas de naturaleza afectiva o relacionadas con las habilidades y crece la alusión a razones como la falta de costumbre, las características de los materiales o la falta de orientación.

El volumen de compra de libros de la población adulta es otro aspecto que se ve afectado por la edad, correlacionando de forma positiva hasta los 24 años. Hasta esta edad, los motivos por los que se compran los libros son por trabajo, estudios y consulta, mientras que a partir de los 25 años se compran más por motivos de ocio y entretenimiento. Por último, Howie (1996) expone que, a mayor edad, mejor valoran los estudiantes entre 3º y 5º grado la posibilidad de elegir el material de lectura.

El tercer factor es el nivel de estudios. Los índices de lectura aumentan en paralelo a dicha variable, confirmando la idea de que la escolarización es uno de los factores más influyentes en los hábitos lectores (del Pino, 1999). Existen pocos españoles que tengan adquirido el hábito de leer, pero quienes lo tienen leen mucho y de todo, y tienen un alto nivel de estudios. A este factor se asocia el estrato socioeconómico, estar estudiando o trabajando y ser varón. Pero según el mismo autor es precisamente la lectura no ociosa la que se asocia a los niveles educativos más altos. Por otro lado, el volumen de compra de libros de la población adulta también correlaciona positivamente con el nivel de estudios.

En cuanto al tipo de publicación, las encuestas reflejan que el nivel de estudios de los lectores es determinante tanto para la lectura de libros como para la de periódicos, aunque según el trabajo de Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) este factor -nivel de estudios- influye más en el caso de la lectura de libros. A su vez, los resultados de las encuestas indican que los intereses de los lectores por las distintas secciones de prensa difieren en función del nivel de estudios, aunque con menor intensidad que con el sexo y la edad. Las personas que tienen estudios universitarios, principales consumidores de los periódicos, prefieren las secciones de cultura, espectáculos, ciencia y tecnología y las críticas de cine, música, arte y libros. Sin embargo, el nivel de estudios no es un factor que afecte directamente a los adolescentes españoles, dado que a esa edad todos tienen un nivel similar.

Como cuarto factor aparece la competencia lectora. Existen numerosas investigaciones en

las que se manifiesta que este factor correlaciona positivamente con la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a la lectura por placer (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Bernal, 1994; Foertsch, 1992; NCES-NAEP, 1997; Watkins y Edwards, 1992; Wynstra, 1995). Según NCES-NAEP (1997), los estudiantes entre 9 y 17 años que leen por placer al menos una vez por semana tienen una mayor competencia lectora que aquellos que no lo hacen. A su vez, Anderson, Wilson y Fielding (1988) demuestran que, entre todas las actividades de tiempo libre, la lectura de libros es la que más correlaciona con la competencia lectora en 5º grado y es el mejor predictor del crecimiento como lector entre 2º y 5º grado, mientras que Wynstra (1995) indica que existe una correlación positiva entre la competencia lectora y la lectura placentera en 2º y 4º grado. Esto quiere decir que la lectura placentera y la competencia lectora se complementan entre sí. Sin embargo, la mayor parte de los días los niños no leen o leen poco por placer (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Wynstra, 1995), a pesar de que la lectura podría tener lugar tanto dentro como fuera de la escuela (Pikulski y Cooper, 1997).

En contra de todo esto, Sheorey y Mokhtari (1994) exponen que los estudiantes, en general, dedican muy poco tiempo a leer por placer, sin que existan diferencias significativas entre lectores con distinto nivel de dominio lector. En cuanto a las preferencias de lectura, los trabajos llevados a cabo por Boulware y Foley (1998) y Worthy, Moorman y Turner (1999) reflejan que el nivel de competencia lectora influye poco sobre éstas.

Otro de los factores personales que correlaciona positivamente con los hábitos de lectura es el estrato social. En las encuestas se confirma este hecho, aunque no de manera lineal, es decir, no siempre se confirma que son las personas de clase baja quienes menos leen. Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) defienden que la probabilidad de lectura de libros y periódicos es mayor para los individuos de clase alta, aunque la lectura de periódicos ofrece un perfil algo más interclasista. Asimismo, la lectura de revistas también se ve influida por la situación

socioeconómica. Además, el volumen de compra de libros de la población adulta correlaciona positivamente con el estatus social. Pero otros autores manifiestan que las condiciones socioeconómicas de los sujetos no influyen en la actitud que mantienen hacia la lectura (Baker y Wigfield, 1999; Morles, 1999), ni sobre las preferencias lectoras (Worthy, Moorman y Turner, 1999). Por tanto, puede que el factor que verdaderamente esté influyendo sea un factor estrechamente asociado al estrato social, como el nivel educativo, tal y como reconocen Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) y del Pino (1999).

Según un estudio realizado por Kendrick (1999) la disponibilidad de tiempo libre también repercute sobre los hábitos lectores, ya que los lectores exitosos disponen de tiempo para leer y para hablar sobre sus lecturas. Ésta podría ser la verdadera causa de que, en la población adulta, influyan factores como el estado civil y las responsabilidades familiares.

El último factor detectado en los estudios, y no por ello menos importante, es la actitud hacia la lectura. Este factor correlaciona tanto que puede llegar a entenderse como uno de los componentes del constructo "hábito lector". Los datos obtenidos por el INCE (2001) reflejan que la actitud hacia la lectura correlaciona positivamente y de forma significativa con el número de libros leídos al mes. En el estudio realizado por Morles (1999) se confirma que se trata de un factor central, ya que se trata de la principal causa por la que la mayor parte de los jóvenes venezolanos apenas leen. En concreto, son razones de naturaleza afectiva, como puede ser que no les gusta leer, hay cosas más importantes que hacer, no tiene utilidad, etc. Por el contrario, Worthy, Moorman y Turner (1999) manifiestan que la actitud hacia la lectura no interviene demasiado sobre las preferencias lectoras.

Baker y Wigfield (1999) estudian la motivación a la lectura de estudiantes de 5º y 6º grado y obtienen cinco dimensiones que forman parte de este factor: autoeficacia lectora, motivos intrínsecos para la lectura, motivos extrínsecos, aspectos sociales y el deseo de evitar la lectura. Las distintas dimensiones

correlacionan positivamente entre sí, excepto en el caso de "rechazo a la lectura".

1.3.4. FACTORES AMBIENTALES. CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN

Como se ha podido constatar, existe una influencia directa de los factores personales, así como de las características del material de lectura, sobre los hábitos lectores de los individuos. Pero, si se quiere conocer cómo se instauran los hábitos lectores, se necesita no sólo conocer estos aspectos, sino también analizar la influencia que el entorno tiene en el comportamiento lector, facilitando o dificultando la formación de los hábitos de lectura (Fernández Blanco, García Díez y Prieto, 1999; Moreno Sánchez, 2001). Los factores ambientales tienen lugar dentro de contextos que pueden llegar a adquirir el calificativo de "educativos", convirtiéndose así en los agentes que pueden intervenir sobre los hábitos lectores. Por ello, identificar cuáles son los entornos que pueden influir y de qué manera pueden hacerlo se convierte en una tarea central de este estudio.

Los factores ambientales son los más estudiados por la literatura científica, ya que tienen un papel determinante en la formación del hábito lector, al posibilitar la transformación de una intención en conducta que posteriormente se puede convertir en hábito. Según Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996), el entorno que rodea a las personas, junto con su herencia genética y la maduración cognitiva, son los determinantes reconocidos actualmente por las teorías evolutivas, del desarrollo y del aprendizaje. Los hábitos lectores, entonces, no se crean, sino que se favorecen en determinados contextos. Como afirman estos autores, el placer de leer no se despierta de forma automática, sino que supone un aprendizaje continuo y costoso, en el que la estimulación ambiental debe ser continua y adecuarse a los intereses del niño. El entorno, por lo tanto, desempeña un papel decisivo a la hora de crear hábitos lectores, ya que en la creación de sus hábitos va a influir el hecho de que su ambiente valore la lectura (que se lea a su alrededor, que haya libros y que se vea disfrutar con la lectura) (Moreno Sánchez,

2000). Si bien los contextos estudiados, con sus circunstancias, influyen en los hábitos lectores, no son determinantes. El factor decisivo, como en otros comportamientos juveniles, parece ser de carácter individual, personal.

Según Moreno Sánchez (2000), la transmisión de valores, normas y conocimientos ha sido una necesidad en todas las sociedades. Cuando no existía la división social del trabajo, era labor de toda la comunidad que la cultura fuera reproducida por las generaciones siguientes. En estos casos no existían individuos o instituciones encargadas de la socialización, sino que bastaba con el influjo constante de la costumbre y la tradición. Al surgir la necesidad de la división del trabajo, se demanda la presencia de personas e instituciones especializadas que se responsabilicen de dicha tarea. En las sociedades occidentales, estos agentes son la familia y el sistema escolar, aunque también están implicados el grupo de iguales, los medios de comunicación, la religión, la economía o la política, pese a no tener como misión específica la socialización de los individuos. Una característica de estas instituciones es que no se encuentran aisladas entre sí, sino que la labor de cada institución repercute en mayor o menor medida sobre el resto. A través de su influencia transmiten su propia cultura y la de la sociedad global, sean éstas informaciones congruentes o no. Sin embargo, como afirman Smith, Tracy y Weber (1998) apoyándose en la literatura profesional, los niños se encuentran en un ambiente que no promueve la lectura placentera.

En general, el niño aprende durante su vida cotidiana en casa, en el colegio y en la sociedad. Y dentro de ésta, destaca el papel de las bibliotecas y la influencia de los medios audiovisuales. Por ello, el ambiente cultural, familiar y social resulta decisivo para la adquisición de los hábitos lectores. El contacto con el material impreso y el desarrollo como lector tienen lugar en cada uno de estos ambientes desde que los niños son pequeños. Por ello, la colaboración entre los distintos agentes implicados en la adquisición y desarrollo de los hábitos lectores se considera necesaria. De este modo, los profesores

deben conocer lo que ocurre en los hogares de los alumnos, los padres deben saber lo que pasa en la escuela, y ambos (familia y escuela) deben saber cómo favorecer el desarrollo de los hábitos lectores, creando el ambiente necesario para ello, además de conocer qué instituciones del entorno pueden colaborar en dicha tarea. Sin embargo, según Moreno Sánchez (2001), en la actualidad, ni la familia ni la escuela vienen haciendo esto con el rigor necesario.

Así, el desarrollo personal y social del niño está sometido a distintas influencias, a veces incoherentes entre sí: familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación, etc. (Moreno Sánchez, 2000). La influencia de cada contexto sobre los hábitos de lectura es distinta. A continuación se analizan, para cada uno de estos ambientes, cuáles son los factores que favorecen o dificultan los hábitos lectores de los jóvenes entre 15 y 16 años.

1.3.4.1. Familia

Dentro de este contexto existen distintos aspectos que repercuten sobre los hábitos de lectura en distinta forma y medida. Existe un factor que se puede llamar "ambiente familiar" que es más inclusivo, junto a otros factores más concretos, como son los "estudios de los padres" o la "biblioteca familiar".

El ambiente familiar aparece citado como uno de los factores más influyentes en los hábitos lectores de los niños, ante todo durante sus primeros años. Según Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996), las tareas realizadas con la familia constituyen importantes predictores del automatismo lector, ya que los aprendizajes tienen lugar en conexión con actividades cotidianas, al contrario de lo que suele ocurrir en la escuela. Dickenson (s.d.) también apoya esta idea al afirmar que los niños que disfrutaban con la lectura tenían padres que les leían antes de llegar a la edad escolar. Una vez que el niño entra en contacto con otros contextos socializadores, como la escuela, el grupo de iguales, y en la actualidad, con un importante poder, los medios de

comunicación, éstos van ejerciendo una influencia creciente (Moreno Sánchez, 2000).

Como asevera Moreno Sánchez (2000), es importante que el alumnado se encuentre inmerso en un ambiente lector y literario desde la infancia, y, especialmente, que se le cuenten cuentos. Con esta actividad no sólo se propicia el interés por la lectura, sino que también se refuerzan los vínculos afectivos y se favorece el desarrollo cognitivo (Moreno y Cubero, 1994, cit. en Moreno Sánchez 2000). Seguidamente, tanto padres como maestros deben enseñar a leer bien a los niños para que la lectura pueda llegar a convertirse en un placer.

De acuerdo con Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996), tanto las motivaciones como las posibilidades que este ambiente y sus integrantes aporten a los niños desde su primera infancia hasta el comienzo de la adolescencia van a influir de forma determinante en casi la totalidad de los hábitos, actitudes, normas y valores que estas personas van a mantener, mejorar o perder durante el resto de su vida. De ahí que el medio familiar deba ser estimulante, lo que depende del tiempo que los padres pasan con sus hijos, si mantienen conversaciones con ellos, el tipo de interacciones que mantienen, la realización de actividades enriquecedoras (como alguna visita cultural o la implicación de los niños en la realización de actividades cotidianas como la lista de la compra o la carta de los Reyes Magos, o, especialmente, la tarea de contarle cuentos), si tienen materiales educativos, etc. En este sentido, los hábitos lectores tienen su fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar en que se han desarrollado las personas durante los primeros años de su vida.

Moreno Sánchez (2000) defiende que el amor por la lectura se fragua en la familia. Si el niño posee una riqueza cultural previa a su ingreso en la escuela, cualquier acción sobre él será sencilla. Sin embargo, una vez que los niños han aprendido la mecánica lectora, parece que este esfuerzo por parte de los padres disminuye y dejan de implicarse, bien por cansancio, por su ambiente cultural o porque piensan que se trata de una labor que corresponde a

la escuela. Jensen, Papp y Richmond (1998) comparten esta afirmación basándose en un estudio realizado con alumnos de 2º y 4º grado. En otra investigación elaborada por Kendrick (1999) se reconoce que los padres animan a los estudiantes de séptimo grado a leer, pero menos de la mitad se comprometen a leerles. Según Moreno Sánchez (2001), los padres, en general, no facilitan las condiciones necesarias para fomentar los hábitos lectores, carecen de recursos y el material lector que les proporcionan a sus hijos es el relacionado con la escuela. Valoran la lectura como algo que les va a permitir mejorar en el futuro a través de los estudios. Por lo tanto, los jóvenes siguen viendo la lectura como una imposición o castigo y sus lecturas favoritas, como son las revistas, tebeos o libros de terror, se consideran una pérdida de tiempo. Pero el desarrollo del hábito lector es un esforzado aprendizaje en el que la motivación, dependiente de las actitudes familiares, tiene un papel fundamental, ya que el interés no se despierta automáticamente.

Como conclusión, Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996) afirman que los programas de animación a la lectura no sólo deben llevarse a cabo en las escuelas, sino también en el seno familiar. Es en este contexto donde los niños encuentran actitudes hacia los libros, fuentes y promotores de lectura, modelos y patrones de actuación que inspiran su personalidad y su modo de vida.

Otro de los factores familiares que correlaciona positivamente con el índice de lectura de los hijos es el hábito de lectura de los padres (Katsikas y Leontsini, 1996). Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996) confirman esto al exponer que los hábitos lectores de los padres y la valoración que les merece la lectura fomentan un ambiente estimulante para dicha actividad. Los padres que son buenos lectores enseñan buenos hábitos lectores a sus hijos y son partidarios de comprar libros y material de escritura (Moreno Sánchez, 2000). Los niños que han tenido un contacto más directo con los materiales de lectura y cuyos padres se han preocupado por la lectura, leyendo y enseñando a leer, presentan una mayor competencia lectora, lo que previene las posibles

dificultades que puedan aparecer en el aprendizaje de la lectura. Pero, a pesar de la relevancia de este factor, en la actualidad los padres no tienen un buen hábito lector (Moreno Sánchez, 2001) y, según Jensen, Papp y Richmond (1998), tampoco sirven de modelo de disfrute con la lectura.

El tercer factor es la biblioteca familiar. Hay autores que defienden que la existencia de este tipo de bibliotecas repercute positivamente en la formación de los hábitos lectores (Katsikas y Leontsini, 1996; Moreno Sánchez, 2000). Sin embargo, en una encuesta del Ministerio de Cultura (1985) se defiende que la relación entre el número de libros por hogar y los hábitos lectores es escasa.

El cuarto factor es el nivel de estudios de los padres. Según Katsikas y Leontsini (1996) y Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999), este factor correlaciona positivamente con los hábitos lectores de los jóvenes y esto se corrobora en las encuestas. Por consiguiente, las ventajas de la educación no se agotan en los destinatarios de ésta, sino que se generan repercusiones externas sobre el resto de familiares (Fernández Blanco, García Díez y Prieto, 1999).

El último de los factores familiares es la profesión de los padres. Las encuestas sostienen que este factor correlaciona con los hábitos de lectura de los descendientes. Katsikas y Leontsini (1996) corroboran esto al encontrar que los hijos de agricultores, pescadores y ganaderos leen menos que los de profesores de universidad o ejecutivos.

1.3.4.2. Escuela

El ambiente escolar es con la familia uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los hábitos lectores. Según Moreno Sánchez (2000), la escuela, junto a los medios de comunicación, es la que refuerza las representaciones sociales que la familia introduce. Sin embargo, mientras que las actividades que se realizan en la familia están relacionadas con la vida cotidiana y tienen unas consecuencias prácticas inmediatas, en la escuela se encuentran descontextualizadas, y los aprendizajes sólo son útiles a largo plazo.

Como menciona Moreno Sánchez (2000), es importante que los maestros enseñen a leer a los niños de manera que la lectura pueda llegar a convertirse en un placer, por lo que la motivación adquiere un papel central. Por tanto, se hace necesario conocer los intereses del alumnado, sus ideas previas, etc., para facilitar así el aprendizaje y la comprensión de textos (Cooper, 1990, cit. en Moreno Sánchez, 2000). Pero a pesar de tratarse de un principio aparentemente asumido, éste se ignora en numerosas ocasiones, al proponer actividades memorísticas y convencionales y olvidar aquellas más enriquecedoras. Esto hace que la competencia y disfrute de la lectura no se consolide en los alumnos (Bernal, 1994). Parece constatado que esto se debe a que el profesorado no cuenta con la formación necesaria para afrontar la enseñanza del gusto por la lectura desde el planteamiento adecuado y, como exponen Pikulski y Cooper (1997), algunos profesores pierden un tiempo considerable con actividades que no promueven la lectura. Asimismo, cabe destacar que, aunque es el profesor de Lengua y Literatura quien tiene la mayor responsabilidad en el fomento de los hábitos lectores, es conveniente propiciar la inclusión de una metodología de carácter interdisciplinar.

Según Moreno Sánchez (2001), en la actualidad, la escuela no constituye un agente de dinamización lectora, al tratarse de un contexto en el que la lectura es una actividad obligada. El currículo escolar no es un currículo "lector", sino "literario" y "gramatical", así que la lectura es una actividad dependiente de otros contenidos curriculares, puesto que se usa como medio y no como fin. Del Pino (1999) comparte esta perspectiva al exponer que, para la mayoría, la lectura se asocia al esfuerzo y a la obligación, por lo que resulta difícil su conciliación con el tiempo de ocio. Además, los profesores no ofrecen a los estudiantes un modelo de disfrute de la lectura (Jensen, Papp y Richmond, 1998). A su vez, los alumnos no suelen leer a menos que sea requerido por los profesores (Kendrick, 1999).

En controversia con todo lo anterior, Ivey y Broaddus (2001) exponen que los estudiantes le-

dan más importancia a las razones personales para leer que a los aspectos sociales o actividades relacionadas con la lectura. Esto implica que la labor de la escuela en el fomento de la lectura se vería muy limitada, pues serían las características personales las que determinan los hábitos lectores.

Dentro de la escuela, aparece citado como factor el fomento de la lectura en el tiempo libre. Según Anderson, Wilson y Fielding (1988) los profesores tienen una importante influencia en cuánto tiempo dedican sus alumnos fuera de clase a la lectura. Esto lo logran asegurándose de que los libros son del interés de los alumnos y que poseen un nivel de dificultad adecuado, usando incentivos para motivar la lectura, leyendo en voz alta a los niños y dejando tiempo para la lectura en clase. Asimismo, Katsikas y Leontsini (1996) aseveran que cuanto antes comienzan los niños a leer por su cuenta, fuera del colegio, más leen cuando son jóvenes. Además, los estudiantes valoran la lectura independiente y la lectura del docente en voz alta como parte del tiempo dedicado a la enseñanza (Ivey y Broaddus, 2001).

Respecto a este factor, según NCES-NAEP (1997) los profesores estadounidenses cada vez animan más a los estudiantes a leer fuera de la escuela. Los cambios en la frecuencia de lectura independiente y el tipo de material que leen indican el grado en que se apoyan las actividades educativas en el tiempo libre. En contraposición con esta afirmación, Kendrick (1999) y el INCE (2001) demuestran que los profesores no dejan tiempo para la lectura silenciosa y placentera en clase. Además, según Kendrick (1999), aunque los profesores animan a los estudiantes de séptimo grado a leer, menos de la mitad se compromete a leerles.

El segundo de los factores escolares es la elección del material de lectura. Éste es un factor relevante, ya que en una investigación realizada por Ivey y Broaddus (2001) los estudiantes afirman que la calidad y diversidad de los materiales de lectura les motivan más que el contexto del aula u otras personas. Pero existen dos posturas contradictorias: mientras Kendrick (1999) expone que los materiales de lectura que se asignan son los favoritos de los

alumnos, Worthy, Moorman y Turner (1999) manifiestan que en las escuelas no se encuentran los materiales preferidos por los estudiantes. A esto último puede deberse el hecho de que, según las encuestas, los estudiantes no obtengan el material de lectura en las escuelas (tampoco en las bibliotecas públicas), sino en tiendas y en el hogar.

Otro factor es la titularidad del centro. Según las encuestas, los más aficionados a la lectura suelen ser los alumnos que cursan sus estudios en centros docentes de carácter privado, pero toman menos libros prestados, aunque según los datos del INCE (2001) las diferencias no son significativas.

El cuarto de los factores escolares es la realización de fichas o trabajos de los libros leídos por los alumnos. En la investigación realizada por el INCE (2001) se demuestra que esta variable correlaciona positivamente con el gusto por la lectura y el número de libros leídos al mes, aunque las correlaciones no son demasiado altas.

El último factor relacionado con la escuela es la existencia de bibliotecas escolares, bien mediante la biblioteca de centro o la de aula, bien con la combinación de ambas (Shoham, 1997, 2000).

Por un lado, la existencia de una biblioteca de centro a la que se tenga acceso se asocia a un mayor índice de lectura, mientras que tener una amplia colección en la biblioteca escolar y tenerla abierta un mayor número de horas ayuda a incrementar la circulación (Krashen, 1993, cit. en Jones, 1997). Por otro lado, la biblioteca de aula también resulta útil, sobre todo en los niveles básicos. Shoham (2000) realiza una investigación en Israel con estudiantes de 4º grado sobre la incidencia de distintos tipos de bibliotecas sobre los hábitos de lectura. En este estudio se demuestra que ambos tipos de biblioteca -de centro y de aula- fomentan la lectura, pero que los mejores resultados en cuanto a cantidad e intensidad de lectura y número de libros que se piden en préstamo se obtienen cuando éstas se complementan.

En una encuesta realizada por la Cámara Argentina del Libro (1998) se expone que, en un gran número de casos, existe una imagen distorsionada de

la biblioteca escolar, porque ésta se concibe como un anexo a las instituciones educativas, debido a que se utiliza para realizar lecturas obligatorias vinculadas exclusivamente a tareas académicas. Moreno Sánchez (2000) comparte esta opinión al afirmar que el sistema escolar actual no hace un buen uso de las bibliotecas de centro: en numerosos centros ésta no existe o está convertida en sala de estudio; en los casos en que existe, no hay un horario de servicio, no existe una dotación adecuada de material, no existe un responsable claro de ella, etc. Al mismo tiempo, esta misma autora defiende que la falta de bibliotecas de aula dificulta la lectura (Moreno Sánchez, 2001).

1.3.4.3. Bibliotecas públicas

Tener acceso a las bibliotecas públicas tiene un efecto positivo sobre la lectura, y, además, son una buena fuente de libros para la lectura libre (Krashen, 1993, cit. en Jones, 1997). Por otro lado, las bibliotecas pueden promover actividades no escolares que utilicen la lectura como medio de disfrute (Moreno Sánchez, 2000). Además, en las bibliotecas se dispone de mayor autonomía que en casa o en clase para disfrutar con la lectura.

1.3.4.4. Grupo de iguales

Los jóvenes son influidos por sus compañeros a la hora de elegir lecturas (Krashen, 1993 cit. en Jones, 1997). Al contrario de lo que ocurre con las instituciones anteriores, ésta parte de una elección voluntaria del individuo. Como defiende Moreno Sánchez (2000), el grupo de iguales posee una cultura propia y diferenciada en la que se incluyen valores, comportamientos, etc., transmitidos por otras instituciones socializadoras. Según la misma autora, las relaciones entre iguales facilitan el descentramiento social, ya que las actuaciones o perspectivas de los iguales resultan más próximas que las de los adultos. Desde el punto de vista afectivo, esto facilita la expresión de vivencias personales que no suelen exponerse a los adultos. Por tanto, se puede afirmar que las interacciones entre iguales cumplen una función concreta en el desarrollo psi-

cológico de los individuos. Asimismo, esta autora afirma que los estereotipos sociales también son elementos para imitar por los niños y los jóvenes. Los líderes adolescentes consiguen influir en las modas, costumbres y hábitos de los jóvenes. Pese a ser unos modelos bastante influyentes, cabe preguntarse hasta qué punto éstos utilizan la lectura de forma habitual, aparecen leyendo en público, etc.

Según Moreno Sánchez (2000), en la actualidad, el comportamiento lector se asocia a un determinado tipo de persona. La base de la cultura juvenil, propia y exclusiva, se desarrolla en determinados “complejos lúdicos” que adoptan diferentes formas según la geografía económica de las diversas ciudades y que se caracterizan por la existencia de la trfada música (muy fuerte)-alcohol-gente. A esto se añaden la comida rápida y los juegos electrónicos para demostrar diferentes habilidades o simplemente pasar el tiempo. En este modelo el ser lector no es un valor demasiado relevante para la cultura “americana” dominante del mundo exterior, de los medios de comunicación y de los contenidos, manifiestos y subconscientes, de los medios de socialización. Mientras tanto, son relevantes otras actividades lejanas a la lectura que ocupan el ocio y el tiempo libre. En este marco los hábitos culturales de la juventud se justifican e influyen en el desarrollo de los hábitos lectores en tanto que éstos son procesos sociales. En ese sentido, esta misma autora defiende que el hábito lector no es un comportamiento que la juventud actual esté interesada en adquirir, máxime cuando existe una presión social para adoptar otro tipo de conductas más en consonancia con el prototipo de la persona que la sociedad demanda. Por este motivo, serían necesarias campañas de concienciación, difusión y animación a la lectura para fomentar su consideración como actividad gratificante que constituye un medio de comunicación social. Aunque ya existen ciertas iniciativas en esta línea, resulta conveniente potenciarlas.

1.3.4.5. Autores, ilustradores, editores y libreros

Se trata de un factor mencionado en estudios teóricos, reflexiones, en los que no se hace mención

expresa de haberse basado en datos. Este colectivo es el responsable de elaborar, distribuir y vender los materiales de lectura, y también pueden promocionar actividades de fomento de la lectura. Por tanto, debe pedírseles un esfuerzo para elaborar productos cada vez mejores, más atractivos y a precios más asequibles (Coronas, 2000). A las librerías se les demanda una adecuación de espacios para que los pequeños puedan hojear los libros con sus padres antes de comprarlos (Coronas, 2000). Aunque, hay que tener en cuenta que ya existe un enorme abanico de escritos dedicados a los estudiantes, que según este mismo autor deberían cubrir sus necesidades e intereses, también cabe mejorar, sobre todo en lo que a literatura juvenil se refiere.

1.3.4.6. Medios tecnológicos y de comunicación

Se trata de un contexto muy estudiado por la investigación empírica. Sin embargo, la mayoría de los estudios se centran en la influencia de la televisión sobre el rendimiento lector y no en su influencia sobre los hábitos de lectura. Los resultados encontrados son diversos, aunque no incompatibles, ya que parece existir un cierto consenso en que el abuso de consumo televisivo afecta negativamente a la lectura, mientras que si se ve televisión durante un tiempo prudencial, con la intención de aprender, sobre todo en el caso de los programas educativos, esto beneficia tanto a la competencia como a la afición a la lectura.

Según Weber (1998), los medios tecnológicos y los libros compiten por el tiempo libre de los niños y jóvenes, de forma que el uso de los primeros supera al de los segundos. Esto va sobre todo en detrimento de la literatura de entretenimiento porque suelen adquirir la habilidad de manejar estos nuevos medios cuando todavía no saben leer. De esta manera, al producirse el encuentro de los niños con la lectura ésta no entra en un terreno vacío sino que tiene que competir con hábitos y preferencias ya creados por los niños y que son difíciles de cambiar. Es decir, la literatura incursiona en un sector ya satisfecho y ocupado por los medios tecnológicos y audiovisuales. Por ello, una vez adquirida la capacidad para

leer, ver la televisión suele permanecer como la forma preferida de ocupar el tiempo libre. Como consecuencia, en la actualidad la televisión ha llegado a convertirse en el principal medio de comunicación social, mientras que los medios impresos han perdido poder de influencia para formar la conciencia y las opiniones de los ciudadanos.

Según un estudio internacional de la Universidad de Utrecht realizado por encargo de la UNESCO (1995, cit. en Weber, 1998), actualmente los niños suelen disponer de un fácil acceso a los medios tecnológicos y de comunicación, y en los países provistos de electricidad ven más de tres horas de televisión diarias. Esto tiene como consecuencia que para la mayoría de los niños en edad preescolar los medios audiovisuales son muchas veces los únicos que les narran historias a través de películas o series, mientras que son una minoría aquellos a los que las historias les llegan mediante la lectura (Heidtmann, 1996, cit. en Weber, 1998).

Según Weber (1998), esto ha motivado que los libros adapten algunas de sus características, como el número de páginas, los temas y la propia estructura, para poder competir con la televisión.

Pero los medios tecnológicos no sólo han influido en los libros, ya que el mismo autor afirma que también lo están haciendo sobre las bibliotecas, que se están convirtiendo en mediatecas. En este sentido, el Instituto Alemán de Bibliotecas (*Deutsches Bibliotheksinstitut*; DBI) publicó en 1997 un estudio en el que se elabora un inventario del material que hay en las bibliotecas públicas alemanas. En este trabajo se constata que las bibliotecas han dejado de cumplir únicamente su tarea tradicional de prestar libros y se están convirtiendo en mediatecas, ya que los otros medios están ganando espacio. De este modo, cada vez hay un mayor número de medios audiovisuales, mientras decrece o se mantiene el de libros, y esto también se ve reflejado en el número de peticiones de préstamo. Los usuarios prefieren medios audiovisuales o medios impresos fáciles de consumir, como historietas y álbumes. En cambio, la narrativa juvenil se queda atrás.

Los niños y los jóvenes dedican mucho más tiempo a ver la televisión que a la lectura (Anderson *et al.*, 1985 cit. en van den Broek, 1999; Huston *et al.*, 1987 cit. en van den Broek, 1999; Lehr, 1986; Moreno Sánchez, 2001). Esto se refleja reiteradamente en las encuestas. Pero el verdadero problema derivado de la televisión es que entre las personas que más televisión consumen hay muy pocos lectores (GEE, 1999). A su vez, Jensen, Papp y Richmond (1998) afirman que la televisión es el mayor disuasivo de la motivación de los niños por la lectura. Además, Lehr (1986) manifiesta que la cantidad de televisión que se ve también correlaciona negativamente con la competencia lectora. Según Smith, Tracy y Weber (1998), la literatura muestra que los niños son atraídos normalmente por los medios tecnológicos de entretenimiento. A su vez, Katsikas y Leontsini (1996) demuestran que los estudiantes que no leen lo achacan mayoritariamente a que prefieren ver la televisión o manejar el ordenador, seguido de la falta de hábito, aunque también se mencionan la falta de gusto por los libros y otros motivos. Huston, Watkins y Kunkel (1989, cit. en van den Broek, 1999) explican este hecho porque los niños tienen una amplia experiencia televisiva antes de ser expuestos a contextos socializadores como las escuelas, sus compañeros o las instituciones religiosas. Por último, Dickenson (s.d.) declara que los niños con alta habilidad lectora exponen que sus padres no ven mucha televisión (menos de una hora al día).

Por otro lado, Koolstra y van der Voort (1996) afirman que ver la televisión empeora las actitudes hacia la lectura y la capacidad de concentración. Beentjes y van der Voort (1993) compararon el aprendizaje infantil con la exposición a una historia televisiva y otra impresa con la misma estructura. En este estudio se refleja que los niños invierten un mayor esfuerzo mental en leer que en ver la televisión, aunque ocurre lo contrario con el tiempo de reacción. Sin embargo, el aprendizaje no es mejor en el caso de la versión impresa.

Según Moreno Sánchez (2000), en la actualidad los medios de comunicación pueden consi-

derarse como un agente de socialización, ya que constituyen una de las formas más influyentes de transmisión cultural. Los medios de comunicación no se limitan a ofrecer un reflejo de la realidad, sino que contribuyen a configurarla, en muchas ocasiones, a su conveniencia. El papel de los medios está en todas las facetas de la vida, condicionando el consumo, los hábitos de salud, los roles sexuales e incluso el acceso a la cultura, evitando muchas veces el contacto con el cine, el teatro, los museos, los libros, etc. Transmiten qué es correcto o incorrecto, qué modelos seguir, pero dentro de esos modelos la actividad de la lectura no aparece de forma destacada, como actividad deseable y que haya que imitar. No obstante, pueden convertirse en una fuente de conflictos si los valores que transmite no coinciden con los de la familia y/o la escuela, debilitando la acción de los últimos. Hoy día, los medios de comunicación presentan a la juventud unos modelos de comportamiento que distan mucho de la realidad, transmitiendo prototipos inalcanzables y estereotipados, cuya frustración puede producir distorsiones en el proceso socializador.

Según Moreno Sánchez (2000), las imágenes van ganando terreno a la lectura de forma progresiva, supliendo necesidades informativas que antes requerían del acto de leer. Así, por ejemplo, cuando alguien quiere comer, basta con ver el logotipo de alguna cadena de hamburgueserías, pizzerías, etc. Dentro de los medios de comunicación destaca la influencia de la televisión por su influencia y por la cantidad de tiempo que los jóvenes se dedican a verla. La influencia de la televisión es mayor en el caso de niños y jóvenes. Esta autora también afirma que los estereotipos sociales también son elementos de imitación para los niños y los jóvenes. Los líderes adolescentes consiguen influir en las modas, costumbres y hábitos de los jóvenes. Son unos modelos bastante influyentes, pero cabe preguntarse hasta qué punto estos modelos utilizan la lectura de forma habitual, aparecen leyendo en público, etc. Los medios de comunicación tampoco fomentan este papel en los líderes o modelos de influencia. Los modelos que proponen suelen ser los más fuertes, musculosos y sexualmente atractivos, pero no los

más inteligentes o con perfil intelectual. Además, junto a los jóvenes, los medios de comunicación de masas influyen notablemente en el grupo de iguales, por lo que tiene una doble influencia tanto directa como indirecta. Según esta misma autora, el prestigio escolar y social del lector asiduo es un factor que influye en la formación de los hábitos lectores.

Pese a estos argumentos, hay autores que opinan que la televisión no es la culpable de la “crisis literaria”, sino la carencia de buenos libros (Krashen, 1993, cit. en Jones, 1997). Además, en el estudio realizado por Wynstra (1995) se confirma que el tiempo dedicado a ver la televisión no influye sobre la lectura placentera. Nolan (1992) va más allá y concluye que la televisión no afecta negativamente al rendimiento lector de los alumnos de segundo grado, sino al contrario.

Van den Broeck (1999) señala que la mayor parte de la investigación existente sobre los efectos de la televisión en la lectura muestra una correlación negativa entre ambas variables. Sin embargo, el tema en cuestión exige mayor profundidad. Por tanto, parece que no se trata de hacer una afirmación tajante sobre la conveniencia o no de ver la televisión, sino más bien deben tenerse en cuenta una serie de aspectos, tanto cuantitativos como cualitativos. Incluso se afirma en numerosos estudios que la televisión puede aportar beneficios para el rendimiento lector.

Por un lado, los efectos de la televisión dependen del número de horas que se consume. Dickenson (s.d.) afirma que por muchos años se ha creído que la televisión es una de las causas de la baja competencia lectora de los niños. Pero la investigación ha demostrado que esto es falso, y que el consumo de la televisión durante algún tiempo al día (dos o tres horas) es beneficioso para el rendimiento escolar, e incluso algunos buenos estudiantes son grandes consumidores de televisión. Williams *et al.* (1982, cit. en Lehr, 1986 y van den Broeck, 1999) afirman que el tema es complejo, puesto que una cierta cantidad de televisión es beneficiosa para la competencia lectora, pero cuando esta cantidad supera las diez horas semanales comienza a ser perjudicial

de manera pronunciada. Posteriormente, Bossing y Burgess (1984 cit. en Lehr, 1986) encontraron que los estudiantes de tercer grado que consumían más de 22 horas de televisión semanales tenían bajo nivel lector, pero ello no sugiere que se trate de una relación causa-efecto. Neuman (1995, cit. en van den Broeck, 1999) encontró una correlación positiva entre ver televisión hasta dos o tres horas diarias, pero dicha tendencia se revierte al aumentar el consumo televisivo. Tampoco hay evidencias claras de que la televisión sustituya a la lectura como actividad para el tiempo libre (van den Broeck, 1999).

Por otro lado, el efecto las consecuencias de la televisión parecen depender de la edad. Dickenson (s.d.) manifiesta que la televisión tiene una correlación negativa con la lectura sólo con los niños mayores de 11 años. En el caso de los estudiantes de enseñanzas medias y superiores, cuanto más televisión ven, más afecta a la lectura. Otros autores confirman estos resultados.

En tercer lugar, van den Broeck (1999) declara que a la hora de valorar el impacto de la televisión en los niños, es conveniente no tener en cuenta únicamente la cantidad de televisión que se consume, sino también la calidad de los programas que se ven, algo que también opinan otros autores. Los programas educativos pueden ayudar a desarrollar estructuras cognitivas y aumentar los conocimientos que puedan servirle al niño en la lectura (van den Broeck, 1999). Sin embargo, aquellos programas que sólo buscan ganarse la audiencia, en un sentido comercial, no lo hacen, hipótesis que surge del estudio longitudinal de Collins *et al.* (1997, cit. en van den Broeck, 1999), en el que se demostró que el tipo de programas que ven los niños en su etapa preescolar está relacionado con su rendimiento académico cuando son jóvenes. Además, aquellos (sobre todo los chicos) que ven bastantes programas educativos en su etapa preescolar, como *Barrio Sésamo*, leen más por placer que sus compañeros.

En cuarto lugar, Bachen *et al.* (1982, cit. en Lehr, 1986) concluyeron que la cantidad de televisión que se consume correlaciona negativamente con la competencia lectora, pero que las mayores

correlaciones se dan al tener en cuenta las razones por las que se ve la televisión. Los niños que la veían como vía de escape, por problemas familiares o escolares, son quienes menos leen y puntúan más bajo en lectura. Es más, en determinados programas infantiles se suscita la lectura (*Reading Rainbow*, *Storytime*, etc.) y la compra de libros (Chen, 1994 cit. en van den Broeck, 1999).

Por otro lado la cantidad de televisión que se consume no sólo repercute sobre los índices de lectura, sino también sobre las preferencias lectoras. Morgan (1980, cit. en Lehr, 1986) llevó a cabo un estudio en el que se concluyó que los grandes consumidores de televisión (más de cinco horas al día) tendían a leer romances y libros sobre personajes célebres, mientras que quienes veían poca televisión (menos de tres horas y media) escogían libros de ciencia ficción, misterio y no ficción.

Lehr (1986), por su parte, señala que a los niños que ven más televisión no les gusta la lectura y tienden a leer materiales de baja calidad. Neuman (1982, cit. en Lehr, 1986) descubrió con estudiantes de 4º y 6º grado que aquellos que preferían ver la televisión (más de tres horas al día) y los no lectores (menos de dos libros al mes) elegían libros de menor calidad, mientras que los que preferían la lectura leían los mejores.

En resumen, la investigación parece indicar que los niños pueden aprender de la televisión y los educadores pueden utilizar este hecho para mejorar las habilidades lectoras y promover la lectura (Lehr, 1986).

Según Bernal (1994), en la postmodernidad los medios de comunicación han creado una división entre dos culturas: la audiovisual y la del libro. Pese a que los medios tecnológicos no suponen más que unos medios, que añaden nuevas posibilidades, presentan el peligro de quedar atrapados en la superficialidad. Esto se debe a la rapidez y la mutación constante de la vida, de la que los medios nos hacen partícipes, mientras que dificulta el ejercicio del pensamiento, para el que es necesario sosiego y serenidad (Marías, 1985, cit. en Bernal 1994). El

mundo postmoderno no se caracteriza precisamente por su capacidad de reflexión, sino más bien por la precipitación.

El mismo autor defiende que, mientras que dentro de los ámbitos intelectuales suele aceptarse la compatibilidad entre la electro-comunicación y la lectura, a nivel de masas, los medios audiovisuales están experimentando un gran avance, principalmente la televisión, a la vez que la escritura impresa va en retroceso. Las funciones instrumental y de disfrute de la lectura han sido adoptados por los medios audiovisuales, que presentan la información de manera más rápida y llegan a un mayor número de gente, además de ofrecer nuevas posibilidades didácticas para la comprensión de la realidad y servir para la acumulación del saber. Sin embargo, si bien la información que se ofrece siempre es susceptible de distorsión, cualquiera que sea el medio, en el caso de los grandes medios de información existe mayor riesgo de ser instrumentalizados por los poderes políticos, económicos e ideológicos, por ser mayor su radio de acción. Además, como Moreno Sánchez (2000) defiende, razones de tipo económico empujan a que no se fomente la lectura en los medios de comunicación.

Según Bernal (1994), la cultura audiovisual no debería sustituir a la impresa, sino convertirse en un complemento de ésta última para facilitar la comprensión de la realidad. El lenguaje sirve no sólo para comunicarse, sino también para construir el pensamiento abstracto. Y la lectura estimula el desarrollo del lenguaje. Por tanto, la lectura es un instrumento válido para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. La acción de leer requiere un esfuerzo intelectual mayor, necesario para desarrollar el pensamiento y la capacidad de reflexión. La competencia audiovisual, icónica, por tanto, se hace necesaria en el mundo actual y posee gran utilidad. Pero no por ello debe abandonarse la cultura escrita a su suerte, puesto que estimula en gran medida el lenguaje y el pensamiento.

Bernal (1994) también afirma que los medios audiovisuales ofrecen valiosas contribuciones a la sociedad, aunque conllevan ciertos peligros. La

cultura escrita promueve la formación integral de la persona y le evita caer en lo efímero e insustancial, en vacíos existenciales, la superficialidad e insustancialidad. La lectura promueve, de este modo, actitudes y valores necesarios para una mejor calidad de vida de las personas. Además, para comprender la realidad no basta con experimentarla a través de los sentidos: el lenguaje posibilita trascender de lo sensible, lo empírico, lo concreto hacia lo racional, lo inteligible, lo abstracto.

1.3.4.7. Oferta cultural

Se trata de un factor mencionado en un solo estudio, el de Moreno Sánchez (2000). Según esta profesora, la oferta cultural consiste en un conjunto de actividades o eventos que plantean opciones de entretenimiento o actividad intelectual a las personas sobre los bienes de esa sociedad como parte de su cultura. Se trata de una parte de la cultura, que se selecciona para que esté representada como tal ante la población. Por tanto, es un tema que tiene ver con cuestiones políticas, al tener que seleccionar qué cultura quiere hacerse representativa y cómo mostrarla, mediante qué actividades y cuándo. Al acercarnos a las actividades culturales, éstas pueden incitar a la lectura para profundizar en ciertos contenidos, por lo que su influencia debe ser tenida en cuenta en la formación de los hábitos lectores.

1.3.4.8. Sociedad en general

Hasta ahora se han tratado distintos contextos que influyen en la formación de los hábitos de lectura. Pero estos contextos no siempre son tan específicos, delimitados, institucionales. La comunidad en la que vive inserto el adolescente así como la sociedad en general les transmiten valores de forma implícita. En relación con este marco sociocultural se identifican distintos factores.

El primero de esos factores es el barrio o el distrito en que se vive, la comunidad. En un estudio elaborado por Neuman y Celano (2001) se examina el acceso a los escritos en comunidades de bajos ingresos económicos y de ingresos medios, centrándose en la posibilidad de adquirir recursos para la

lectura como bibliotecas escolares y públicas, etc. En este trabajo se muestran grandes diferencias entre los vecinos de las distintas comunidades en función de su nivel de ingresos. Así, mientras que los niños de nivel medio disponen de acceso a una amplia variedad de recursos, los de ingresos bajos dependen de las instituciones públicas, que a su vez proporcionan recursos desiguales en distintas comunidades de este nivel de ingresos.

El segundo factor es el tipo de localidad. Según Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) la lectura, tanto de libros como de prensa, se revela como una actividad primordialmente urbana. Este hecho se corrobora en las encuestas, aunque según del Pino (1999) las diferencias no son significativas. Además, en alguno de los estudios consultados se contradicen estos datos.

Como tercer factor aparece la Comunidad Autónoma. Según Fernández Blanco, García Díez y Prieto (1999) residir en Andalucía, Baleares, Cantabria o Galicia afecta negativamente a la probabilidad de leer libros de forma habitual, al contrario que ocurre en Valencia, Navarra y Aragón. Por otro lado, la probabilidad de lectura de periódicos es mayor en la cornisa cantábrica, la meseta norte y los territorios insulares, y es menor en Andalucía y Aragón. No obstante, según una encuesta elaborada por Javier Elzo *et al.* (1999) con españoles entre 15-24 años, los resultados son muy distintos, aunque con algunas coincidencias llamativas: las comunidades en las que más libros se lee son Cataluña, Aragón y Castilla-La Mancha, mientras que aquellas en las que menos se practica la lectura de libros son Cantabria, Extremadura y Andalucía. Sin embargo, del Pino (1999) afirma que las diferencias entre las distintas comunidades no son significativas. Además, también podrían ser explicadas por diferencias en el nivel educativo.

El siguiente factor asociado a los lectores exitosos es la disponibilidad de materiales de lectura (Kendrick, 1999). Esto puede hacerse posible desde casa, desde la escuela, desde las bibliotecas públicas, etc.

En el estudio realizado por la profesora Moreno Sánchez (2000) aparece como factor la política. Los momentos de empuje de la lectura coinciden con cambios políticos, sociales y educativos, pero éstos no han tenido lugar de forma constante.

En último lugar están los valores imperantes en la sociedad actual. Como señala Bernal (1994), en la sociedad actual no parece haber inquietudes culturales, ni grandes aspiraciones sociales, ni verdaderos debates ideológicos. Nos encontramos ante una ausencia de valores que provoca un vacío existencial. Personas materialmente colmadas pero infelices, moralmente vacías. Un estudio llevado a cabo por Lepik (1995) examina la evolución los hábitos lectores en Estonia, centrándose en los cambios sufridos a raíz de la transición hacia la economía de mercado. Las consecuencias constatadas son que la lectura se ha vuelto superficial y menos frecuente, las preferencias de lectura han cambiado, y que la disminución del tamaño de las bibliotecas en el hogar ha incrementado la necesidad de bibliotecas públicas. A su vez, Nagy (1997) realiza un trabajo sobre el cambio en la cultura escrita en Hungría durante los últimos 15 años. Mientras aumenta el consumo televisivo, decrece la competencia lectora. También cambia la cantidad y el tipo de los materiales que se leen. Además, se identifican algunas corrientes (práctica, comercial y americana) en la sociología de la lectura en Hungría. Según del Pino (1999) quizá las exigencias de libertad, sosiego, soledad y complacencia a la hora de disfrutar de la lectura estén reñidas con la ajetreada vida de quienes más aptitudes tienen para leer.

Como se ha visto hasta ahora, a pesar de la importancia que tiene la lectura, y de la notable influencia que a tenido a lo largo de la historia, la sociedad no la valora como una tarea puramente productiva. Moreno Sánchez (2000) señala que, en primer lugar, esto se debe a los nuevos estilos de vida. La mayoría de las personas que leen lo hacen por obligación: por necesidades de estudio, de trabajo, o por simple presión social (Toharia, 1988, cit. en Moreno Sánchez, 2000), por productividad, pero no por placer. En la actualidad, la gente se ve

sometida a un ritmo de vida frenético, a la lucha por ser los mejores para lograr un difícil puesto de trabajo. La sociedad se ve inmersa en el mundo de las obligaciones, de hacer las cosas por imperativos funcionales y no por disfrute. La lectura aparenta no producir ningún beneficio inmediato, tangible, económico, y queda relegada a un segundo plano, incluso en el tiempo libre, especialmente si existen otras, como ver la televisión, que no exigen esfuerzo alguno. Pero el hábito lector no puede estar basado en la obligación o en la presión social, ya que no se permite disfrutar y relajarse con la lectura.

1.3.5. CONCLUSIONES

Los mecanismos que convierten a una persona en lectora habitual dependen de una serie de factores que interactúan entre sí (Moreno Sánchez, 2000). El contexto escolar, familiar y social influye en los hábitos lectores, pero no resultan determinantes. Los hábitos lectores, por tanto, no se crean, sino que se favorecen o dificultan en función de las características de cada contexto. El factor decisivo, como en otros comportamientos juveniles es de

carácter personal, individual. Los factores contextuales pueden estimular o dificultar la posibilidad de adquirir los hábitos lectores, mientras que los individuales son los que los determinan. En definitiva, la animación a la lectura es un largo proceso que debe comenzar en el propio hogar, continuar y consolidarse en la escuela gracias a los profesores y bibliotecarios, con la colaboración de las instituciones y asociaciones del entorno, en un ambiente de colaboración (autores, editores, profesores, padres, políticos, etc.). Pero la sociedad y las instituciones que la componen en la actualidad no favorecen de manera adecuada la adquisición de los hábitos lectores (Moreno Sánchez, 2000).

Según Moreno Sánchez (2001), los hallazgos más relevantes sugieren la necesidad de un debate social serio y profundo que clarifique cuál debe ser el papel de la lectura en la sociedad actual y del que surjan pautas de intervención no sólo escolares, sino también sociales, teniendo presente que los hábitos lectores se forman en un campo de respeto a la libertad absoluta de tiempos, lugares y de elección de materiales por parte de las personas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS

Este estudio presenta una doble finalidad: por un lado, *conocer cuáles son los hábitos lectores de los adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 15 y 16 años*, y, por otro, *analizar los factores personales, familiares y escolares relacionados con ellos*.

Esta doble finalidad se concreta en una serie de objetivos de trabajo:

1. Analizar los hábitos lectores de los adolescentes españoles en función de sus características personales y sociales.
2. Determinar qué factores personales, familiares y escolares están relacionados con esos hábitos de lectura.
3. Conocer las actividades de fomento de la lectura, tanto como actividad curricular como extra-curricular, que se llevan a cabo en los centros educativos para esos jóvenes y su incidencia en el incremento de los hábitos lectores.

2.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

En coherencia con estudios realizados anteriormente sobre esta temática, el enfoque metodológico más adecuado para conseguir los objetivos es el método de encuestas. Esta técnica permite obtener información de una gran cantidad de sujetos de forma rápida y económica, siendo posible además inferir los resultados obtenidos a toda la población.

2.3. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

2.3.1. POBLACIÓN DEL ESTUDIO

La población objeto de estudio está conformada por los jóvenes españoles de 15 y 16 años.

Teniendo en cuenta que el curso académico que teóricamente corresponde a estas edades es 4º de Educación Secundaria Obligatoria, los cuestionarios se han administrado sobre una muestra de aulas correspondientes a dicho nivel educativo. El conjunto de alumnos matriculados en 4º de la ESO en España constituyen, pues, el marco poblacional de muestreo.

Por lo tanto, el conjunto de alumnos que cursan 4º de ESO constituye, en el presente estudio, una fuente de información que posibilita conocer cuáles son los hábitos lectores de los jóvenes españoles. No obstante, dicha fuente no es la única utilizada para satisfacer tal fin, pues, paralelamente, se ha considerado que el centro al que asisten dichos alumnos puede aportar una información de gran interés para explicar el objeto de estudio. De esta forma, el estudio tendrá dos unidades de análisis distintas: por una parte, el alumno y, por otra, el centro al que asiste.

Para la unidad de centros, la población del estudio está conformada por el conjunto de centros docentes situados en España que imparten enseñanzas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso lectivo 2000/01, excluyéndose aquellos situados en Cataluña, Ceuta y Melilla. El tamaño de la población, entonces, asciende a 6.277 centros.

Concretamente, la información referida a esta unidad es suministrada por el Jefe del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro, a quien se le administró un cuestionario sobre información

relativa al aula, al centro docente y a su entorno. En aquellos centros en los que se utilizaba como lengua vehicular de enseñanza una lengua distinta del castellano, fue el Jefe de Departamento de Lengua y Literatura de la lengua vehicular (Catalán, Gallego, Euskera o Valenciano) quien cumplimentó el cuestionario.

Para la unidad de alumnos, la población está conformada por todos los alumnos y alumnas que estudian 4º curso de ESO en el curso 2000/01 en cualquiera de los centros que conforman la población. Eso significa una población de 458.268 sujetos.

2.3.2 DISEÑO MUESTRAL

El procedimiento de muestreo aplicado es polietápico, estratificado, por conglomerados en dos etapas y con selección de las unidades primarias (centros) y secundarias (aulas) de forma aleatoria.

Para la estratificación de la muestra se han tenido en cuenta dos variables o criterios: Comunidad Autónoma y titularidad de centro (público/privado). En ambos casos se ha aplicado una afijación proporcional, de tal modo que el número de cuestionarios a aplicar en cada estrato se distribuye proporcionalmente a su peso con respecto del total.

A continuación, dentro de cada uno de los 32 estratos definidos (16 CC.AA. x 2 titularidades) se ha realizado un muestreo bietápico por conglomerados:

- En la primera etapa se ha procedido a la selección de los centros escolares mediante muestreo aleatorio probabilístico, de tal modo que cada uno de los centros del estrato tuviera una probabilidad de ser seleccionado proporcional a su tamaño (número de alumnos).
- En la segunda etapa se ha procedido a seleccionar mediante muestreo aleatorio simple un aula de 4º de ESO de entre todas las existentes en cada uno de los centros seleccionados.
- Finalmente, dentro de cada aula seleccionada se aplicó el cuestionario a todos los alumnos presentes el día de la realización de la encuesta, aplicándose, paralelamente, otro cuestionario sobre información de centro, al jefe de Departamento de Lengua y Literatura de cada uno de los centros seleccionados en la primera etapa.

Aplicando un nivel de confianza del 95% y asumiendo, por tanto, un nivel de significatividad de 0,05 se ha obtenido una muestra de 156 centros y 3.580 alumnos.

2.3.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En las siguientes líneas se procede a definir los elementos más característicos de las muestras correspondientes a cada una de las dos unidades de análisis definidas: centros y alumnos

2.3.3.1. La muestra de centros docentes

De acuerdo con la afijación proporcional aplicada, la distribución muestral de centros según Comunidad Autónoma se ajusta, muy aproximadamente, a su distribución poblacional. De esta forma, la Comunidad Autónoma con mayor peso dentro de la muestra es Andalucía, que representa el 21,94% de los centros estudiados; el segundo lugar lo ocupa Madrid, con el 16,12% y a continuación, la Comunidad Valenciana con el 12,26%. Las Comunidades Autónomas con menor peso son Cantabria, Navarra y la Rioja, en cada una de las cuales el número de centros en los que se ha aplicado el cuestionario representan el 1,29% respecto del total.

La distribución muestral de los centros en función de su titularidad (pública o privada) se corresponde, igualmente, a su distribución poblacional. De esta forma, dos de cada tres centros de la muestra son públicos, correspondiendo el tercio restante a centros privados. Esta distribución se mantiene, aproximadamente, para todas las las Comunidades Autónomas (tabla 2.1).

TABLA 2.1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS DE LA MUESTRA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA

Comunidad Autónoma	Total		Públicos		Privados	
	N	%	N	%	N	%
Andalucía	35	21,94	25	24,50	10	18,52
Aragón	5	3,23	3	2,94	2	3,70
Asturias	4	2,58	3	2,94	1	1,85
Baleares	3	1,93	2	1,96	1	1,85
Canarias	9	5,81	7	6,86	2	3,70
Cantabria	2	1,29	1	0,98	1	1,85
Castilla-la Mancha	9	5,81	7	6,86	4	7,41
Castilla y León	11	7,10	6	5,88	3	5,56
Extremadura	5	3,22	12	11,76	7	12,96
Galicia	12	7,74	4	3,92	1	1,85
Madrid	25	16,12	9	8,82	3	5,56
Murcia	5	3,23	14	13,72	11	20,37
Navarra	2	1,29	4	3,92	1	1,85
País Vasco	8	5,16	1	0,98	1	1,85
Rioja	2	1,29	3	2,94	5	9,26
C. Valenciana	19	12,26	1	0,98	1	1,85
Total	156	100,00	102	100,00	54	100,00

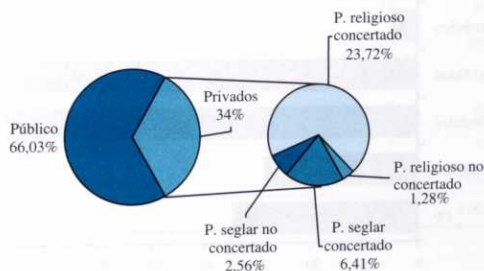
Un mayor nivel de desagregación de la categoría “titularidad privada” proporciona nueva información:

- Los centros religiosos concertados representan el 23,71% de la muestra total, lo que en porcentaje sobre centros privados equivale al 69,81%.
- Los centros seculares concertados constituyen el 6,41% de la muestra total de centros, lo que

equivale al 18,87% sobre el total de centros privados.

- Los centros privados con menor peso en la muestra son los seculares no concertados y los religiosos no concertados, que representan respectivamente un 2,56% y un 1,28% de la muestra total; 7,55% y 3,77% respecto a la muestra de centros privados.

GRÁFICO 2.1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS POR TITULARIDAD



Atendiendo al tamaño, la media de unidades por centro es de 31 con una desviación típica de 15,71. El valor mínimo tomado por la variable es de 12 unidades y el máximo de 97. La mayor frecuencia corresponde a los centros con un tamaño comprendido entre las 21 y las 30 unidades, que representan el 40% del total de la muestra. Tanto los centros cuyo tamaño es de 12 a 20 unidades como los de 31 a 40 suponen el 20% de la muestra total (gráfico 2.2)

Según los estudios que se imparten en el centro, además del 2º ciclo de ESO, la distribución de la muestra es la siguiente:

- En una gran proporción de los centros se imparte: Primer Ciclo de ESO (87,50%), Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (77,27%) y Bachillerato de Ciencias Naturales y de la Salud (73,65%).
- Es bastante más baja la proporción de centros en los que se imparte: Educación Primaria (37,23%), Formación Profesional (34,81%), Educación Infantil (34,58%), Bachillerato Tecnológico (28,79%) y Programas de Garantía Social (25,37%); correspondiendo la proporción menor a Bachillerato Artístico, impartido sólo en el 4,72% de los centros.

GRÁFICO 2.2. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE UNIDADES

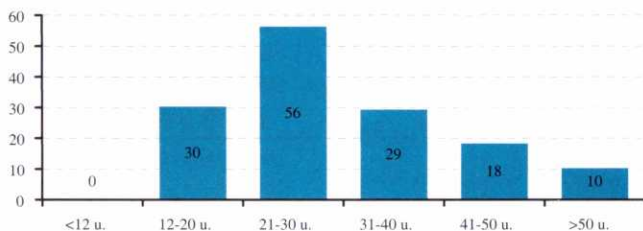
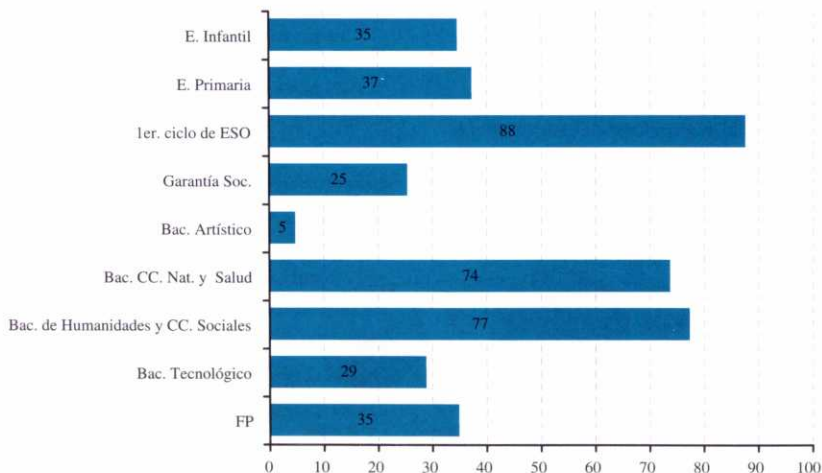


GRÁFICO 2.3. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN LOS ESTUDIOS QUE SE IMPARTEN



Atendiendo al tamaño de hábitat, el 29,22% de los centros de la muestra están situados en municipios de entre 100.001 y 1.000.000 habitantes, correspondiendo porcentajes sensiblemente inferiores tanto a aquellos situados en municipios que tienen entre 5.001 y 25.000 habitantes (28,57%), como a los ubicados en municipios entre 25.001 y 100.000 habitantes (27,27%). Menores porcentajes corresponden a los centros situados en municipios de más de 1.000.000 de habitantes (7,80%); entre 1.001 y 5.000 habitantes (5,84%) y, por último, a los que tienen menos de 1.000 habitantes (1,30%).

Según su localización, algo más de un tercio de los centros de la muestra se encuentran en zona residencial de clase media, el siguiente valor más alto corresponde a centros situados en barrio obrero en buenas condiciones, un 28,21%. En contraposición, sólo un 3,21% de los centros se sitúan en zonas residenciales de clase alta, el 3,21% en zonas marginales y el 0,64% en barrios antiguos deteriorados (tabla 2.2).

GRÁFICO 2.4. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN EL TAMAÑO DEL MUNICIPIO

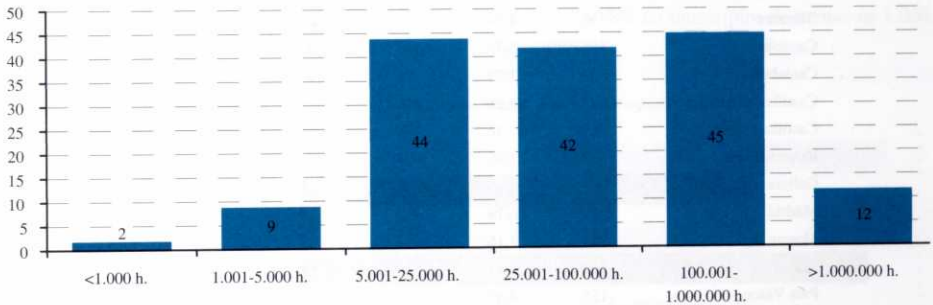


TABLA 2.2. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN SU LOCALIZACIÓN

Localización	N	Porcentaje
Zona residencial clase alta	5	3,21
Zona residencial clase media	55	35,25
Barrio antiguo en buenas condiciones	14	8,97
Barrio obrero en buenas condiciones	44	28,21
Barrio antiguo deteriorado	1	0,64
Barrio obrero deteriorado	7	4,49
Zona marginal	5	3,21
Pueblo pequeño	25	16,02
Total	156	100,00

2.3.3.2. Muestra de alumnos

La muestra de alumnos está formada por 3.580 sujetos. Su distribución según Comunidad Autónoma y titularidad del centro se ajusta con gran exactitud a la distribución poblacional.

Atendiendo al sexo, algo más de la mitad de los sujetos de la muestra son mujeres, concretamente, el

52,91%. Por lo tanto, el 47,09% restante corresponden a varones (tabla 2.4.).

Según su distribución por edades, el 67,97% de los alumnos de la muestra nació en 1986 o después, es decir, tienen entre 15 y 16 años. El 23,76% nació en 1985, (tienen entre 16 y 17 años) y un 7,96% nació en 1984 (entre 17 y 18 años). Sólo un 0,31% nació en 1983 o antes (tienen más de 18 años) (gráfico 2.5).

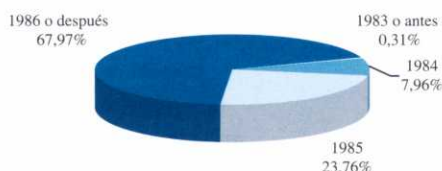
TABLA 2.3. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE LA MUESTRA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA

Comunidad Autónoma	Total		Públicos		Privados	
	N	%	N	%	N	%
Andalucía	804	22,51	558	24,89	248	18,54
Aragón	103	2,88	54	2,41	49	3,66
Asturias	73	2,04	50	2,23	23	1,72
Baleares	55	1,54	38	1,69	17	1,27
Canarias	195	5,45	148	6,60	47	3,51
Cantabria	37	1,03	21	0,94	16	1,20
Castilla-la Mancha	224	6,26	146	6,51	78	5,83
Castilla y León	267	7,46	164	7,31	103	7,70
Extremadura	132	3,69	104	4,64	28	2,09
Galicia	274	7,65	208	9,28	66	4,93
Madrid	601	16,79	300	13,38	301	22,50
Murcia	113	3,16	87	3,88	26	1,94
Navarra	54	1,51	25	1,12	29	2,17
País Vasco	165	4,60	50	2,23	115	8,59
C. Valenciana	429	11,98	265	11,82	164	12,26
La Rioja	52	1,45	24	1,07	28	2,09
Total	3.580	100,00	2.242	100,00	1.338	100,00

TABLA 2.4. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO

Sexo	N	Porcentaje
Varón	1.677	47,09
Mujer	1.884	52,91
Total	3.561	100,00

GRÁFICO 2.5. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN AÑO DE NACIMIENTO



Esta misma distribución, desagregada por sexo, proporciona información de gran interés:

- De los alumnos nacidos en 1986 o después (entre 15 y 16 años) el 56,80% son mujeres, siendo, por tanto, el 43,20% restante varones. Esto significa que existe un 13% más de mujeres que cursan 4º de ESO a la edad de 15 ó 16 años.
- La situación se invierte para los alumnos nacidos en el años 1985 y 1984. En el caso de los alumnos nacidos en 1985 existe un 10% más de varones que de mujeres; en lo que respecta a alumnos nacidos en 1984 también existe un 13% más de varones.
- Aunque el porcentaje de alumnas nacidas en el año 1983 o antes es mayor que el de alumnos, este dato no ha de ser tenido en cuenta

puesto que su valor absoluto es ínfimo con respecto al total de la muestra y, por tanto, carece de representatividad.

Estos datos confirman el hecho de que las mujeres repiten menos curso que sus compañeros varones.

Atendiendo al tamaño del municipio donde residen, el 25,67% de los alumnos de la muestra viven en localidades de entre 100.001 y 1.000.000 de habitantes, el 24,01% lo hace en municipios de entre 25.001 y 100.000 habitantes y el 21,77% de entre 25.001 y 100.000 habitantes. El resto de categorías vienen representadas por porcentajes menores: el 12,35% de los alumnos residen en municipios de entre 1.001 y 5.000 habitantes, el 11,22% en localidades de más de 1.000.000 de habitantes, y por último, el 4,98% en municipios de menos de 1.000 habitantes.

GRÁFICO 2.6. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN AÑO DE NACIMIENTO, POR SEXO

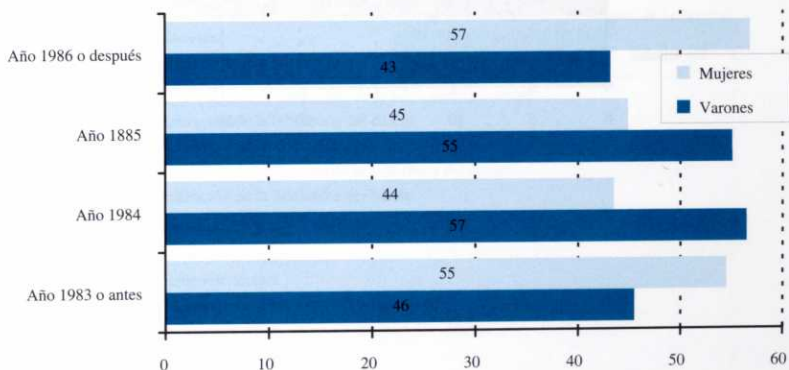


TABLA 2.5. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN EL TAMAÑO DEL MUNICIPIO EN EL QUE VIVEN

Tamaño	N	Porcentaje
Menos de 1.000	171	4,98
Entre 1.001 y 5.000	425	12,35
Entre 5.001 y 25.000	749	21,77
Entre 25.001 y 100.000	826	24,01
Entre 100.001 y 1.000.000	883	25,67
Más de 1.000.000	386	11,22
Total	3.440	100,00

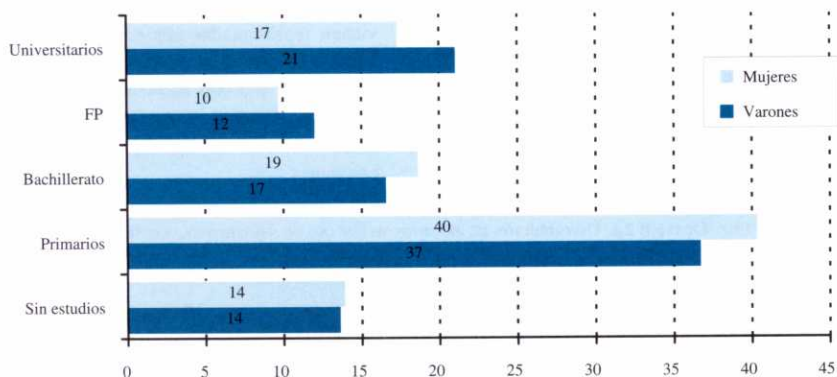
Según el nivel de estudios de los progenitores, la mayoría de los padres de los alumnos de la muestra poseen estudios primarios: 40,35% en el caso de las madres y 36,73% en el de los padres. Alrededor de un 20% de padres y madres ha completado el Bachillerato y un 17,34% de madres posee titulación universitaria, porcentaje que se eleva al 21,05% en el caso de los padres.

2.4. INDICADORES

El siguiente paso, necesario para el diseño de los cuestionarios, es la definición de los indicadores. Esta herramienta posibilita delimitar y concretar las áreas de interés en relación al objeto de estudio.

Se han definido dos conjuntos de indicadores, uno para la unidad de análisis de alumnos y otro para la de centros.

GRÁFICO 2.7. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES



2.4.1. INDICADORES DEL ALUMNO

Generales	<p>1A. Datos personales</p> <p>2A. Éxito académico</p> <p>3A. Expectativas académicas y profesionales</p>
Familia y hogar	<p>4A. Características psicológicas</p> <p>5A. Nivel socioeconómico de la familia</p> <p>6A. Nivel cultural de los padres</p> <p>7A. Composición de la familia</p> <p>8A. Hábitat</p> <p>9A. Recursos de lectura en el hogar</p> <p>10A. Otros recursos de tiempo libre del hogar</p> <p>11A. Hábitos lectores de la familia</p> <p>12A. Actitudes de la familia frente a la lectura</p> <p>13A. Fomento de la lectura por parte de la familia</p>
Escuela	<p>14A. Actividades de fomento de la lectura en la escuela</p> <p>15A. Recomendaciones de libros</p> <p>16A. Estrategias utilizadas por el profesor de lengua y literatura para animar a leer fuera del centro</p> <p>17A. Frecuencia con la que se realizan algunas actividades lectoras en clase de Lengua y Literatura</p> <p>18A. Frecuencia de la valoración de las lecturas realizadas para la calificación de las asignaturas en clase de Lengua y Literatura</p> <p>19A. Instrumentos y técnicas de evaluación de la lectura utilizadas en clase de Lengua y Literatura</p> <p>20A. Satisfacción con la escuela</p>
Biblioteca de aula y escuela	<p>21A. Conocimiento de los fondos de la biblioteca del centro</p> <p>22A. Valoración de la biblioteca del centro</p> <p>23A. Tiempo que se acude a la biblioteca</p> <p>24A. Frecuencia de utilización de la biblioteca del centro</p> <p>25A. Utilización de la biblioteca del barrio</p>
Hábitos lectores	<p>26A. Preferencia lectora</p> <p>27A. Lectura en tiempo libre</p> <p>28A. Tiempo de lectura</p> <p>29A. Criterios para seleccionar libros de lectura</p> <p>30A. Procedencia de los libros no obligatorios que lee</p> <p>31A. Biblioteca personal</p> <p>32A. Actitud hacia la lectura</p> <p>33A. Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro</p>
Otras acts. de tiempo libre	<p>34A. Preferencia de actividades de tiempo libre</p> <p>35A. Horas semanales dedicadas a practicar actividades de tiempo libre</p>

2.4.2. INDICADORES DEL CENTRO/AULA

Datos del centro	1B. Titularidad del centro 2B. Tamaño del centro 3B. Etapas que imparte
Entorno	4B. Tamaño de la población 5B. Hábitat 6B. Existencia de bibliotecas y otros recursos culturales en el municipio donde está el centro 7B. Adecuación de las bibliotecas y otros recursos culturales a las necesidades del alumnado de 2º ciclo de ESO 8B. Grado de relación entre la biblioteca del barrio y el centro 9B. Campañas de fomento de la lectura en el entorno externas al centro
Organización del centro	10B. Actividades específicas de animación de la lectura en el centro 11B. Actividades de fomento de la lectura realizadas en el último año 12B. Organizadores de las actividades de animación a la lectura 13B. Preocupación por el fomento de la lectura en el centro 14B. Satisfacción general en el centro 15B. Trabajo en equipo de los profesores del centro
Biblioteca del centro y del aula	16B. Fondos: cantidad y calidad 17B. Adecuación de la infraestructura a las necesidades del alumnado de 2º ciclo de ESO 18B. Accesibilidad 19B. Asesoramiento del alumnado para la utilización de la biblioteca del centro 20B. Frecuencia de uso de la biblioteca por los alumnos de 2º de ESO 21B. Frecuencia de uso 22B. Adecuación del presupuesto que el centro dedica a la biblioteca 23B. Número de libros adquiridos por la biblioteca del centro en el último año 24B. Adquisición de prensa periódica por parte del centro 25B. Valoración general del funcionamiento de la biblioteca del centro
Dpto. de Lengua y Literatura	26B. Grado de coordinación, comunicación e intercambio dentro del Departamento de Lengua y Literatura acerca del tratamiento de la materia 27B. Grado de implicación del Departamento de Lengua y Literatura en actividades de fomento a la lectura 28B. Valoración general de la coordinación del departamento
Prácticas docentes	29B. Objetivos prioritarios relacionados con la lectura según la importancia otorgada en el Departamento de Lengua y Literatura 30B. Estrategias utilizadas para motivar y animar a la lectura fuera del centro a los alumnos de 2º ciclo de ESO 31B. Lecturas obligatorias en el segundo ciclo de la ESO 32B. Lecturas recomendadas 33B. Frecuencia con que se realizan las siguientes actividades lectoras en las clases de Lengua y Literatura del segundo ciclo de ESO 34B. Frecuencia con que se utilizan los siguientes materiales recursos en las clases de Lengua y Literatura de 2º ciclo de ESO 35B. Frecuencia con que se utilizan las siguientes formas de trabajo en las clases de Lengua y Literatura 36B. Frecuencia con que se utilizan las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación en las clases de Lengua y Literatura de 2º ciclo de la ESO
Nivel lector de los alumnos de segundo ciclo de ESO del centro	37B. Valoración general del hábito lector del alumnado de 2º ciclo de ESO 38B. Percepción de la Influencia en el hábito lector de los adolescentes de una serie de factores 39B. Grado en el que al finalizar la ESO se consigue que los alumnos desarrollen la capacidad de beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos en las unidades de análisis referidas se ha realizado mediante la aplicación de sendos cuestionarios: uno, dirigido a los alumnos; el otro, al Jefe del Departamento de Lengua y Literatura del centro. Se presentan completos en el Anexo.

La construcción y diseño de los cuestionarios se realizó a partir de los indicadores previamente definidos. De este modo, cada uno de los indicadores se concretó en una serie de variables susceptibles de ser cuantificadas empíricamente.

Dichos cuestionarios han sido elaborados “ad hoc” para el presente estudio; están conformados en su totalidad por preguntas cerradas y han sido diseñados para su autocumplimentación por parte de los sujetos informantes.

Los dos modelos definitivos de cuestionario han sido producto de un doble proceso de validación: primeramente, el borrador inicial fue revisado y validado por un grupo de expertos en educación y lectura; en segundo lugar, se realizó una aplicación piloto de los cuestionarios a una muestra de 100 alumnos y a los respectivos Jefes de Departamento de Lengua y Literatura de los centros. A partir de las incidencias observadas y de los resultados obtenidos se procedió a la elaboración de los instrumentos definitivos.

2.6. TRABAJO DE CAMPO

Tras contactar con cada uno de los centros que conformaban la muestra e informar a sus autoridades de los objetivos del estudio, la estrategia seguida fue la personación de los encuestadores en cada uno de los centros docentes para aplicar los instrumentos a los alumnos y al Jefe de Departamento de Lengua y Literatura.

El trabajo de campo fue realizado durante los meses de octubre y noviembre del año 2001.

2.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para conocer los hábitos lectores en función de las características personales y sociales de los alumnos, se han realizado análisis *clásicos*, tales como análisis descriptivos sencillos tanto univariantes como multivariantes y análisis correlacional e inferencial.

En el proceso de análisis de datos, además de la utilización de los factores y variables definidos en el cuestionario, también se ha hecho uso de una serie de factores *construidos a posteriori*. La construcción de estos factores se ha realizado a partir de algunas de las variables previamente definidas. A continuación se presenta de manera esquemática su proceso de construcción:

Nivel de alumno:

Nivel socioeconómico de la familia

1. Creación de la variable “nivel sociolaboral de los padres”.
 - 1.1. Creación de las variables “nivel sociolaboral del padre” y “nivel sociolaboral de la madre”. La creación de cada una de estas dos variables se ha realizado a partir de la agrupación y recodificación de las categorías nominales de la variable “profesión del padre” y “profesión de la madre” en una variable de escala conformada por cinco categorías numéricas.
 - 1.2. Obtención de la variable “nivel sociolaboral de los padres” a partir del cálculo de la media entre las variables “nivel sociolaboral del padre” y “nivel sociolaboral de la madre”.
2. Reasignación del estatus inicial (nivel sociolaboral de los padres) en función de las posesiones de la familia: número de cuartos de baño del hogar y posesión de lavavajillas, ordenador, Internet, videoconsola y televisión de pago.

Como resultado final se ha obtenido un factor conformado por cinco categorías comprendidas de 1 a 5, de tal modo que la categoría "1" hace referencia al nivel socioeconómico más bajo y "5" al nivel socioeconómico más alto; siendo "3" la categoría intermedia.

Nivel de estudios de la familia

1. Recodificación de las variables "nivel de estudios del padre" y "nivel de estudio de la madre" (originariamente con seis categorías) en las mismas variables conformadas ahora por cuatro categorías (0=sin estudios; 1=estudios primarios; 2=estudios secundarios; 3=estudios universitarios)
2. Cálculo de la media aritmética entre las variables agregadas de "nivel de estudios del padre" y "nivel de estudios de la madre".

Como resultado final se ha obtenido un factor conformado por cuatro categorías comprendidas de 0 a 3, de tal modo que la categoría "0" hace referencia a la media de nivel de estudios más baja y "3" a la media de nivel de estudios más alta, siendo "1,5" la categoría intermedia.

Rasgos de personalidad relacionados con el hábito lector

A partir de un conjunto de dieciséis variables que hacen referencia a características psicológicas del alumno se ha procedido a su reducción mediante un análisis factorial con método de rotación Varimax. Como resultado se ha obtenido:

1. Los factores estandarizados (con media cero y desviación típica uno): facilidad de lectura; autoconcepto social; creatividad y autoconcepto académico.
2. Con el fin de posibilitar la tabulación y representación gráfica de los factores se han transformado las anteriores variables continuas en variables discretas conformadas cada una por tres categorías de escala (1=rasgo bajo; 2=rasgo medio; 3=rasgo alto); representando

cada una de las tres categorías el 33,3% de la distribución de la variable.

Rendimiento

Esta variable se ha calculado a partir de la media aritmética entre las calificaciones obtenidas por el alumno en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Lengua Extranjera, Sociales y Naturaleza. Por lo tanto, los valores de este factor oscilan entre 1 y 5, correspondiendo a "1" el valor de insuficiente y a "5" de sobresaliente.

Hábito lector

Este factor, principal objeto de estudio de la presente investigación, es el producto de un proceso de reducción de datos a través de un análisis factorial con método de rotación Varimax. Las variables que han conformado el factor hábito lector son: lectura de libros en tiempo libre; autopercepción lectora; número de libros leídos en tiempo libre el último mes; horas semanales dedicadas a la lectura de libros elegidos voluntariamente; tiempo de lectura en fines de semana y vacaciones, y tiempo de lectura en días de diario. Como resultado final se ha obtenido:

1. El factor hábito lector estandarizado (con media cero y desviación típica uno).
2. Con el fin de posibilitar la tabulación y representación gráfica del factor se ha transformado éste en una variable discreta conformada por tres categorías de escala (1=hábito lector bajo; 2=hábito lector medio; 3=hábito lector alto); representando cada una de las tres categorías el 33,3% de la distribución de la variable.

Nivel de centro:

Alguno de los factores anteriormente definidos han sido segmentados por centro; de este modo se hace posible trabajar con factores, originariamente de alumnos, en el nivel de centros.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A partir de una reflexión de carácter empírico sobre qué se considera hábito lector, en este capítulo se analizan, punto por punto, los distintos elementos relacionados con los hábitos lectores. Así, éste se divide en seis bloques: hábitos lectores, actitudes frente a la lectura, preferencias lectoras, procedencia y compra de libros, la lectura en el hogar, y fomento de la lectura en la escuela.

Todos ellos tienen análoga estructura, en primer lugar se describe cada uno de los indicadores, a continuación se relacionan con algunas variables significativas que ayuden a contextualizar e interpretar mejor el significado de los datos aportados, por último se formulan algunas ideas acerca de la utilidad de los resultados obtenidos.

3.1. HÁBITOS LECTORES

Como se mencionaba al comienzo de este trabajo, no hay una definición de hábito lector consensuada por todos los investigadores, de tal forma que, rastreando en la literatura, es posible encontrar diferentes propuestas no siempre coherentes entre sí. Sin embargo, resulta de crucial importancia para un estudio científico partir de una definición clara, unívoca y operativa del fenómeno a analizar.

En este trabajo se ha optado por trabajar con un concepto global y holístico de hábito lector, construido empíricamente a partir de las distintas propuestas formuladas. Como se ha visto, se han utilizado indicadores tales como frecuencia de lectura (Greaney, 1980 cit. en Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Smith, 1997), tiempo de lectura (Anderson, Wilson y Fielding, 1988), número de libros leídos en un espacio temporal (Katsikas y Leontsini, 1996) o autopercepción lectora (Moreno Sánchez, 2001). Sin embargo, cada uno de ellos aporta datos diferentes con lo que la imagen que

se obtenga de los hábitos lectores de una población también será distinta. A continuación, se describen brevemente los indicadores:

- Frecuencia lectora: medido a través de la opinión de los encuestados acerca de la periodicidad con que leen en su tiempo libre (todos los días, casi todos los días, una o dos veces por semana, alguna vez al mes, alguna vez al trimestre, casi nunca, nunca), tanto libros como periódicos y revistas o cómics y tebeos.
- Tiempo de lectura, distinguiendo dos marcos temporales distintos:
 - semanal: a través del número de horas dedicadas a leer semanalmente libros para clase, libros elegidos voluntariamente, periódicos y revistas y cómics y tebeos.
 - anual: cantidad de tiempo dedicado a la lectura (nada, muy poco, algo, bastante, mucho) a diario, en fines de semana y en vacaciones.
- Número de libros leídos en tiempo libre el último mes.
- Autopercepción lectora, medido como el grado de acuerdo con la afirmación: "leo mucho".

Por tanto, se cuenta con dos indicadores genéricos de hábito lector (autopercepción lectora y cantidad de tiempo dedicado a la lectura a diario, en fines de semana y en vacaciones), con cuatro indicadores de hábito lector de libros (frecuencia lectora de libros en tiempo libre, número de horas semanales dedicadas a la lectura de libros de forma voluntaria, número de horas semanales dedicadas a la lectura de libros para clase y libros leídos en tiempo libre el último mes) y dos para los otros dos tipos de hábito

lector, el de periódicos y revistas y el de cómics y tebeos (frecuencia lectora en tiempo libre y número de horas semanales). A continuación se analizan detenidamente los resultados de cada uno de ellos.

3.1.1. FRECUENCIA DE LECTURA

La estrategia más utilizada para medir los hábitos lectores de la población es preguntar a los sujetos sobre la frecuencia con que leen libros. Siguiendo ese planteamiento, y centrándose en este caso en los libros leídos en su tiempo libre, el 4,86% afirma leer todos los días, el 14,76% casi todos los días, el 16,66% una o dos veces por semana, el 18,51% alguna vez al mes, el 19,37% alguna vez al trimestre, el 15,57% casi nunca y el 10,26% nunca. Estos datos tan dispersos pueden agruparse en tres categorías:

1. Lectores frecuentes: personas que leen todos los días, casi todos los días o una o dos veces por semana. Los datos muestran que el 36,29% de los adolescentes pueden ser considerados como lectores frecuentes.

2. Lectores ocasionales: aquellos que leen alguna vez al mes o al trimestre. El 37,88% de los adolescentes españoles lee con esta periodicidad.
3. No lectores: los que afirman no leer nunca o casi nunca. Según este criterio, el 25,83% de los adolescentes de 15/16 años son no lectores (gráfico 3.1).

No resulta sencillo formular un juicio de valor acerca de tales cifras. Pero puede ser útil compararla con la misma información procedente del conjunto de la población adulta. Así, recogiendo los datos del *Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros* del MECD correspondientes al año 2001, es posible afirmar que los adolescentes leen algo más que los adultos. Efectivamente, el porcentaje de adultos (mayores de 14 años) que no lee nunca o casi nunca es del 45%, 19 puntos por encima de los jóvenes. Sin embargo, la tasa de lectores frecuentes es prácticamente igual en ambos colectivos, aunque con algunos matices (gráfico 3.2).

GRÁFICO 3.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA LECTORA DE LIBROS

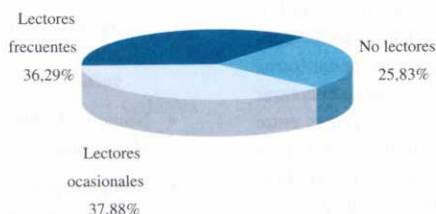
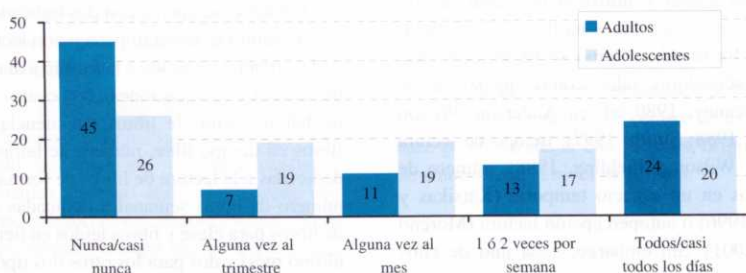


GRÁFICO 3.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADULTOS¹ Y LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA LECTORA DE LIBROS



(1) Datos del *Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros* del MECD (enero-septiembre 2001).

No obstante, ésta es sólo una parte de la realidad lectora de los adolescentes. Ellos y ellas no sólo leen libros, puesto que entre sus lecturas voluntarias también se encuentran los periódicos y revistas y, en menor medida, los cómics y tebeos. Según sus propias percepciones, casi el 60% de los adolescentes lee periódicos o revistas todas las semanas (lectores frecuentes), y apenas el 15% nunca lo lee. A estas edades, por el contrario, la mayor parte de los jóvenes no lee nunca cómics o tebeos, y los lectores frecuentes de este tipo de literatura son un escaso 16%. Por otro lado, y aunque se encuentra una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia lectora de libros, periódicos y revistas, y cómics y tebeos, ésta es muy baja ($r=0,115$ y $r=0,164$), de tal forma que la afirmación de que quien lee periódicos o cómics es a su vez buen lector de libros, sin ser falsa, hay que realizarla con mucha cautela.

Con ello se destierran dos ideas ampliamente difundidas acerca de la relación entre lectura de libros y cómics: por un lado, no parece cierto que la lectura de cómics impida al joven leer libros y, por otro, tampoco es verdad que el cómic sea la puerta de acceso a los libros. Los datos indican que, básicamente, son universos independientes (gráfico 3.3).

A continuación se van a ir adelantando análisis sencillos con algunas variables significativas. Se trata de establecer algo así como el perfil psico-sociológico de los lectores a través del estudio de las relaciones entre algunas variables y la frecuencia de lectura, tanto de libros como de periódicos/revistas y cómics/tebeos.

En primer lugar, por lo que se refiere al género hay que afirmar con rotundidad que las mujeres adolescentes españolas leen significativamente más libros en su tiempo libre que los varones. Las diferencias en frecuencia lectora entre varones y mujeres están muy marcadas: así, el 44,34% de las chicas son lectoras frecuentes, mientras que sólo lo son el 27,36% de los chicos de esta edad. Comparando esta distribución con la obtenida para toda la población mayor de 14 años, en la encuesta realizada por la SGAE publicada en el año 2000, se observa que aunque con la edad se mantiene la diferencia por género (36,5% mujeres lectoras frecuentes frente al 31,5% de varones), ésta es menos acusada.

Sin embargo, son los adolescentes varones los que leen más cómics y tebeos. Así mientras que el 23,84% de ellos son lectores frecuentes de este tipo de lecturas, apenas lo es el 9,04% de las mujeres. Respecto a los periódicos y revistas, aplicando un criterio riguroso ($=0,001$), se puede afirmar que no existen diferencias significativas en función del sexo. Es decir, la frecuencia lectora de periódicos y revistas de los chicos y las chicas son prácticamente iguales (gráfico 3.4).

Otra variable relacionada con la frecuencia lectora es el nivel de estudios de los padres. Los datos del presente estudio ofrecen resultados nítidos al respecto: cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres, mayor es la frecuencia de lectura de libros de los hijos. Y este hecho se da con sorprendente simetría tanto con los estudios del padre ($r=0,110$) como con los de la madre ($r=0,107$).

GRÁFICO 3.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA LECTORA DE PERIÓDICOS Y REVISTAS, Y DE CÓMICOS Y TEBEOS

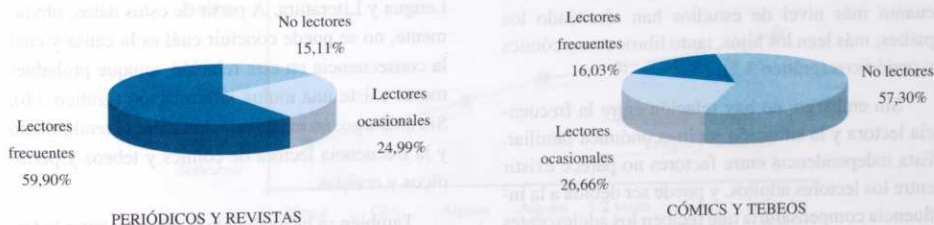
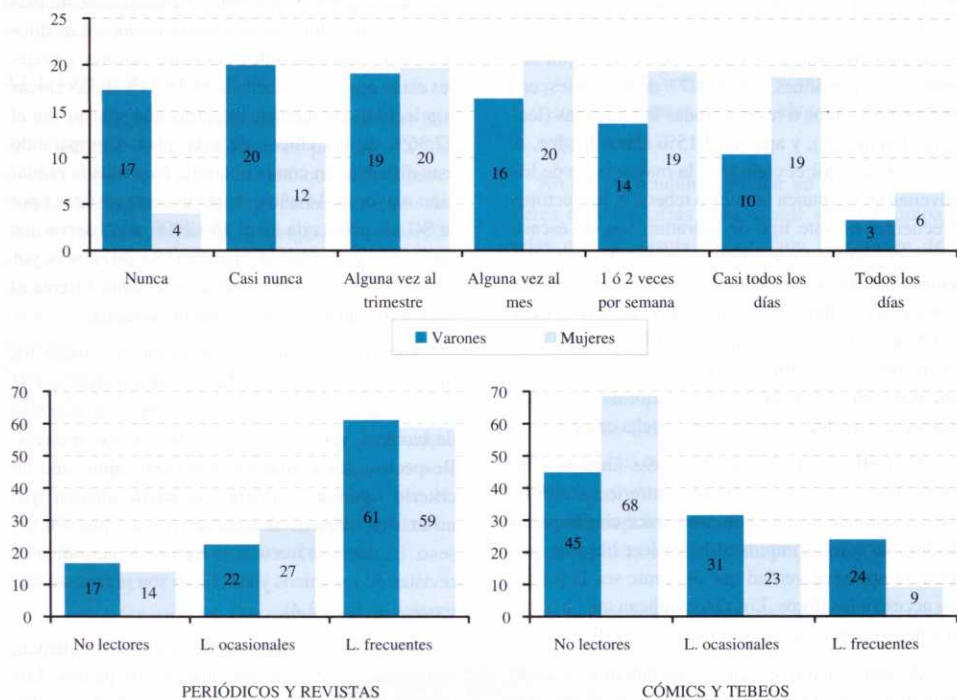


GRÁFICO 3.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA LECTORA DE LIBROS, PERIÓDICOS Y REVISTAS, Y CÓMICS Y TEBEOS, POR SEXO



También hay relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de estudios de los padres (promedio y por separado) y, por una parte, la frecuencia lectora de cómics y tebeos y, por otra, la frecuencia lectora de periódicos y revistas. Pero ambas son muy bajas y parecidas ($r=0,097$ y $r=0,092$, respectivamente, con la puntuación promedio de los estudios de los padres). Es decir, cuanto más nivel de estudios han alcanzado los padres, más leen los hijos, tanto libros como cómics y periódicos (gráfico 3.5).

Sin embargo, no hay relación entre la frecuencia lectora y la situación socio-económica familiar. Esta independencia entre factores no parece existir entre los lectores adultos, y puede ser debida a la influencia compensatoria que reciben los adolescentes en esa edad por parte de los centros educativos.

Rendimiento académico y frecuencia lectora son factores fuertemente asociados. Los alumnos y alumnas que leen libros en su tiempo libre más frecuentemente también son los que mejores calificaciones han obtenido el curso anterior, algo que ocurre tanto cuando se considera la calificación media global como la puntuación en la materia de Lengua y Literatura. A partir de estos datos, obviamente, no se puede concluir cuál es la causa y cuál la consecuencia en esta relación, aunque probablemente existe una mutua interrelación (gráfico 3.6). Sin embargo, no existe relación entre el rendimiento y la frecuencia lectora de cómics y tebeos y periódicos y revistas.

También se ha analizado la relación entre la frecuencia lectora y una serie de rasgos personales de

los adolescentes: autopercepción de la facilidad lectora, autoconcepto social, autoconcepto académico e imaginación:

- Autopercepción de la facilidad lectora. Los datos del estudio apuntan a la existencia de una estrecha relación entre la frecuencia lectora de los adolescentes y la percepción propia acerca de la facilidad o dificultad para leer. Efectivamente, los alumnos que tienen problemas para leer son los que realmente leen menos, y ello con independencia del tipo de textos que lean. La correlación entre esta variable y la frecuencia lectora de libros es alta, de 0,383. Más bajas, pero también significativas estadísticamente, lo son las correlaciones con la frecuen-

cia lectora de cómics y tebeos ($r=0,087$) y de periódicos y revistas ($r=0,087$). Estos resultados apuntan a que una primera medida para fomentar la lectura es una buena enseñanza de la misma desde las primeras edades y que se dedique un gran esfuerzo a superar las dificultades que se puedan presentar.

- Autoconcepto social. Se observa relación significativa de esta variable con la frecuencia lectora de libros y de periódicos pero no con la lectura de cómics. Con la lectura de libros la relación es pequeña, pero significativa y negativa ($r=-0,105$). De esta forma, parece que los jóvenes con un menor autoconcepto social se refugian más en la lectura. Por el contra-

GRÁFICO 3.5. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE SUS PADRES, POR FRECUENCIA LECTORA

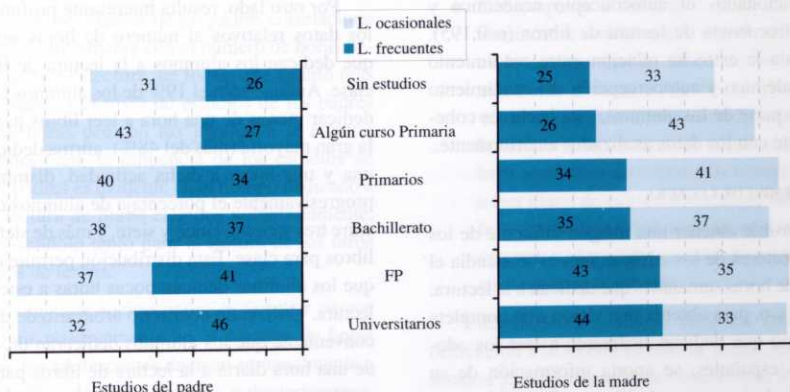
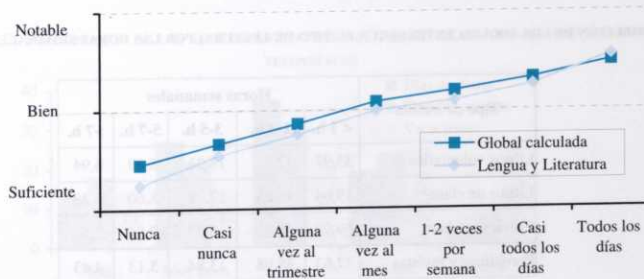


GRÁFICO 3.6. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, GLOBAL CALCULADA Y EN LENGUA Y LITERATURA, SEGÚN SU FRECUENCIA LECTORA DE LIBROS



rio, la relación con la lectura de periódicos es también pequeña pero significativa y positiva ($r=0,055$), indicando que los jóvenes que leen más frecuentemente periódicos y revistas tienen menos dificultades para hacer amigos.

- **Imaginación.** Esta variable, que recoge la opinión de los alumnos ante afirmaciones tan dispares como “imagino lo que leo” y “participo en muchas actividades”, está relacionada con la frecuencia lectora de libros y periódicos. En efecto, la correlación es estadísticamente significativa con la lectura de libros ($r=0,187$) y con la de periódicos y revistas ($r=0,082$), lo que indica que los alumnos que más leen este tipo de textos son a la vez más imaginativos y activos que los que no los leen.
- **Autoconcepto académico.** También están relacionados el autoconcepto académico y la frecuencia de lectura de libros ($r=0,195$). Dada la estrecha relación entre rendimiento académico y autopercepción del rendimiento por parte de los alumnos, este hecho es coherente con los datos analizados anteriormente.

3.1.2. TIEMPO DE LECTURA

Es posible obtener una imagen diferente de los hábitos lectores de los adolescentes si se estudia el número de horas semanales que dedican a la lectura. En este caso, para obtener una visión más completa del tiempo que dedican realmente a leer los adolescentes españoles, se aporta información de su tiempo de lectura tanto de libros voluntarios como de libros de clase, así como de los cómics o tebeos y los periódicos o revistas.

Los datos apuntan a que, aproximadamente, de cada tres muchachos, uno dedica menos de una hora semanal a leer libros voluntarios, otro dedica entre una y tres horas y el tercero más de tres horas. Respecto a los libros para clase, la distribución es igual para más de tres horas dedicadas a la lectura, y bastante diferente para los que dedican entre una y tres horas, que ahora alcanza a casi el 50% de los alumnos, y los que dedican menos de una hora a la semana, que es del 20%.

Como se ha visto anteriormente desde otra perspectiva (ver apartado 3.1.1), los adolescentes apenas leen cómics o tebeos, el 70% de los adolescentes dedica menos de una hora a la semana a tal actividad, mientras que la lectura de periódicos y revistas está más extendida, con cifras parecidas en su distribución a las de los libros voluntarios.

Por otro lado, resulta interesante profundizar en los datos relativos al número de horas semanales que dedican los alumnos a la lectura de libros de clase. Aunque sólo el 19% de los alumnos reconoce dedicar menos de una hora a leer libros para clase, la gran mayoría (más del 48%), afirma dedicar entre una y tres horas a dicha actividad, disminuyendo progresivamente el porcentaje de alumnos que leen entre tres y cinco, cinco y siete, y más de siete horas, libros para clase. Esta distribución permite concluir que los alumnos dedican pocas horas a este tipo de lectura. Utilizando el criterio arbitrario de que sería conveniente que los alumnos dedicaran un mínimo de una hora diaria a la lectura de libros para clase, se observa que tan solo lo alcanzan el 15% de los alumnos de esta edad (tabla 3.1).

TABLA 3.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL TIPO DE LECTURA, POR LAS HORAS SEMANALES DEDICADAS A LEER

Tipo de lectura	Horas semanales				
	< 1 h.	1-3 h.	3-5 h.	5-7 h.	>7 h.
Libros voluntarios	33,97	32,39	18,21	8,49	6,94
Libros de clase	19,04	48,25	17,78	8,60	6,33
Cómics o tebeos	69,98	18,32	6,33	2,81	2,56
Periódicos y revistas	37,63	38,98	13,84	5,13	4,43

La relación entre el tiempo dedicado a leer libros voluntarios, libros para clase, cómics y periódicos es bastante estrecha, de tal forma que cuanto más leen libros más leen también otro tipo de textos.

Resulta interesante analizar la relación del tiempo dedicado a la lectura con algunas variables. Así, se puede concluir:

- Respecto al género, las mujeres leen más tiempo a la semana libros, ya sean de clase o voluntarios, y dedican significativamente menos horas a la lectura de cómics y tebeos que los varones. Estos datos confirman lo dicho anteriormente para la frecuencia lectora de libros. Además, las mujeres, aunque leen con la misma frecuencia que los varones periódicos y revistas, le dedican menos horas a la semana que ellos.
- El nivel de estudios de los padres correlaciona significativamente con el número de horas dedicadas a la lectura, de forma que cuanto más elevado es el nivel de estudios de los padres más horas dedican los jóvenes a la lectura. Ahora bien, la influencia de los estudios de los padres es evidente en el tiempo dedicado a la lectura de libros elegidos voluntariamente, no siéndolo tanto para la lectura de los otros tipos de textos.
- La situación socioeconómica familiar parece influir positivamente en el número de horas que los adolescentes dedican semanalmente a la lectura de libros elegidos voluntariamente, cómics y periódicos. Sin embargo, esta variable no tiene ninguna relación con la lectura

de libros de clase. Los datos, además de confirmar los resultados de otras encuestas que concluían que a mayor nivel socioeconómico mayor hábito lector (lo que no se había hecho evidente con frecuencia lectora), vuelven a constatar lo que puede ser el efecto compensador de la escuela, puesto que el tiempo que dedican los adolescentes a leer libros para clase no está influido por la situación socioeconómica.

- Cuando mejor rendimiento obtiene el alumno más horas dedica a leer semanalmente libros de clase y voluntarios, mientras que no hay variaciones respecto al número de horas dedicadas a la lectura de cómics y periódicos en función del rendimiento, tal como ocurría con la frecuencia lectora.
- Con respecto a los rasgos personales de los alumnos: se confirma que cuanto más elevada es la autopercepción de la facilidad lectora más horas dedican a leer libros (para clase y voluntarios), pero no se observa relación con la lectura de otros tipos de textos; cuánto más bajo autoconcepto social más tiempo dedican a leer libros de su elección; cuanto más leen libros (para clase y voluntarios) más imaginativos son, o viceversa, y tienen un autoconcepto académico más elevado.

Utilizando otro criterio temporal como es la dedicación a la lectura en días de diario, en fines de semana y en vacaciones; se observa que la falta de tiempo libre por causa de las obligaciones académicas parece influir negativamente en el tiempo que los jóvenes dedican a leer obras de su propia elec-

GRÁFICO 3.7. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL TIEMPO DE LECTURA EN DISTINTOS PERIODOS TEMPORALES



ción. Según sus propias percepciones, cuando más leen es en vacaciones y, en menor medida, durante los fines de semana, mientras que el tiempo dedicado a la lectura los días lectivos es menor. Efectivamente, la mitad de los jóvenes dice leer bastante o mucho durante las vacaciones, pero sólo uno de cada cuatro hace la misma afirmación referida a los días de diario (gráfico 3.7).

Esta tendencia a leer más durante los días libres es una pauta aplicable a la práctica totalidad de los adolescentes, de tal forma que los que leen mucho o bastante a diario también leen mucho o bastante en vacaciones, y muchos de los que leen poco o nada a diario sí que lo hacen en tiempo vacacional. Concretamente, el 40% de los que afirman leer poco a diario dicen leer más en vacaciones. De esta manera, se pueden distinguir dos tipos de lectores: los que leen siempre, en tiempo escolar o vacacional, y los que concentran la lectura en sus días libres, tanto en vacaciones como en fines de semana.

Sin embargo, el momento del año en que dedican más tiempo a la lectura no determina un perfil diferente de lector. El análisis de las correlaciones del tiempo de lectura en días de diario, en fines de semana y en vacaciones con otras variables relevantes indica que con independencia del momento son las mujeres, con mayor rendimiento, con padres de más elevado nivel de estudios, con mayor facilidad para la lectura, con más bajo autoconcepto social y más imaginación y autoconcepto académico las que leen más.

Sólo resulta necesario añadir el comentario de un nuevo dato fruto del análisis de esta variable, re-

ferido a su relación con la situación socioeconómica familiar: cuanto más alto es el nivel socioeconómico de los alumnos más leen en fines de semana y en vacaciones, sin que exista relación entre la situación socioeconómica y el tiempo dedicado a la lectura en días de diario.

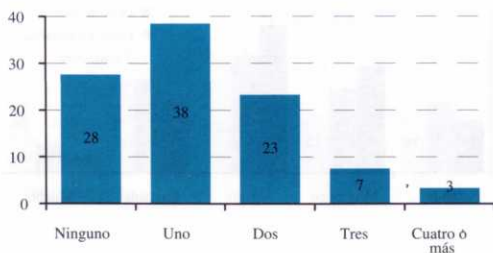
3.1.3. NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS EN EL ÚLTIMO MES

Otro indicador del hábito lector es el número de libros leídos en un espacio temporal determinado. En este informe, considerando el nivel educativo de la población objeto de estudio se estableció como marco temporal adecuado un mes, obteniéndose los siguientes resultados: un elevado porcentaje de alumnos no ha leído ningún libro en el último mes, la mayoría ha leído sólo un libro y sólo uno de cada tres ha leído más de uno (gráfico 3.8).

Si se consideran no lectores a los alumnos que no han leído ningún libro, lectores ocasionales a los que han leído sólo uno y lectores frecuentes a los que han leído más de uno, lo que supone una consideración muy por debajo de lo deseable, se observa que el indicador número de libros leídos en el último mes ofrece resultados ligeramente más bajos del hábito lector de los alumnos que el de frecuencia de lectura (ver apartado 3.1.1).

De nuevo con este indicador se confirma la relación con el sexo, el nivel de estudios de los padres, la situación socioeconómica, el rendimiento y las variables de personalidad. La correlación con la situación socioeconómica familiar, puesta de manifiesto en numerosas investigaciones de lectura se confirma, además de con el tiempo dedicado a la

GRÁFICO 3.8. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS EN EL ÚLTIMO MES



lectura, con el número de libros leídos, aunque no era así para la frecuencia lectora. Este dato puede estar relacionado con el hecho de que el mayor nivel socioeconómico va unido a una mayor accesibilidad a los libros.

3.1.4. AUTOPERCEPCIÓN LECTORA

La propia opinión de los alumnos sobre lo que leen es otro indicador utilizado para conocer los hábitos lectores.

Cuando se pide a los alumnos que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo ante la afirmación "leo mucho", la mayoría tienden a dar una opinión intermedia. El 9,90% de los alumnos de 4º de ESO manifiestan estar totalmente de acuerdo frente al 16,85% que están totalmente en desacuerdo, repartiéndose casi por igual el porcentaje de alumnos que declara estar bastante de acuerdo o en desacuerdo (gráfico 3.9).

Por tanto, los resultados que ofrece este indicador son bastante distintos de los obtenidos a partir de las otras variables comentadas anteriormente, de forma que existen lectores frecuentes que creen no leer mucho. Esto puede deberse a la mayor subjetivi-

dad de respuesta, pues a pesar de que las variables anteriores son también percepciones en ellas se ofrecen patrones de respuesta cuantificables, pero también a un criterio más exigente de los alumnos de lo que es ser lector.

Con respecto a la relación de la autopercepción lectora con las variables que se vienen comentando en este bloque, se repite el mismo patrón con una única salvedad, que es la ausencia de diferencias en la opinión de los alumnos sobre lo que leen en función de la situación socioeconómica familiar.

Además, en este estudio se ha recogido la opinión de los alumnos sobre autopercepción lectora en el momento actual y en relación con el pasado. El 44% de los alumnos opinan que leen actualmente más o mucho más que hace dos años, mientras que el 29% afirma leer lo mismo y el 27% manifiesta leer menos o mucho menos. Estos datos son significativamente diferentes a los obtenidos para la población adulta, dado que en ese caso el porcentaje de los que afirman leer menos que antes es considerablemente mayor que los que dicen leer más (42% frente al 23%) (MECD, 2001) (gráfico 3.10).

GRÁFICO 3.9. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU AUTOPERCEPCIÓN LECTORA

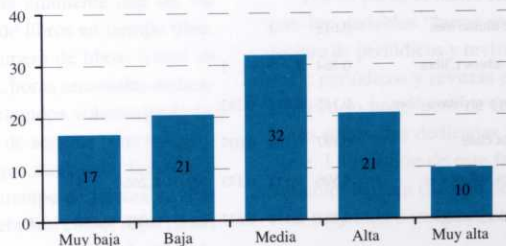
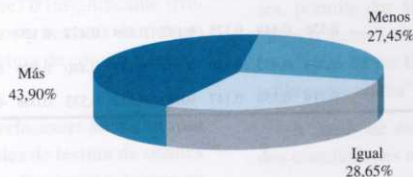


GRÁFICO 3.10. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU PROGRESIÓN LECTORA EN LOS ÚLTIMOS DOS AÑOS



3.1.5. EL CONSTRUCTO "HÁBITOS LECTORES"

Los análisis anteriores llevan a la conclusión de que cada uno de los indicadores ofrece imágenes distintas de los hábitos lectores de la población, sin que ninguno llegue a dar un panorama global de lo que realmente son los hábitos lectores. Así, en función de la utilización de uno u otro indicador se tendrá una cuantificación diferente de la cantidad de jóvenes que leen mucho o, en el sentido contrario, que no leen habitualmente. Por ejemplo, se considera no lectores de libros a un 26% de los adolescentes, si se mide el hábito lector como frecuencia lectora; a un 34%, si se mide como tiempo de lectura semanal; a un 28%, en función del número de libros leídos en tiempo libre en el último mes; y, a un 17%, según la autopercepción. Además, si se considera el momento en el que leen, se observa que los jóvenes leen más en vacaciones (el 29% dice que lee muy poco o nada) que en fin de semana o a diario (40% en ambos casos). Con lo que se puede concluir que los

resultados dependen no sólo de la forma de orientar la pregunta, sino también del momento del año en que se formulen las mismas.

Por ello, en este trabajo, además de dar informaciones de frecuencia, tiempo, número de libros leídos y autopercepción lectora, se quiere ir más allá y ofrecer un constructo que recoja toda la información contenida en los indicadores anteriores.

Analizando los cuatro indicadores con todas sus variables y las correlaciones entre ellas, se observa que casi todas son significativas estadísticamente y que algunas son moderadamente altas (tabla 3.2), lo que permite suponer que es posible definir un constructo de hábitos lectores a partir de las 12 variables sencillas.

Utilizando el análisis factorial como técnica para resumir la información contenida en un conjunto de variables con una pérdida mínima de información, se obtienen tres factores que representan a las doce variables iniciales (tabla 3.3).

TABLA 3.2. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES REFERIDAS AL HÁBITO LECTOR

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Frec. lect. libros t. libre	1										
2. Libros leídos t. libre último mes	0,613	1									
3. Frec. lect. cómics y tebeos t. libre	0,164	0,175	1								
4. Frec. lect. periódicos y revistas t. libre	0,115	0,074	0,242	1							
5. H. sem. lectura libros clase	0,197	0,164	0,039	0,051	1						
6. H. sem. lectura libros voluntarios	0,596	0,512	0,173	0,091	0,266	1					
7. H. sem. lectura cómics y tebeos	0,062	0,118	0,637	0,145	0,088	0,252	1				
8. H. sem. lectura periódicos y revistas	-0,003	0,011	0,195	0,476	0,158	0,171	0,355	1			
9. Lectura en días de diario	0,542	0,427	0,116	0,154	0,258	0,433	0,062	0,111	1		
10. Lectura en fines de semana	0,558	0,449	0,175	0,137	0,194	0,472	0,120	0,090	0,399	1	
11. Lectura en vacaciones	0,554	0,433	0,150	0,104	0,139	0,480	0,088	0,035	0,285	0,573	1
12. Autopercepción lectora	0,714	0,556	0,147	0,090	0,172	0,575	0,068	-0,004	0,493	0,537	0,558

TABLA 3.3. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL HÁBITO LECTOR

	Factor I	Factor II	Factor III
1. Frecuencia lectora de libros en tiempo libre	0,867	0,001	0,004
2. Libros leídos en tiempo libre el último mes	0,745	0,101	-0,000
3. Frecuencia lectora de cómics y tebeos en tiempo libre	0,147	0,871	0,008
4. Frecuencia lectora de periódicos y revistas en tiempo libre	0,004	0,147	0,759
5. Horas semanales de lectura de libros de clase	0,277	-0,140	0,430
6. Horas semanales de lectura de libros elegidos voluntariamente	0,739	0,162	0,160
7. Horas semanales de lectura de cómics y tebeos	0,007	0,880	0,164
8. Horas semanales de lectura de periódicos y revistas	-0,004	0,259	0,816
9. Tiempo de lectura en días de diario	0,640	0,008	0,279
10. Tiempo de lectura en fines de semana	0,728	0,009	0,107
11. Tiempo de lectura en vacaciones	0,723	0,009	-0,000
12. Autopercepción lectora	0,841	0,002	0,000

Observando los factores se constata que cada uno de ellos “correlaciona altamente con” o “está cargado por” variables distintas, lo que permite concluir que la información recogida en torno a los hábitos lectores se agrupa y resume en tres constructos o variables genéricas.

El factor I correlaciona altamente con las variables frecuencia lectora de libros en tiempo libre, autopercepción lectora, número de libros leídos en tiempo libre el último mes, horas semanales dedicadas a la lectura de libros elegidos voluntariamente, tiempo de lectura en fines de semana y en vacaciones. También es alta, aunque moderada, la correlación de este factor con el tiempo de lectura en días de diario, mientras la correlación con el resto de las variables es baja (horas semanales de lectura de libros de clase), muy baja (frecuencia lectora de cómics y tebeos en tiempo libre) o insignificante (frecuencia lectora de periódicos y revistas en tiempo libre, horas semanales de lectura de cómics y tebeos de periódicos y revistas).

El factor II presenta correlaciones altas con sólo dos variables, horas semanales de lectura de cómics y tebeos y frecuencia lectora de cómics y tebeos en

tiempo libre, las cuales tienen a su vez una relación insignificante o muy baja con los otros dos factores. De las variables que tienen relación con otro factor, el factor II correlaciona únicamente con las que lo hacen con el factor III y además su valor es bajo o muy bajo.

Por su parte, el factor III correlaciona altamente con las variables “horas semanales dedicadas a la lectura de periódicos y revistas” y “frecuencia lectora de periódicos y revistas en tiempo libre” aunque también lo hace, pero de forma moderada, con las horas semanales dedicadas a la lectura de libros de clase. La relación de este factor con el resto de las variables es baja (tiempo de lectura en días de diario), muy baja o insignificante.

La interpretación de estos factores, basándose en los pesos o correlaciones con las variables iniciales, permite dar al factor I el nombre genérico de “hábito lector”, al factor II “lectura de cómics y tebeos” y al factor III “lectura de periódicos, revistas y libros escolares”.

A partir de estos resultados se pueden extraer dos conclusiones relevantes:

- por un lado, la constatación de que existen tres comportamientos lectores claramente diferenciados: la lectura de libros, la de cómics y tebeos y la de periódicos y revistas;
- y, por otro, que se cuenta con un constructo o una nueva variable que realmente mide los hábitos lectores.

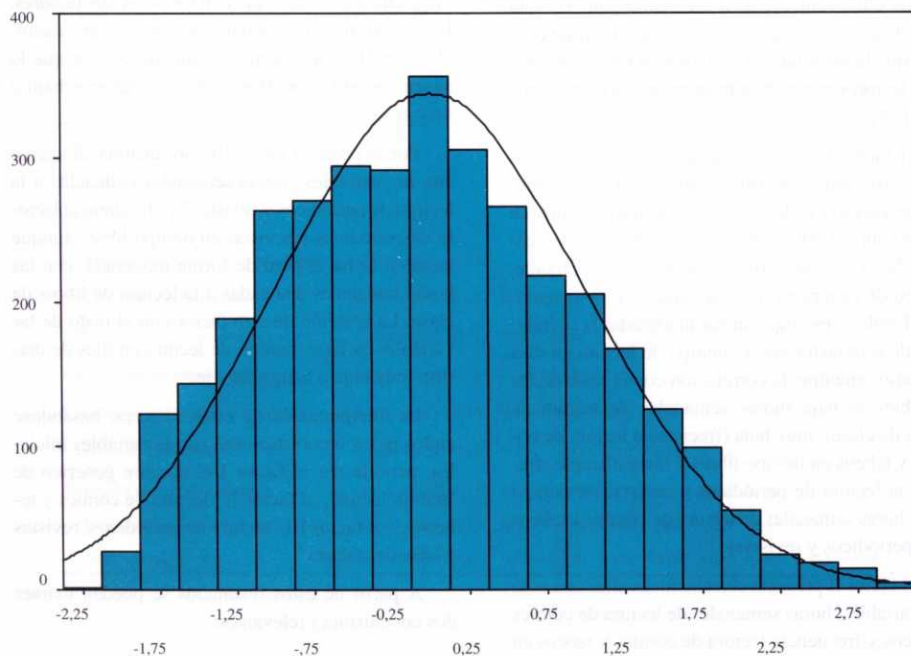
Recapitulando lo dicho al comienzo de este bloque sobre el concepto de hábito lector y sus acepciones, la primera conclusión lleva a afirmar que existen tres hábitos de lectura diferentes en función del tipo de textos que se lean: el de libros, el de cómics y tebeos y el de periódicos y revistas. Además, al incorporar la segunda conclusión se aproxima el concepto de hábito lector que, aunque abarca la lectura en general se centra en la lectura de libros en tiempo libre.

El constructo hábito lector responde a la definición de utilización de la lectura como actividad usual y se refiere a lectura de libros en tiempo libre, lo que permite dejar a un lado la lectura de cómics y periódicos y las lecturas no voluntarias.

La distribución de los sujetos de la muestra en la nueva variable hábito lector se ajusta prácticamente a una distribución normal (gráfico 3.11).

Con el constructo hábito lector se ha conseguido agrupar la información referida a los hábitos lectores en una única variable, por lo que a partir de este momento en lugar de analizar las relaciones de las variables consideradas en este estudio con la frecuencia, el tiempo de lectura, el número de libros leídos o la autopercepción lectora, se estudiarán únicamente con el hábito lector por ser la variable que refleja más verazmente los hábitos lectores de los adolescentes.

GRÁFICO 3.11. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL CONSTRUCTO HÁBITO LECTOR



Adoptada esta decisión, se analiza cómo se comporta la nueva variable hábito lector en función de algunas características personales, olvidando, llegado este punto la lectura de cómics y tebeos y la de periódicos, revistas y libros escolares. Con dicho análisis se podrá determinar, de forma más rigurosa que atendiendo a las variables iniciales, si existen o no diferencias en los hábitos lectores de la población de estudiantes de 4º de ESO en función del sexo, el nivel de estudios de los padres, la situación socioeconómica familiar, el rendimiento y otras características personales.

La primera evidencia es la constatación de diferencias en el hábito lector de los adolescentes en función del género. Esta conclusión, muy lógica a la vista de los resultados de las variables iniciales (frecuencia, tiempo de lectura, etc.), permite afirmar que la proporción de alumnas con hábito lector alto

duplica a la de alumnos reflejándose exactamente la misma relación aunque inversa para el hábito lector bajo, es decir, de cada tres estudiantes de 4º de ESO con hábito lector bajo dos son chicos y uno chica (gráfico 3.12).

Lo mismo ocurre con el nivel educativo de los padres, variable que, como se ha ido observando en los análisis anteriores, parece tener gran influencia en el hábito lector de los adolescentes. En efecto, la relación entre el nivel de estudios de los progenitores y el hábito lector de los adolescentes es significativa estadísticamente, tanto si se considera el nivel de cada uno de los padres por separado como si se calcula la media de los estudios de ambos progenitores ($r=0,142$, $r=0,150$ y $r=0,159$, respectivamente). De forma que a medida que se eleva el nivel de estudios de los padres aumenta el hábito lector de los alumnos (gráfico 3.13).

GRÁFICO 3.12. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU HÁBITO LECTOR, POR SEXO

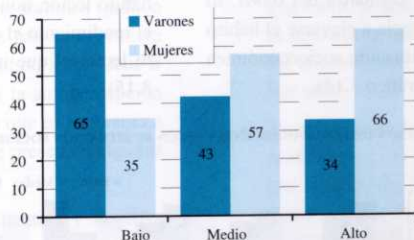
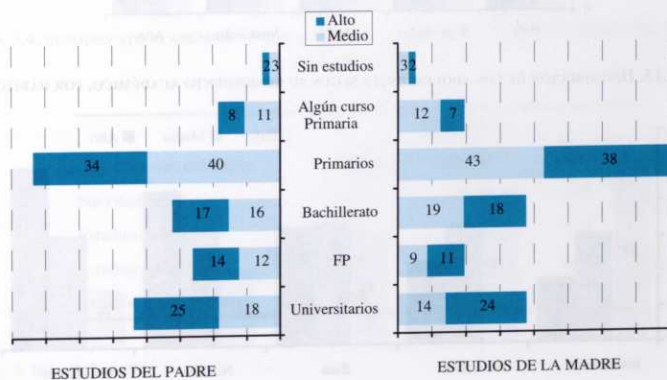


GRÁFICO 3.13. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU HÁBITO LECTOR, POR NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES



A pesar de que la correlación entre los estudios del padre y de la madre es sólo moderadamente alta ($r=0,604$), si se analiza por separado la relación entre los estudios del padre y los hábitos lectores, y la relación entre los estudios de la madre y los hábitos lectores, los resultados son prácticamente idénticos. Con ello se puede concluir que el nivel de estudios de cada uno de los dos progenitores realiza una influencia análoga sobre el hábito lector de los hijos. Asimismo, podría suponerse que su efecto es complementario. Para medirlo se calculó la correlación entre hábito lector y el nivel máximo educativo alcanzado por cualquiera de los dos. El resultado obtenido es ligeramente menor que para cada uno de los padres por separado, por lo que se puede concluir que su efecto no es complementario.

La situación socioeconómica familiar tiene relación, aunque pequeña, con los hábitos lectores. La correlación es de 0,050, muy pequeña pero significativa a un nivel de confianza del 0,001, lo que indica una ligera tendencia a elevarse el hábito lector cuanto mejor es la situación socioeconómica sin que se haga evidente (gráfico 3.14).

Por tanto, no se puede afirmar que la situación socioeconómica genere grandes diferencias en los hábitos lectores de los adolescentes pero tampoco que estas variables no tengan ninguna relación. La pequeña relación puesta de manifiesto en este estudio puede ser consecuencia del efecto compensador que tiene la escuela a estas edades o también el reflejo de la complejidad de esta variable.

Más clara es la relación entre el rendimiento de los alumnos y su hábito lector. Las correlaciones entre las calificaciones obtenidas el año anterior y el hábito lector de los alumnos, siendo todas ellas significativas, varían entre los valores de 0,187, referida al área de Matemáticas, y de 0,286 con el área de Lengua Castellana y Literatura. Además, la correlación de los hábitos lectores con la calificación global, calculada partiendo de las calificaciones obtenidas en varias áreas, es todavía más alta ($r=0,295$) por lo que se puede concluir que los alumnos con mejores resultados académicos presentan más alto hábito lector, aunque no se puede determinar si es el rendimiento el que determina el hábito o el hábito lector el que influye en el rendimiento (gráfico 3.15).

GRÁFICO 3.14. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA, POR HÁBITO LECTOR

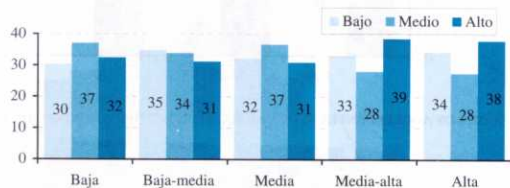
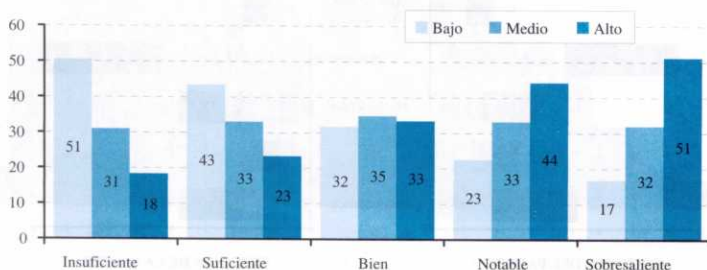


GRÁFICO 3.15. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR HÁBITO LECTOR



La relación del rendimiento con los hábitos lectores es directa. Si se analiza la relación entre el hábito lector y el rendimiento académico del adolescente, controlando el sexo, el nivel educativo del padre y la situación socioeconómica, se comprueba que ésta sigue existiendo (un ejemplo de ello puede verse en la tabla 3.4).

Para terminar, por lo que se refiere a la relación de los hábitos lectores con algunos rasgos personales de los adolescentes, se confirma lo dicho hasta el momento para las variables iniciales. De los resultados del análisis de la autopercepción de la facilidad lectora, el autoconcepto social, el autoconcepto académico y la imaginación en relación con el hábito lector se destaca lo siguiente:

- Existe una estrecha relación entre los hábitos lectores de los adolescentes y la autopercepción de la facilidad lectora ($r=0,421$), de forma que cuanto mayor es la facilidad lectora mayor es el hábito lector de los alumnos (gráfico 3.16). Estos datos indican que una primera medida para fomentar el hábito lector debe ir dirigida a conseguir elevar la autopercepción de la facilidad lectora o lo que es lo mismo a superar las dificultades que presentan algunos alumnos con la lectura.
- Se observa relación significativa y negativa ($r=-0,126$) entre el autoconcepto social y los hábitos lectores, de forma que se constata que

los jóvenes con mayor disconformidad en sus relaciones sociales tienen mayor hábito lector que los que están conformes con sus relaciones (gráfico 3.16). Estos resultados están indicando que la lectura puede convertirse en un refugio para aquellos adolescentes con problemas de socialización por ser una actividad que se realiza individualmente, por ello podría ser conveniente que desde la escuela se fomentasen actividades grupales a partir de la lectura, como por ejemplo: grupos de discusión, representaciones teatrales, etc.

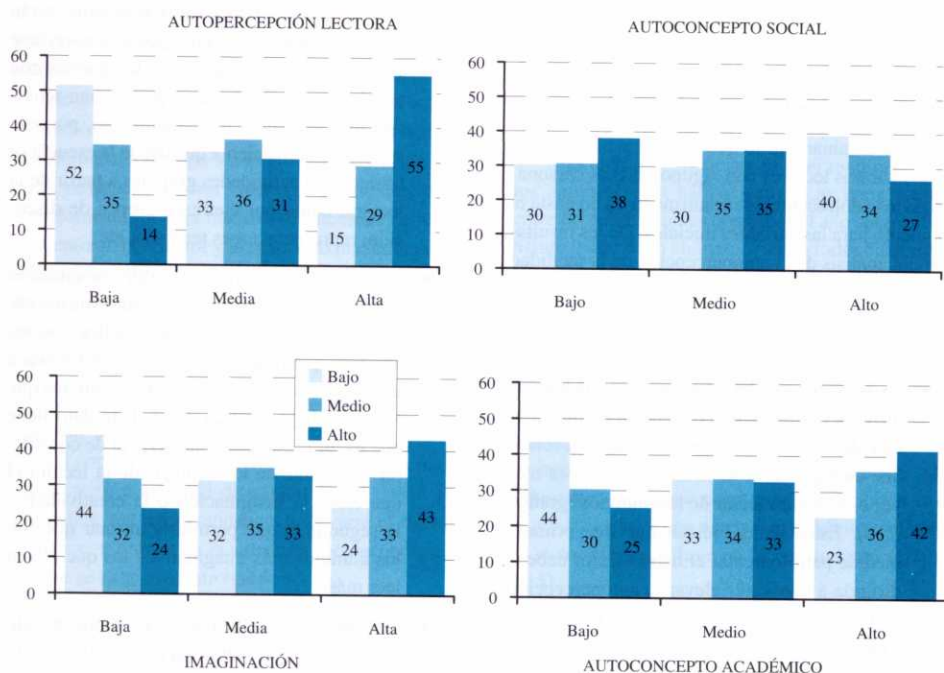
- La correlación entre la variable imaginación y los hábitos lectores es estadísticamente significativa ($r=0,212$), lo que indica que los alumnos que tienen mayor hábito lector son a la vez más imaginativos y activos que los que lo tienen bajo (gráfico 3.16). Este dato tiene dos lecturas posibles, una sería la de considerar como una de las ventajas de la lectura el que eleva la imaginación o la creatividad y, la segunda la que permitiría afirmar que son los alumnos más imaginativos los que eligen leer más.
- También está relacionado el autoconcepto académico y el hábito lector ($r=0,193$), lo que resulta muy coherente considerando la estrecha relación entre rendimiento académico y autopercepción del rendimiento (gráfico 3.16).

TABLA 3.4. RENDIMIENTO ACADÉMICO¹ DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE, POR HÁBITO LECTOR

Estudios del padre	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Sin estudios	2,33	2,51	3,01
Estudios primarios	2,55	2,88	3,15
Estudios secundarios	2,77	3,13	3,37
Estudios universitarios	2,88	3,40	3,71

(1) 2: Suficiente, 3: Bien, 4: Notable.

GRÁFICO 3.16. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU AUTOPERCEPCIÓN LECTORA, AUTOCONCEPTO SOCIAL, IMAGINACIÓN Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, POR HÁBITO LECTOR



3.2. ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA

Tras presentar la definición de hábito lector adoptada en el presente estudio y analizar detenidamente todos y cada uno de los indicadores que ofrecen información útil para conocer los hábitos lectores de los adolescentes españoles, resulta interesante conocer las actitudes de los adolescentes hacia la lectura. Se trata de averiguar si les gusta o no leer y determinar cuáles son las variables relacionadas con su afición hacia esta actividad.

En este bloque los resultados están agrupados en cinco apartados: gusto por la lectura, motivos para leer, finalización de los libros, importancia de la lectura y preferencia de actividades en el tiempo libre.

3.2.1. GUSTO POR LA LECTURA

A una gran parte de los jóvenes de 15 y 16 años le gusta leer. Concretamente, el 45% de los encuestados manifiesta que le gusta leer bastante o mucho, mientras que apenas un 19% afirma que le gusta nada o muy poco. Estos datos genéricos pueden ser matizados si se consideran algunas variables.

Así, por ejemplo, se puede señalar que la actitud de las mujeres hacia la lectura es más positiva que la de los varones, al igual que ocurriría con los hábitos lectores (apartado 3.1.5). Efectivamente, mientras que el 32,61% de los chicos declara que le gusta leer bastante o mucho, esta cifra aumenta al 55,34% en las chicas. Además diez de cada 100 chicos dicen que no les gusta nada leer, en cambio sólo tres de

cada 100 mujeres realizan esa afirmación (gráfico 3.17).

El gusto por la lectura de los jóvenes también está asociado con los estudios de los padres ($r=0,127$) y las madres ($r=0,125$), de modo que cuanto más nivel de estudios tienen ambos más probabilidad existe de que a los hijos les guste mucho la lectura. En efecto, al 22,13% de los hijos de padres universitarios le gusta mucho la lectura, mientras que este porcentaje desciende hasta un 10,47% en el caso de hijos con padres sin estudios (gráfico 3.18). La influencia del nivel educativo de las madres en el gusto por la lectura de los adolescentes es prácticamente la misma que la de los padres.

En cuanto a la situación socioeconómica familiar, esta variable también correlaciona positivamente con la afición de los adolescentes hacia la lectura, es decir, su gusto por dicha actividad

aumenta de forma paralela a la situación socioeconómica familiar. Ahora bien, su influencia es menor que la del nivel educativo de los padres y madres ($r=0,041$).

El gusto por la lectura de los adolescentes correlaciona con su percepción de cuánto leen los padres ($r=0,140$) y las madres ($r=0,143$) aunque la interrelación no es muy importante. El gusto por la lectura de los jóvenes es mayor a medida que su percepción de cuánto leen los padres y las madres se incrementa. No obstante, de acuerdo con los datos, el porcentaje de adolescentes que expresa su desinterés hacia la lectura a pesar de que consideran que sus progenitores leen bastante o mucho es notable: 37% en el caso de los padres y 49% en el de las madres. Asimismo, las diferencias que existen entre la influencia ejercida por la percepción de los jóvenes de cuánto leen ambos progenitores en su afición hacia la lectura no son muy significativas (gráfico 3.19).

GRÁFICO 3.17. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU GUSTO POR LA LECTURA, POR SEXO

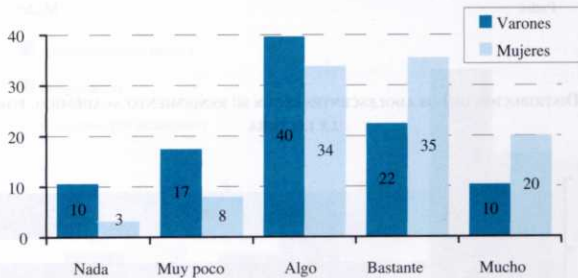
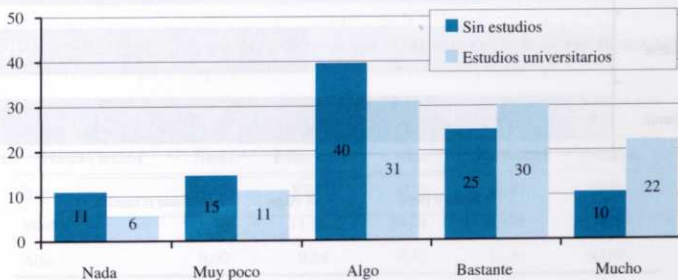


GRÁFICO 3.18. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON PADRES SIN ESTUDIOS Y CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SEGÚN SU GUSTO POR LA LECTURA



Igualmente hay una relación entre el gusto por la lectura y el rendimiento académico previo en 3º de ESO, tal y como lo demuestra la correlación que existe entre ambas variables ($r=0,297$). Los datos son clarificadores: al 73,96% de los jóvenes que ha alcanzado como nota media sobresaliente le gusta leer bastante o mucho, mientras que sólo realiza

esa afirmación el 28,39% de los que obtuvieron una media de insuficiente. Lo que no está tan claro es el sentido de la relación causal: no se sabe si a los buenos alumnos les gusta leer, o si a los que les gusta leer tienen mejores resultados. Probablemente la influencia sea mutua (gráfico 3.20).

GRÁFICO 3.19. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU PERCEPCIÓN SOBRE CUÁNTO LEEN LOS PADRES, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

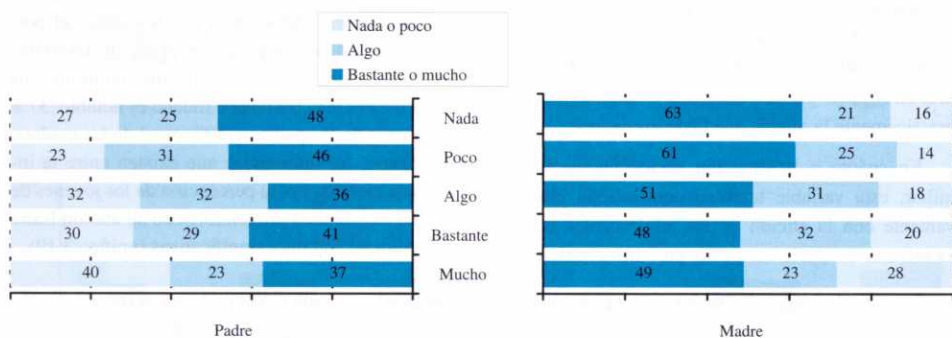
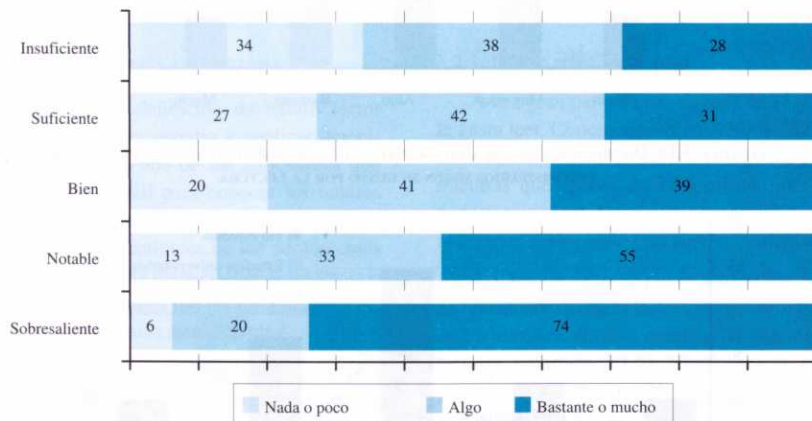


GRÁFICO 3.20. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO, POR SU GUSTO POR LA LECTURA



También existe una correlación estadísticamente significativa entre el gusto por la lectura y las siguientes variables personales: la autopercepción lectora ($r=0,498$), la imaginación ($r=0,211$) y el autoconcepto académico ($r=0,241$). De este modo, cuanto más alta es la autopercepción lectora, la imaginación y el autoconcepto académico de los adolescentes mayor es su gusto por la lectura. Así, por ejemplo, en el primer caso, mientras que a un 73,96% de los adolescentes con autopercepción lectora alta les gusta mucho la lectura, este porcentaje disminuye hasta un 19,06 y 6,98% en los jóvenes con autopercepción lectora media y baja respectivamente (gráfico 3.21).

La conexión que existe entre hábitos lectores y gusto por la lectura es tan importante que la correlación entre ambas variables alcanza un 0,791. De este

modo, mientras que a los que no les gusta nada leer obtienen un hábito lector bajo, a medida que crece el gusto por la lectura se incrementa el hábito lector. Por esta razón, se puede concluir que la principal labor de las campañas y actividades de fomento de la lectura deben ir encaminadas a promover el gusto por la lectura. Con ello, posiblemente se conseguirá que los alumnos lean más (tabla 3.5).

La relación entre el deseo de leer más y los hábitos lectores es relevante ($r=0,448$), de tal forma que les gustaría leer más a quienes más leen. Efectivamente, el 63,60% de los jóvenes con hábitos lectores altos desearía leer más. Sin embargo, lo importante es que, según los datos, el 27,32% de los adolescentes que tiene hábitos lectores bajos les apetecería leer más, al igual que al 49,09% de los que poseen hábitos lectores medios. Asimismo, es

GRÁFICO 3.21. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU GUSTO POR LA LECTURA, POR AUTOPERCEPCIÓN LECTORA, IMAGINACIÓN Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

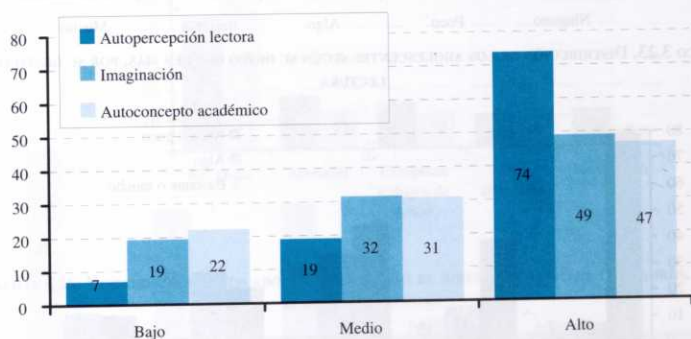


TABLA 3.5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN GUSTO POR LA LECTURA POR HÁBITO LECTOR

Hábito lector	Gusto por la lectura				
	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Bajo	94,12	87,50	40,19	6,03	0,75
Medio	5,88	11,56	50,08	40,51	9,16
Alto	0,00	0,94	9,73	53,46	90,09

importante destacar que el porcentaje de chicos y chicas con hábitos lectores altos y medios que no desearían leer más es notablemente inferior al de aquellos que tienen hábitos lectores bajos (gráfico 3.22).

Los jóvenes a los que les gusta leer bastante o mucho son también quienes muestran mayor interés por leer más. De hecho, el 75,99% de los que muestran una gran afición hacia la lectura afirma que no cabe duda de que les gustaría leer más, frente al 79,25% de quienes no les agradaría leer en mayor

proporción simplemente porque no les gusta (gráfico 3.23).

3.2.2. MOTIVOS PARA LEER

Algo más de la mitad de los jóvenes, en su tiempo libre, lee por placer. El 52,53% afirma que ése es el principal motivo para leer; otras opciones quedan claramente relegadas a un segundo plano. A modo de ejemplo, el 15,15% lee para aprender, el 13,13% para realizar trabajos de clase, un 10,10% para no aburrirse y un 9,09% por obligación (gráfico 3.24).

GRÁFICO 3.22. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU DESEO DE LEER MÁS, POR HÁBITO LECTOR

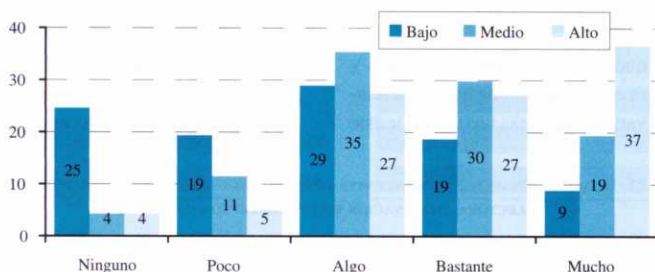


GRÁFICO 3.23. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU DESEO DE LEER MÁS, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

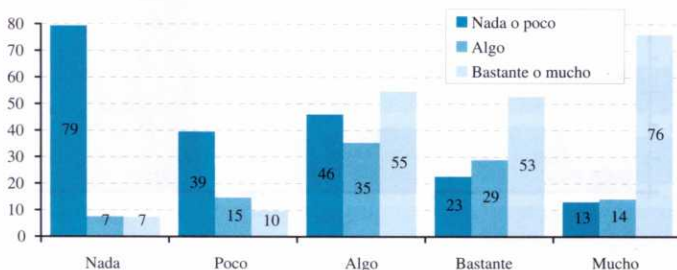
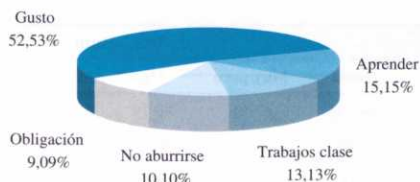


GRÁFICO 3.24. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SUS MOTIVOS DE LECTURA



Sin embargo, estos motivos varían en función del sexo: ellos leen por obligación en mayor proporción y, por el contrario, ellas son quienes más leen por placer. De esta manera, 44 de cada 100 chicos leen porque les gusta y 12 porque les obligan, mientras que las chicas que leen por estas mismas razones son, respectivamente, 60 y 6 de cada 100. En cualquier caso, lo más importante es que el número de varones y mujeres que lee voluntariamente es significativamente superior al de quienes lo hacen por exigencia (gráfico 3.25).

Los motivos por los cuales los adolescentes leen también están asociados al nivel educativo de los padres: el porcentaje de aquellos que leen por placer aumenta de forma paralela a los estudios de sus progenitores. En efecto, 60 de cada 100 jóvenes con padres universitarios leen por gusto, en cambio

44 de cada 100 con padres sin estudios leen por este motivo. Por el contrario, el número de jóvenes que lee por obligación disminuye a medida que el nivel educativo de los padres es mayor. Los hijos de padres sin estudios leen por obligación en un 11,53%; este porcentaje decrece hasta un 8,17% en los adolescentes con padres universitarios. Del mismo modo, el porcentaje de jóvenes que lee con el objetivo de aprender o de completar trabajos de clase es inversamente proporcional al nivel educativo de los progenitores, aunque las diferencias no son notables. Esto podría ser una prueba de que la escuela ejerce un efecto compensador cuando el nivel educativo familiar es bajo. En cualquier caso, es importante destacar que el número de hijos que lee por obligación no es muy alto incluso en el caso de padres sin estudios (gráfico 3.26).

GRÁFICO 3.25. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SUS MOTIVOS DE LECTURA, POR SEXO

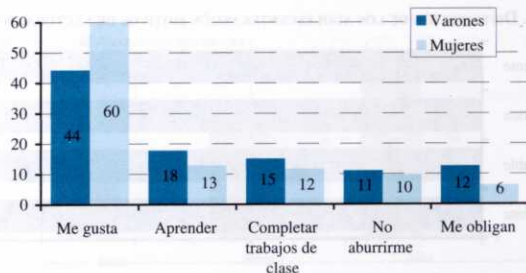
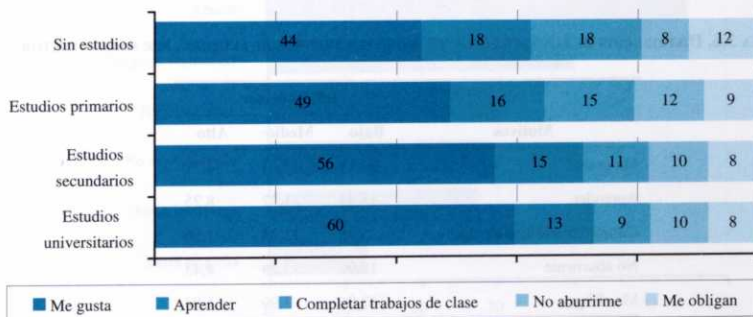


GRÁFICO 3.26. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES, POR SUS MOTIVOS DE LECTURA



Los motivos para leer también son diferentes dependiendo de las calificaciones académicas de los adolescentes en 3º de ESO. El porcentaje de alumnos que lee por placer aumenta de forma paralela al rendimiento académico, mientras que el correspondiente a aquellos que leen por obligación es inversamente proporcional a esa misma variable. Así, un 69,44% de los alumnos cuya calificación es sobresaliente lee por gusto, frente al 44,19 y 45,15% de quienes obtienen como calificación media suficiente e insuficiente, respectivamente. Por otra parte, el 13,5% de los alumnos con una calificación de insuficiente lee por obligación; este porcentaje disminuye gradualmente hasta alcanzar un 4,44% en el caso de los adolescentes con sobresaliente (gráfico 3.27).

Probablemente, debido a la correlación tan alta que existe entre el gusto por la lectura y los hábitos

lectores ($r=0,791$), son los adolescentes con hábitos lectores altos quienes manifiestan en mayores ocasiones que leen por placer. Concretamente, un 84,71% lee por dicho motivo. En cambio, leer por gusto, junto a la lectura para completar trabajos en clase y por obligación, también es una de las principales razones de los jóvenes con hábitos lectores bajos. Sus respectivos porcentajes son: 24,14; 25,45 y 22,05%. El hecho de que 25 de cada 100 alumnos con hábitos lectores bajos lean, al menos, con la finalidad de completar trabajos de clase puede ser una prueba de que la escuela tiene un efecto positivo en los hábitos lectores de dichos adolescentes. No obstante, la diferencia tan importante que existe entre el porcentaje de adolescentes con hábitos lectores altos y bajos que leen por obligación puede ser un indicio de que la lectura que se realiza por este motivo no promueve la adquisición y consolidación de los hábitos lectores (tabla 3.6).

GRÁFICO 3.27. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN MOTIVOS DE LECTURA, POR SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

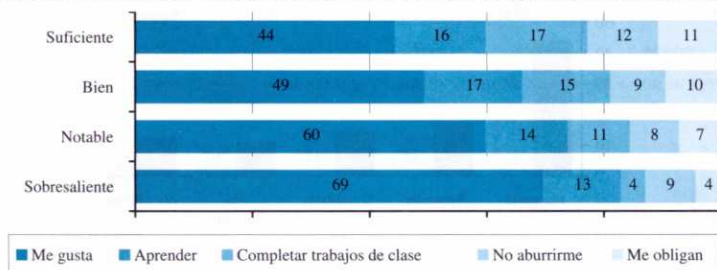


TABLA 3.6. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SUS MOTIVOS DE LECTURA, POR HÁBITO LECTOR

Motivos	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Me gusta	24,15	49,13	84,71
Aprender	15,43	21,27	8,25
Completar trabajos de clase	25,46	12,33	1,56
No aburrirme	12,90	13,28	4,43
Me obligan	22,06	3,99	1,04

3.2.3. FINALIZACIÓN DE LOS LIBROS

La gran mayoría de los jóvenes termina las lecturas que inicia: el 76% de ellos afirma que finaliza los libros bastantes veces o siempre, mientras que apenas un 7% no los acaba. Si se analiza con más detalle quiénes concluyen los libros con más frecuencia, vuelve a aparecer el mismo perfil. Finalizan más las mujeres, quienes obtuvieron calificaciones altas en 3° de ESO, los que tienen mejor autopercepción lectora y aquellos que poseen hábitos lectores altos. Sin embargo, y esto sí es una novedad, no parece que los hijos de familias cuyos padres tienen nivel de estudios más alto finalicen los libros en mayor medida que aquellos cuyos padres tienen bajos niveles de estudio.

Los hábitos lectores y la autopercepción lectora son los factores que más correlacionan con la fina-

lización de los libros ($r=0,481$ y $r=0,343$, respectivamente). De esta forma, de los adolescentes que finalizan los libros habitualmente, un 58,49% tiene altos hábitos lectores, mientras que entre los que tienen hábitos lectores bajos esta cifra sólo llega al 20,99%. Análogamente, un 54,86% de los jóvenes que finalizan las lecturas poseen una autopercepción lectora alta, frente al 24,78% que la tiene baja (gráfico 3.28).

Cuando los adolescentes no concluyen la lectura de los libros, suele ser porque les aburre (54,8%), porque no les gusta el argumento (39,7%), por el estilo (29,4%) o porque no comprenden el contenido (28,2%); otros motivos de menor peso pueden ser porque los libros son demasiado largos (27,5%) o porque tienen la letra excesivamente pequeña (12,8%) (gráfico 3.29).

GRÁFICO 3.28. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES QUE HABITUALMENTE FINALIZAN LOS LIBROS SEGÚN SU AUTOPERCEPCIÓN LECTORA Y HÁBITO LECTOR

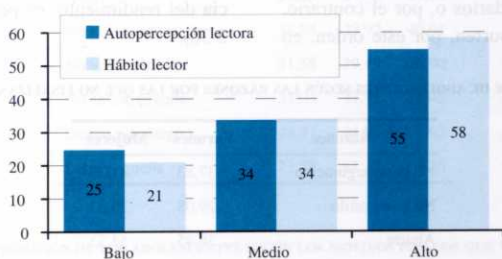
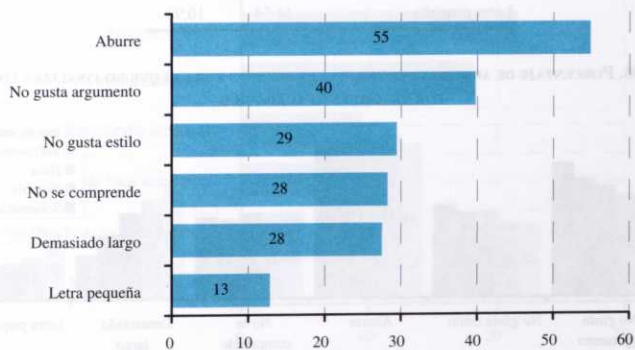


GRÁFICO 3.29. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LAS RAZONES POR LAS QUE NO FINALIZAN LOS LIBROS



Las dos primeras razones que los varones y las mujeres manifiestan para no finalizar la lectura de los libros son las mismas, aunque con algún matiz. En primer lugar, tanto ellos como ellas no concluyen sus lecturas porque se aburren y, en segundo lugar, porque no les gusta el argumento. Así, los varones se hastían de sus lecturas en un 56,45% y no les gusta el argumento de las mismas en un 37,83%. Los porcentajes respectivos de las mujeres son: 53,33 y 41,37% (tabla 3.7).

Si se presta atención al nivel educativo de los padres, se aprecian discrepancias entre las razones por las que la lectura de los libros no se finaliza. Ahora bien, las diferencias son muy tenues. Los hijos de padres universitarios interrumpen sus lecturas por aburrimiento en mayor medida que quienes poseen padres con menor nivel educativo. De hecho, 58 de cada 100 adolescentes con padres universitarios detienen sus lecturas por hastío, mientras que los jóvenes cuyos padres tienen estudios primarios y secundarios o, por el contrario, no poseen estudios se aburren, por este orden, en

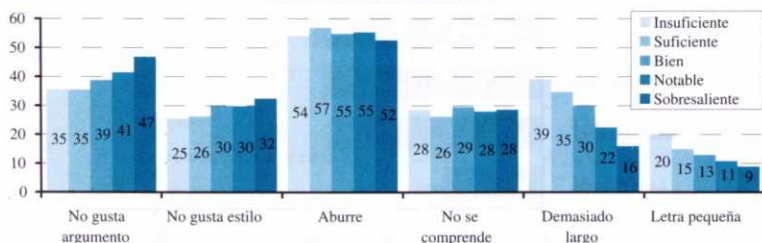
un 52,78; 56,50 y 52,84%. Cuando la razón para no concluir las lecturas es que el argumento o el estilo no son del agrado de los adolescentes se produce el efecto inverso: los hijos de padres universitarios que declaran no finalizar sus lecturas por estos motivos son más numerosos que aquellos cuyos padres poseen estudios de menor nivel educativo.

Parece ser que el rendimiento de los jóvenes en 3º de ESO está relacionado con los motivos por los cuales no finalizan sus lecturas. De esta manera, los alumnos que han obtenido un sobresaliente como nota media no concluyen la lectura de los libros porque se aburren (52,40%), no les gusta el argumento (46,68%) o no les agrada el estilo (32,22%). Sin embargo, los adolescentes que no promocionan curso no acaban sus lecturas porque se aburren (53,98%), es demasiado largo (38,93%) y no les gusta el argumento (35,39%). En cualquier caso, la principal razón de más de la mitad de los adolescentes para no finalizar la lectura de un libro, con independencia del rendimiento, es porque se aburren (gráfico 3.30).

TABLA 3.7. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LAS RAZONES POR LAS QUE NO FINALIZAN LOS LIBROS, POR SEXO

Razones	Varones	Mujeres
No gusta argumento	37,83	41,37
No gusta estilo	29,08	29,52
Aburre	56,45	53,33
No se comprende	28,04	28,41
Demasiado largo	33,84	21,69
Letra pequeña	14,74	10,93

GRÁFICO 3.30. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LAS RAZONES POR LAS QUE NO FINALIZAN LOS LIBROS, POR RENDIMIENTO ACADÉMICO



Los jóvenes que se aburren en mayor medida con la lectura de libros son, justamente, los que poseen hábitos lectores bajos. Específicamente, los chicos y las chicas con hábitos lectores bajos no finalizan la lectura de los libros porque se aburren en un 66,15%, aquellos con hábitos lectores medios en un 54,40% y quienes poseen hábitos lectores altos en un 43,39% (tabla 3.8). En líneas generales, se podría concluir que sería conveniente que las obras obligatorias y recomendadas por los profesores y profesoras de Lengua y Literatura sean entretenidas, tengan un argumento interesante y, para los alum-

nos con hábitos lectores bajos, sería recomendable que además los libros fueran breves.

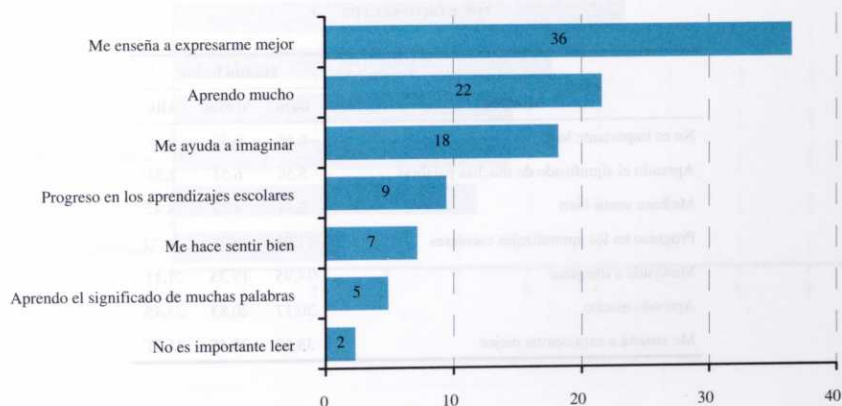
3.2.4. IMPORTANCIA DE LA LECTURA

El 97,69% de los jóvenes declara que leer es importante, frente a un 2,30% que expresa justamente lo contrario. Los adolescentes consideran la lectura importante, principalmente, porque les enseña a expresarse mejor. Así lo afirma el 36,48% de los chicos y chicas, mientras que el 21,58% manifiesta que su razón es porque aprenden mucho y el 18,18% porque les ayuda a imaginar cosas o situaciones (gráfico 3.31).

TABLA 3.8. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LAS RAZONES POR LAS QUE NO FINALIZAN LOS LIBROS, POR HÁBITO LECTOR

Razones	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Aburre	66,15	54,40	43,39
No gusta argumento	38,84	39,92	40,01
No gusta estilo	31,58	29,49	26,90
No se comprende	33,03	27,71	23,45
Demasiado largo	48,51	24,02	8,63
Letra pequeña	21,78	11,14	4,26

GRÁFICO 3.31. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LOS MOTIVOS POR LOS QUE VALORAN LA LECTURA



De acuerdo con los datos, parece ser que el nivel educativo de los padres prácticamente no influye en las razones de los adolescentes para valorar la importancia de la lectura. Los porcentajes de alumnos que eligen una u otra razón son parecidos a pesar de las diferencias que existen entre los niveles educativos de sus padres. A modo de ejemplo, la opción "la lectura es importante porque me enseña a expresarme mejor" es la respuesta más seleccionada por todos los jóvenes. Las discrepancias que se aprecian en función del nivel educativo de los padres son las siguientes: los hijos de padres universitarios realizan dicha afirmación en un 34,77%, aquellos cuyos padres poseen estudios secundarios en un 36,18%, quienes tienen padres con estudios primarios en un 38,65% y los jóvenes con padres sin estudios en un 36,53%.

Curiosamente, el número de alumnos que vinculan la importancia de la lectura con su progreso en los aprendizajes escolares es reducido, en contraste con aquellos que manifiestan que les enseña a expresarse mejor o aprenden mucho. Quizá los jóvenes no relacionan la lectura con el éxito en sus aprendizajes escolares porque en la escuela no se valora la lectura suficientemente.

Las razones por las cuales los adolescentes atribuyen importancia a la lectura están relacio-

nadas con los hábitos lectores. Así, por ejemplo, los jóvenes con hábitos lectores altos señalan que consideran la lectura importante porque les enseña a expresarse mejor en un 31,71%; porque aprenden mucho en un 23,45%; porque les ayuda a imaginar en un 21,11% y porque progresa en sus aprendizajes escolares en un 6,77%. Los que declaran que no es importante leer son, precisamente, aquellos que tienen hábitos lectores bajos. Ahora bien, sólo 6 adolescentes de cada 100 con hábitos lectores bajos realizan dicha afirmación (tabla 3.9).

En líneas generales, con referencia a los motivos de los adolescentes para considerar la lectura importante y para leer cabe señalar que, claramente, ambas variables están asociadas. Los jóvenes que muestran mayor gusto por la lectura declaran que leer es importante porque les enseña a expresarse mejor. Sin embargo, aquellos que leen por obligación afirman que leer no es importante. Entre los alumnos que declaran que la lectura es importante porque progresa en los aprendizajes escolares, un 40,90% manifiestan que leen simplemente por placer, el 22,69% para aprender, un 16,70% para completar trabajos de clase, el 8,96% para no aburrirse y un 10,75% por obligación. Además, es importante destacar que el número de adolescentes que leen porque les gusta frente a aquellos que leen por obligación es superior en todos los casos.

TABLA 3.9. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LOS MOTIVOS POR LOS QUE VALORAN LA LECTURA, POR HÁBITO LECTOR

Motivos	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
No es importante leer	6,43	0,34	0,17
Aprendo el significado de muchas palabras	5,56	6,51	2,34
Me hace sentir bien	2,34	4,77	14,42
Progreso en los aprendizajes escolares	11,91	9,72	6,77
Me ayuda a imaginar	14,95	19,35	21,11
Aprendo mucho	20,17	20,83	23,45
Me enseña a expresarme mejor	38,60	38,45	31,71

3.2.5. PREFERENCIA DE ACTIVIDADES EN EL TIEMPO LIBRE

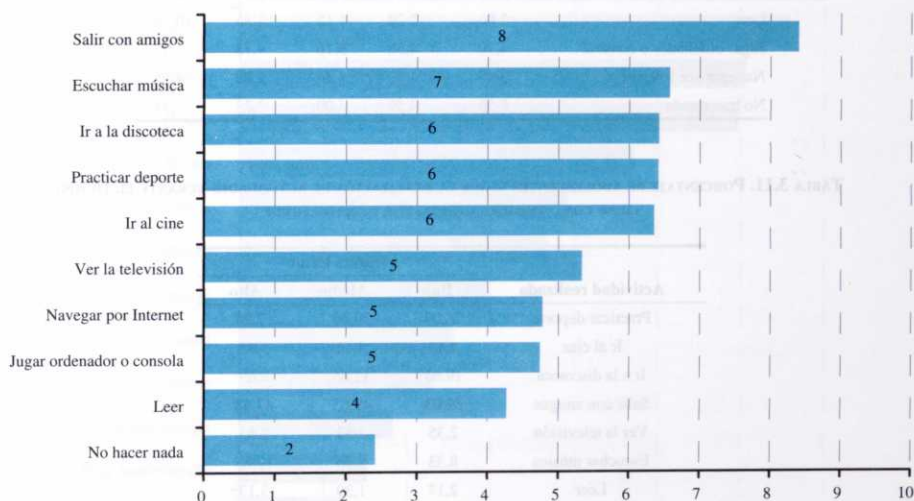
Indudablemente, la lectura no compite con otras aficiones de los jóvenes. Entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el “no hacer nada”. Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre en salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que en leer (gráfico 3.32).

Atendiendo al sexo, no existen diferencias relevantes en lo que respecta a la práctica de actividades en el tiempo libre de los jóvenes. Las mayores diferencias se dan en la preferencia por la práctica deportiva y jugar con el ordenador o la videoconsola, ya que los varones puntúan entre 0-10 estas

actividades dos puntos por encima de las mujeres (7,45 frente a 5,48, y 5,78 frente a 3,82, respectivamente), mientras que las mujeres valoran algo más de un punto por encima de los varones el acudir a la discoteca (6,93 frente a 5,86, los varones). En el caso de la preferencia por la lectura, no llega a ser de un punto la diferencia en la puntuación de las mujeres respecto a los varones (4,69 frente a 3,80 los varones, respectivamente).

Cuando se analiza la predilección de los jóvenes por las actividades en el tiempo libre en función de su afición hacia la lectura, el orden de preferencia es diferente: la lectura pasa a ocupar la quinta posición entre las predilecciones de los encuestados que les gusta leer bastante o mucho. Concretamente, el 11,63% de los jóvenes a quienes les gusta la lectura bastante o mucho elige dicha actividad como la preferida, un 18,15% opta por ir a la discoteca, el

GRÁFICO 3.32. PREFERENCIA MEDIA DE LOS ADOLESCENTES EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DURANTE EL TIEMPO LIBRE (0-10)



21,79% elige escuchar música, un 34,82% escoge practicar deporte y el 93,84% prefiere salir con amigos. Sin embargo, es importante destacar que la lectura no prevalece frente a otras aficiones en el tiempo libre ni siquiera en el caso de los adolescentes que muestran gran afición hacia esta actividad (tabla 3.10).

Por último, resulta interesante señalar que parece ser que los hábitos lectores tampoco son los motivos por los cuales la lectura no compite con

otras aficiones de tiempo libre. En efecto, las tres actividades preferidas de los jóvenes son salir con amigos, practicar deporte y escuchar música o ir a la discoteca con independencia de que sus hábitos lectores sean bajos, medios o altos. No obstante, la lectura ocupa una posición superior entre las preferencias de los chicos y chicas con hábitos lectores altos que medios o bajos. En el primer caso, se sitúa en sexto lugar y, en el segundo y tercer caso, en la última posición (tabla 3.11).

TABLA 3.10. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DURANTE EL TIEMPO LIBRE COMO PRIMERA OPCIÓN, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

Actividad realizada	Gusto por la lectura				
	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Practicar deporte	26,61	27,36	23,14	19,38	15,44
Ir al cine	5,13	4,81	4,68	5,49	5,50
Ir a la discoteca	23,08	21,33	14,22	11,19	6,96
Salir con amigos	32,91	37,30	47,12	49,52	44,32
Ver la televisión	3,45	1,83	2,23	2,79	2,38
Escuchar música	11,54	6,64	9,98	9,52	12,27
Leer	3,86	2,29	1,15	1,35	10,28
Jugar ordenador o consola	4,70	4,58	3,76	4,73	5,13
Navegar por Internet	3,43	4,42	4,46	3,86	4,95
No hacer nada	8,55	4,59	4,00	3,28	3,31

TABLA 3.11. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DURANTE EL TIEMPO LIBRE COMO PRIMERA OPCIÓN, POR HÁBITO LECTOR

Actividad realizada	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Practicar deporte	26,09	20,59	17,94
Ir al cine	4,43	5,46	5,47
Ir a la discoteca	19,65	12,66	8,69
Salir con amigos	39,03	49,65	47,48
Ver la televisión	2,35	2,52	2,52
Escuchar música	8,33	8,75	12,85
Leer	2,17	1,39	5,13
Jugar ordenador o consola	3,90	4,68	4,52
Navegar por Internet	4,19	4,86	4,00
No hacer nada	4,60	3,73	3,75

3.3. PREFERENCIAS LECTORAS

Tras analizar los hábitos lectores de los adolescentes y sus actitudes hacia la lectura, se pasa a describir las preferencias lectoras. Se trata de conocer cuáles son las temáticas favoritas de los jóvenes y qué criterios siguen a la hora de valorar una lectura. Con este objeto se analizan, en primer lugar, las preferencias de lectura de los adolescentes; en segundo lugar, los criterios utilizados por éstos para la selección de libros; y, en tercer lugar, las razones por las que valoran de forma positiva un libro. En definitiva, este bloque hace hincapié en los factores textuales, ya explicados en el marco teórico del presente estudio.

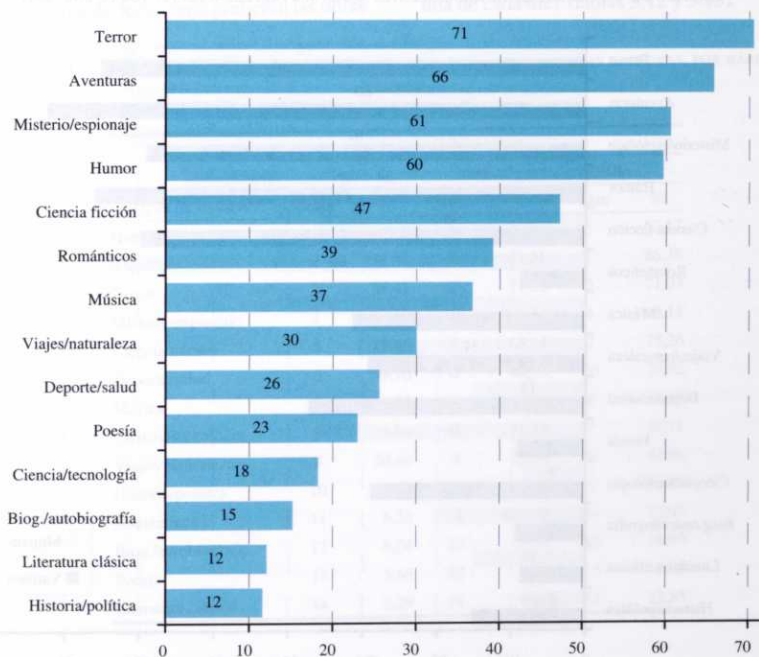
3.3.1. PREFERENCIAS DE LECTURA

Los adolescentes sienten predilección por algunos ámbitos de interés sobre otros. Las temáticas

en las que se han clasificado las lecturas son las siguientes: misterio/espionaje, romántico, deporte/salud, aventuras, ciencia ficción, terror, poesía, historia/política, humor, ciencia/tecnología, viajes/naturaleza, música, literatura clásica y biografía/autobiografía.

Los adolescentes españoles de ambos sexos prefieren, sobre todo, las obras de terror, de aventuras, de misterio/espionaje y de humor, ya que más de la mitad de los encuestados afirma que le gusta bastante o mucho ese tipo de lecturas. Por el contrario, menos del 20% hizo una afirmación análoga respecto a las obras de historia/política, literatura clásica, biografía/autobiografía y ciencia/tecnología, siendo éstas las lecturas que ocupan el otro extremo en sus preferencias (gráfico 3.33).

GRÁFICO 3.33. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS

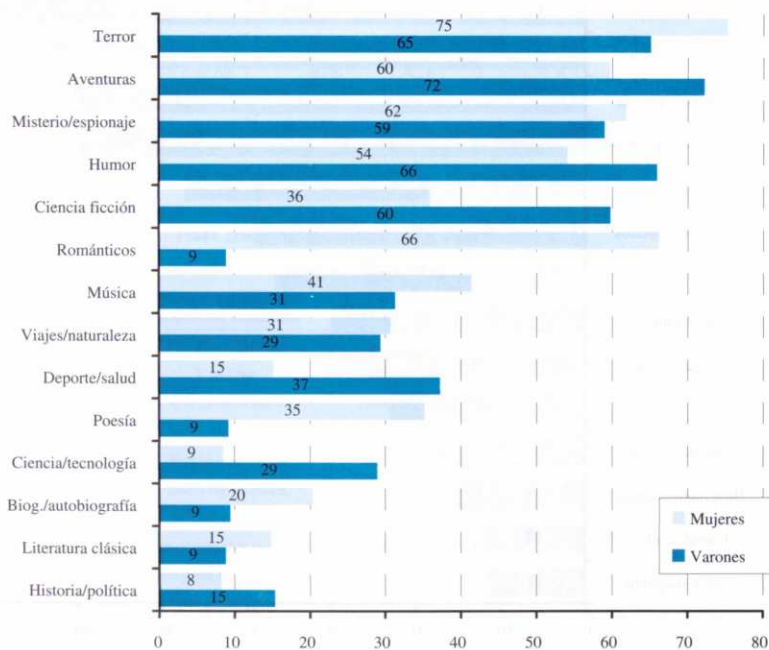


Aunque coinciden en ciertos temas, los gustos literarios de los chicos y de las chicas tienen aspectos diferenciales. Así, mientras que ellos prefieren los libros de aventuras y de humor (les gustan bastante o mucho a dos de cada tres, como mínimo), ellas optan por los de terror y románticos. En el otro extremo de sus gustos se sitúan la historia/política y la ciencia/tecnología en el caso de las mujeres, y la literatura clásica, la romántica, la poesía y la biografía/autobiografía en los varones, ya que no llegan a ser uno de cada diez quienes manifiestan que les gusta bastante o mucho. Los estereotipos de género se verifican en parte en los gustos lectores, puesto que se dan grandes diferencias: las obras románticas y la poesía, y en menor medida la biografía/autobiografía, sólo son preferidas por mujeres, mientras que los libros de ciencia/tecnología, salud/deportes e historia/política, son mayoritariamente predilectas de los varones (gráfico 3.34).

La relación de las temáticas preferidas con el nivel de estudios de los padres, la situación socioeconómica familiar y el rendimiento académico es muy baja. No obstante, la asociación del rendimiento con las preferencias de lectura es mayor que con la del nivel de estudios de los padres, y la de ésta última, mayor que la de la situación socioeconómica. La tendencia global es que la preferencia por las distintas temáticas suele crecer con el rendimiento académico, el nivel de estudios familiares y la situación socioeconómica, y sobre todo en el caso de las obras de misterio, literatura clásica y ciencia/tecnología. Pero esta propensión no se cumple en todos los casos: los libros de deporte/salud, románticos, música, poesía, y terror no correlacionan o lo hacen de forma negativa.

Las características personales de los adolescentes, en general, tienen más relación con las preferen-

GRÁFICO 3.34. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS, POR SEXO



cias lectoras que las tres variables anteriores, aunque las correlaciones siguen siendo bajas. Concretamente, cuanto mayor es la autopercepción de la facilidad de lectura, la imaginación y el autoconcepto académico, en este orden, mayor es la predilección por las distintas temáticas; sin embargo, el autoconcepto social no correlaciona. A su vez, las mayores correlaciones entre las características personales y las temáticas favoritas se dan ante las obras de literatura clásica, misterio y biografía/autobiografía, mientras que no existe correlación en el caso de las obras de deporte/salud, humor y música.

La asociación entre las preferencias lectoras y el hábito lector resulta destacable. En general, cuanto mayor es el hábito de lectura, más se prefieren los distintos ámbitos de interés, sobre todo la literatura clásica ($r=0,428$) y la biografía/autobiografía ($r=0,343$), mientras que las obras de humor, música y deporte/salud no correlacionan con el hábito lector. Teniendo en cuenta el sexo de los adolescentes, los varones con hábito lector bajo prefieren las obras

de humor, aventuras y terror, ya que más de la mitad afirma que les gustan bastante o mucho, mientras que no llegan a ser uno de cada diez quienes afirman sentir predilección por los libros de historia/política, románticos, biografía/autobiografía, poesía y literatura clásica. En cambio, más de la mitad de los varones con alto hábito lector prefieren los libros de aventuras, ciencia ficción, terror, misterio/espionaje y humor, sin que existan temáticas no preferidas, al menos, por uno de cada diez. En cuanto a las preferencias de las mujeres, más de la mitad de las que tienen bajo hábito lector sienten predilección por las obras de terror, románticas y el misterio/espionaje, mientras que menos de una de cada diez sienten lo mismo por la biografía/autobiografía, ciencia/tecnología, literatura clásica e historia/política; por otro lado, más de la mitad de las mujeres con hábito lector alto prefieren las obras de terror, misterio/espionaje, aventuras, románticas y de humor, y, al igual que ocurre en el caso de los varones, no existe ninguna temática que no sea favorita de, al menos, una de cada diez (tablas 3.12 y 3.13).

TABLA 3.12. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES VARONES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS, POR HÁBITO LECTOR

Tipos de lecturas	Hábito lector					
	Bajo		Medio		Alto	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Humor	1	64,96	3	70,02	5	63,17
Aventuras	2	58,82	1	81,31	1	86,38
Terror	3	58,41	2	71,25	3	71,03
Misterio/espionaje	4	48,99	4	67,42	4	68,11
Ciencia ficción	5	47,85	5	65,84	2	75,26
Deporte/salud	6	39,70	6	40,33	10	29,92
Música	7	29,53	7	33,74	8	31,19
Ciencia/tecnología	8	21,64	8	32,85	7	38,11
Viajes/naturaleza	9	20,40	9	32,44	6	42,56
Historia/política	10	9,68	10	11,70	9	30,69
Románticos	11	6,33	11	10,08	14	12,05
Biog./autobiografía	12	6,04	13	8,44	12	16,97
Poesía	13	5,65	12	9,48	13	15,38
Literatura clásica	14	2,29	14	6,60	11	23,85

TABLA 3.13. PORCENTAJE DE MUJERES ADOLESCENTES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS, POR HÁBITO LECTOR

Tipos de lecturas	Hábito lector					
	Bajo		Medio		Alto	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Terror	1	74,12	1	78,81	1	74,21
Románticos	2	60,40	2	70,47	4	66,40
Misterio/espionaje	3	52,63	3	58,50	2	70,01
Humor	4	49,87	5	53,44	5	56,86
Aventuras	5	46,87	4	58,23	3	68,34
Música	6	40,25	6	40,31	7	42,95
Ciencia ficción	7	30,50	8	30,85	6	43,27
Poesía	8	29,25	7	32,01	8	40,90
Viajes/naturaleza	9	18,55	9	27,04	9	39,63
Deporte/salud	10	15,29	11	15,65	12	14,61
Biog./autobiografía	11	8,27	10	15,65	10	31,00
Ciencia/tecnología	12	4,76	13	6,87	14	11,33
Literatura clásica	13	4,03	12	9,55	11	25,00
Historia/política	14	3,02	14	4,42	13	13,97

Otra de las variables relacionadas con las preferencias de lectura es la preferencia de actividades en el tiempo libre y el número de horas semanales dedicadas a éstas. En general, las preferencias lectoras correlacionan con la preferencia por leer, hacer deporte y escuchar música, mientras que lo hacen de forma negativa con no hacer nada durante el tiempo libre, la asistencia a discotecas, ver la televisión y jugar al ordenador o la consola. Además, es posible establecer relaciones más concretas entre las preferencias de lectura y las actividades de tiempo libre. Este es el caso de la preferencia por los libros de deporte/salud, que correlaciona de forma media con la cantidad de horas semanales dedicadas a hacer deporte ($r=0,353$) y con la predilección por el deporte entre las actividades de tiempo libre ($r=0,399$). Un fenómeno similar ocurre entre la preferencia por la temática musical y la cantidad de horas dedicadas a escuchar música ($r=0,249$) y la predilección por dicha actividad ($r=0,245$). Además, quien prefiere leer durante su tiempo libre siente predilección

por la literatura clásica ($r=0,353$), mientras que el número de horas dedicado a jugar con el ordenador correlaciona negativamente con la preferencia por los libros románticos ($r=-0,343$). Esto hace pensar que, al menos en parte, los adolescentes prefieren libros relacionados con sus propias aficiones, con sus actividades favoritas.

Las preferencias lectoras también mantienen bastante relación con la actitud hacia la lectura. Dentro de esta última, la variable que más correlaciona con las preferencias lectoras es el gusto por la lectura, que lo hace de forma media en el caso de la literatura clásica ($r=0,436$) y la biografía/autobiografía ($r=0,354$). La tendencia general es que cuanto mayor es el gusto, más fuerte es la predilección por las distintas temáticas, salvo ante las obras de deporte/salud, humor y música, donde no existe correlación. El análisis de las preferencias lectoras una vez tenido en cuenta el sexo de los adolescentes revela que mientras que los varones a quienes

menos gusta la lectura prefieren las obras de humor, terror y aventuras (les gustan bastante o mucho al menos a uno de cada cuatro), y entre sus preferencias no se encuentran los libros de poesía, románticos, biografía/autobiografía y literatura clásica (les gustan bastante o mucho a menos de uno de cada 20), aquellos que se apasionan con la lectura prefieren libros de aventuras y ciencia ficción (preferidos de más de uno de cada cuatro), y menos de uno de cada veinte aseveran lo mismo respecto al género romántico. Por otro lado, las adolescentes presentan un patrón distinto, ya que mientras que aquellas a

las que no les gusta la lectura no muestran un interés generalizado por ninguna temática (en ningún caso llegan a ser una de cada cinco quienes afirman que dicha temática les gusta bastante o mucho), la mitad de las que les gusta mucho leer sienten predilección por los libros de aventuras, misterio/espionaje, terror y románticos, sin que exista una temática no favorita de, al menos, una de cada diez mujeres. Por tanto, quienes no sienten gusto con la lectura se centran en leer sólo algunas temáticas, mientras que los que se apasionan leyendo poseen un gusto más variado (tablas 3.14 y 3.15).

TABLA 3.14. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES VARONES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

Preferencias lectoras	Gusto por la lectura									
	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Humor	1	41,99	1	40,93	2	36,75	5	24,18	5	19,12
Terror	2	31,47	2	38,62	3	35,35	2	26,72	4	20,18
Aventuras	3	27,59	3	38,25	1	38,73	1	31,04	1	27,76
Música	4	24,14	7	16,51	7	16,86	8	12,29	10	8,99
Deporte/salud	5	23,38	6	28,28	6	22,21	9	11,80	12	6,41
Misterio/espionaje	6	21,98	4	30,88	4	32,69	4	25,56	3	20,66
Ciencia ficción	7	20,78	5	30,73	5	31,58	3	25,68	2	25,74
Ciencia/tecnología	8	8,66	9	13,10	9	15,03	6	13,73	7	12,87
Viajes/naturaleza	9	7,30	8	14,25	8	15,44	7	13,00	6	14,58
Historia/política	10	6,03	10	4,38	10	5,20	10	9,48	9	10,28
Poesía	11	4,74	13	1,61	13	3,96	11	5,03	13	6,06
Románticos	12	3,91	11	4,13	12	4,04	14	4,35	14	4,60
Biog./autobiografía	13	2,16	12	2,76	11	4,19	13	4,84	11	6,63
Literatura clásica	14	1,29	14	0,23	14	2,49	12	4,89	8	11,40

TABLA 3.15. PORCENTAJE DE MUJERES ADOLESCENTES SEGÚN SUS PREFERENCIAS LECTORAS, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

Preferencias lectoras	Gusto por la lectura									
	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Terror	1	17,67	1	23,68	1	37,05	1	50,15	3	49,54
Humor	2	11,26	3	16,28	5	25,64	5	35,78	5	38,42
Misterio/espionaje	3	11,21	4	13,82	3	27,42	3	43,37	2	49,63
Románticos	4	10,87	2	19,27	2	32,14	2	43,86	4	48,90
Música	5	10,34	6	11,93	6	21,68	6	25,56	8	28,44
Aventuras	6	8,62	5	13,59	4	26,80	4	39,77	1	51,65
Ciencia ficción	7	6,93	7	10,09	8	15,02	8	22,39	6	34,19
Deporte/salud	8	4,76	10	4,37	10	7,82	12	9,19	13	10,81
Viajes/naturaleza	9	4,72	9	4,83	9	13,58	9	20,56	9	28,04
Poesía	10	4,31	8	8,29	7	15,76	7	23,69	7	30,28
Ciencia/tecnología	11	1,73	12	1,38	12	3,25	13	5,03	14	10,29
Biog./autobiografía	12	1,29	11	1,38	11	6,43	10	14,99	10	24,86
Literatura clásica	13	0,86	13	0,69	13	2,87	11	10,36	11	23,71
Historia/política	14	0,00	14	0,46	14	2,40	14	5,03	12	12,66

La asociación entre las preferencias de lectura y otras variables relacionadas con la actitud hacia la lectura, como el deseo de leer más y la finalización de los libros comenzados, sigue la misma tendencia que ante el gusto por la lectura, aunque las correlaciones son algo más bajas. Es decir, que la preferencia por las diferentes temáticas es mayor en quienes desean leer más, y en quienes finalizan los libros comenzados. Además, esta tendencia se repite en las razones que llevan a la lectura, de manera que aquellos que leen principalmente por gusto o para aprender suelen sentir mayor predilección por todas las temáticas que quienes leen por obligación.

En relación con las preferencias de lectura es necesario analizar, por último, la interacción existente entre la predilección por las distintas temáticas de lectura, estableciendo así perfiles de lectores. En este sentido, la preferencia de libros de aventuras guarda una correlación media con la de ciencia ficción ($r=0,522$); los de misterio/espionaje, con los de aventuras ($r=0,381$) y terror ($r=0,357$); los libros de poesía con los románticos ($r=0,518$) y de literatura

clásica ($r=0,389$); la ciencia/tecnología con los viajes/naturaleza ($r=0,389$); los de literatura clásica correlacionan con los de biografía/autobiografía ($r=0,464$) e historia/política ($r=0,435$); y biografía/autobiografía correlaciona con historia/política ($r=0,350$).

El análisis de las correlaciones permite definir cuatro perfiles de lectores adolescentes. Un primer perfil, que podría denominarse "académico", sería en el que se agruparan los jóvenes que prefieren las obras de literatura clásica, las de historia y política y las biografías. El segundo grupo de lectores, que se manifiesta claramente como tal, se corresponde con los que prefieren genéricamente las obras de "aventuras y terror". Los otros dos perfiles, aunque no se dibujan tan claramente como los anteriores, se refieren a los lectores de "temáticas específicas", (por la estrecha relación entre las preferencias de libros de deporte, salud, humor, ciencia, tecnología, viajes, naturaleza y música) y a los de "literatura romántica", incluyendo en este último a los que les gusta la poesía.

3.3.2. CRITERIOS PARA SELECCIONAR LIBROS DE LECTURA

Para estudiar los motivos que llevan a los adolescentes a decantarse por un libro u otro, las razones por las que los escogen, se han tenido en cuenta los siguientes criterios: la recomendación de las amistades, de los profesores o de la familia, el regalo, que los libros estén en casa, que les atraiga el tema, el autor, o la portada, y la moda/publicidad.

Los jóvenes seleccionan libros, básicamente, porque les atrae el tema: el 70% opina que ése es el motivo fundamental a la hora de escoger una lectura. Por el contrario, no parecen verse influidos porque esté de moda, por la portada ni por el autor, ya que son menos de uno de cada cinco adolescentes quienes escogen dichos criterios. Asimismo, sólo uno de cada tres parece hacer caso de las recomendaciones, bien sean de sus profesores y profesoras, amistades o familias, sin grandes diferencias entre estas influencias, y el mismo número de personas afirma que seleccionan los libros por el hecho de que se encuentren en casa o que provengan de un regalo. Esto hace pensar que la labor de los profesores

y los padres en el fomento de la lectura es importante. Sin embargo, a simple vista se constata que la moda y la publicidad influye mucho más de lo que reconocen, a juzgar por las cifras de ventas de libros (puede que, simplemente, no sean conscientes de la influencia de estos aspectos sobre ellos). Esto se puede observar claramente en casos como, por ejemplo “Harry Potter” o “El señor de los anillos” (gráfico 3.35).

A pesar de que las mujeres utilizan más que los varones todos los criterios existen diferencias en los criterios utilizados a la hora de seleccionar las lecturas en función del sexo. La mayor diferencia se da en el criterio de moda/publicidad, al triplicar el porcentaje de mujeres al de varones que declaran utilizar con frecuencia este criterio. Además, éstas siguen mucho más la recomendación de las amistades. Pero el criterio más utilizado por ambos colectivos sigue siendo el tema, y los menos utilizados la atracción por el autor, la portada, y la moda/publicidad, por lo que el orden en la elección de los criterios en ambos colectivos es muy similar (gráfico 3.36).

GRÁFICO 3.35. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA SELECCIONAR SUS LECTURAS

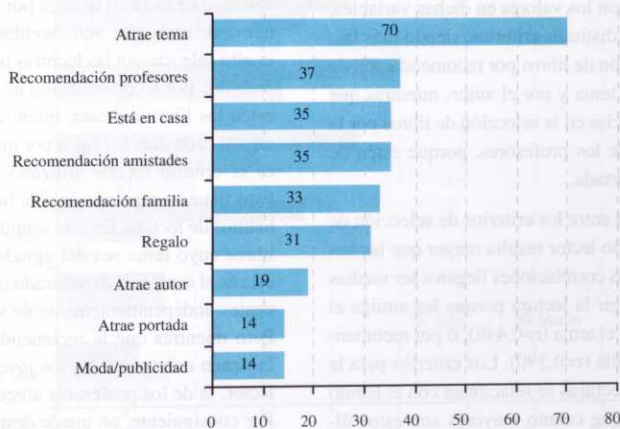
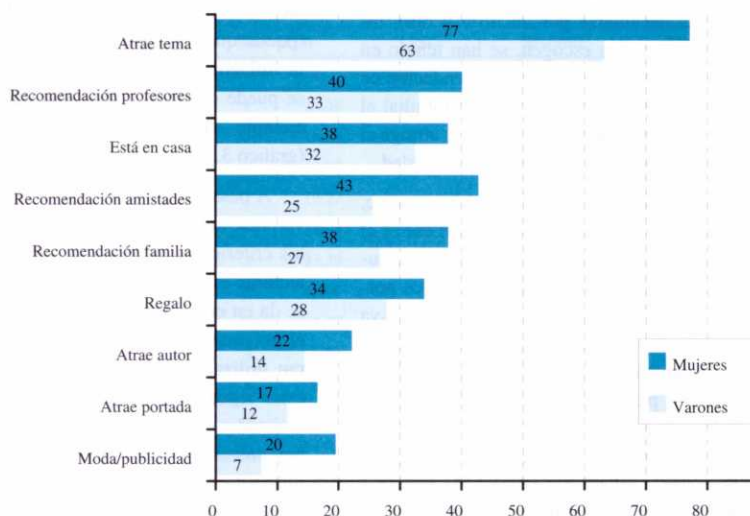


GRÁFICO 3.36. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA SELECCIONAR SUS LECTURAS, POR SEXO



Las diferencias en la utilización de los criterios de selección de libros en función del nivel educativo de la familia, la situación socioeconómica, las variables personales y el rendimiento académico son mínimas. No obstante, la tendencia general es cuanto mayores son los valores en dichas variables, más se eligen los distintos criterios, siendo más frecuentes la selección de libros por recomendación de la familia, por el tema y por el autor, mientras que no se dan diferencias en la selección de libros por la recomendación de los profesores, porque estén de moda, o por la portada.

La asociación entre los criterios de selección de libros con el hábito lector resulta mayor que las anteriores, ya que las correlaciones llegan a ser medias en el caso de elegir la lectura porque les atraiga el autor ($r=0,454$) o el tema ($r=0,448$), o por recomendación de la familia ($r=0,390$). Los criterios para la selección de las lecturas se relacionan con el hábito lector de forma que cuanto mayores son estos últimos, más se escogen la mayoría de los criterios,

salvo la elección por la moda, por el atractivo de la portada o por la recomendación de profesores. En este sentido, al menos uno de cada tres adolescentes con bajo hábito lector selecciona libros por el tema y por la recomendación de profesores, mientras que sólo uno de cada 20 lo elige por el autor. En cambio nueve de cada diez adolescentes cuyo hábito lector es alto seleccionan las lecturas por el tema, y uno de cada dos por recomendación de la familia o porque estén los libros en casa, mientras que alrededor de uno de cada diez lo eligen por moda/publicidad, que es el criterio menos utilizado por este colectivo. Esto tiene su repercusión a la hora de fomentar los hábitos de lectura. En este sentido, se deben facilitar libros cuyo tema sea del agrado del lector, ya que este es el aspecto más valorado por todos los adolescentes, independientemente de sus hábitos lectores. Pero mientras que la recomendación de la familia la tienen más en cuenta los jóvenes con alto hábito lector, la de los profesores afecta a todos por igual. Por consiguiente, no puede despreciarse la influencia de los profesores en el fomento de la lectura, ya

que juegan un importante papel en la compensación de las desigualdades (gráfico 3.37).

Asimismo, los criterios de selección de libros no guardan relación ni con la preferencia en la realización de actividades en el tiempo libre, ni con el número de horas dedicadas a este tipo de actividades.

Los criterios para seleccionar las lecturas también mantienen relación con varios aspectos de la actitud hacia la lectura, y sobre todo, con el gusto por la lectura, que correlaciona de forma media con la elección por el tema ($r=0,447$), el autor ($r=0,434$) y la recomendación de la familia ($r=0,348$), y no correlaciona ni por moda/publicidad ni con la atracción por la portada. De esta forma, uno de cada tres

adolescentes a los que no les gusta la lectura elige los libros por el tema, y uno de cada cinco, por la recomendación de profesores, mientras que menos de uno de cada diez seleccionan las obras por el autor o la recomendación de la familia. En cambio, nueve de cada diez adolescentes a los que les apasiona la lectura seleccionan los libros por el tema, y uno de cada dos, porque estén en casa, por recomendación de la familia y porque provengan de un regalo, y el criterio que menos escogen es el de que el libro esté de moda (alrededor de uno de cada diez escogen este criterio). De nuevo se confirma la importancia de la recomendación de los profesores, pues se trata de un criterio que incide sobre los adolescentes sin que importe demasiado su gusto por la lectura (tabla 3.16).

GRÁFICO 3.37. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA SELECCIONAR SUS LECTURAS, POR HÁBITO LECTOR

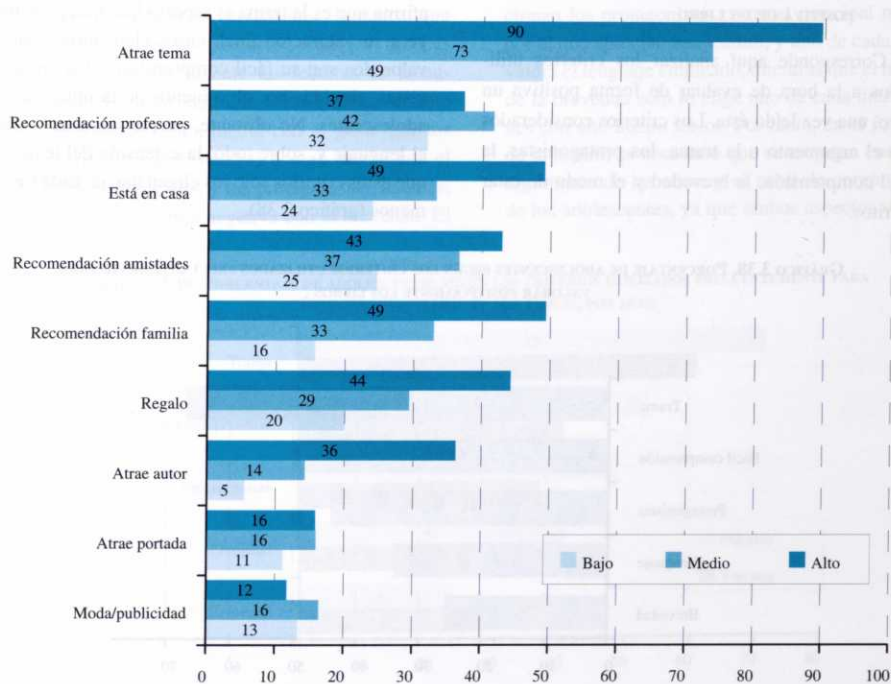


TABLA 3.16. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA SELECCIONAR SUS LECTURAS, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

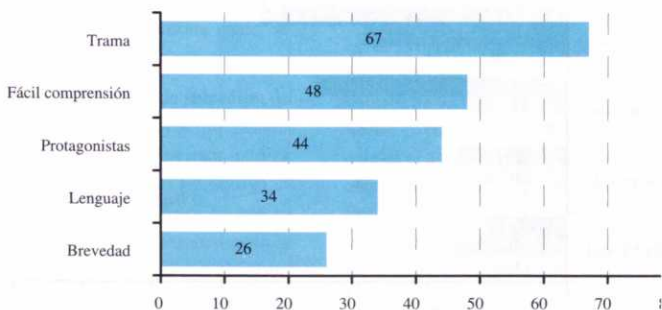
Criterios de selección	Gusto por la lectura									
	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Atrae tema	1	33,91	1	45,08	1	65,17	1	85,29	1	90,09
Recomendación profesores	2	19,13	2	29,59	2	39,98	5	39,27	7	37,96
Recomendación amistades	3	16,09	3	25,69	3	32,28	4	41,33	6	43,25
Está en casa	4	16,09	4	21,28	4	31,35	2	41,37	2	52,01
Moda/publicidad	5	12,61	7	13,30	7	14,58	9	14,33	9	11,74
Regalo	6	11,74	5	18,31	6	25,14	6	37,60	4	51,01
Atrae portada	7	10,04	8	10,11	8	13,32	8	16,02	8	18,13
Recomendación familia	8	8,70	6	15,40	5	27,61	3	41,33	3	51,55
Atrae autor	9	3,91	9	4,82	9	9,91	7	23,92	5	45,50

3.3.3. ASPECTOS QUE CONTRIBUYEN A LA VALORACIÓN POSITIVA DE UN LIBRO

Corresponde aquí analizar los criterios utilizados a la hora de evaluar de forma positiva un libro, una vez leído éste. Los criterios considerados son el argumento o la trama, los protagonistas, la fácil comprensión, la brevedad y el modo de estar escritos.

Una vez leído el libro, dos de cada tres jóvenes afirma que es la trama el aspecto que más contribuye a su valoración final. Otros elementos también valorados son su fácil comprensión y los protagonistas, elegidos por algo menos de la mitad de los adolescentes. No obstante, parece importar menos el lenguaje y, sobre todo, la extensión del texto, ya que estos criterios sólo los eligen uno de cada tres, o menos (gráfico 3.38).

GRÁFICO 3.38. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA VALORAR POSITIVAMENTE LOS LIBROS



Las razones para valorar positivamente un libro escogidas por varones y mujeres varían poco. Las mujeres superan a los varones en la elección de todos los criterios, exceptuando el de la brevedad, donde sucede al contrario. Aunque el orden en la elección de los criterios de las mujeres no se ve alterado respecto al anterior, el de los varones sí lo hace, de manera que el cuarto criterio más utilizado por ellos es la brevedad, y el último, el lenguaje empleado (gráfico 3.39).

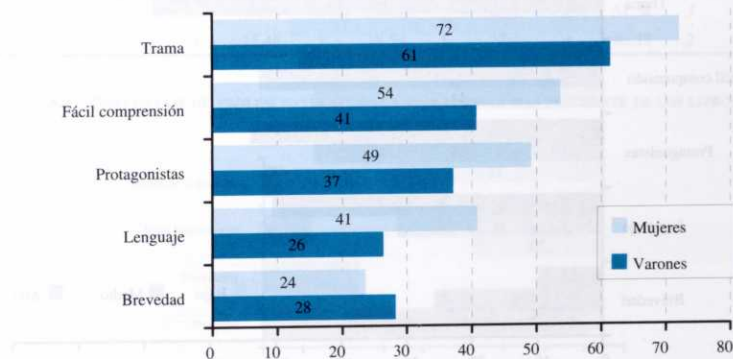
A su vez, los motivos por los que se valoran positivamente las lecturas están escasamente relacionados con variables como el nivel de estudios de los padres, la situación socioeconómica o el rendimiento académico. No obstante, se deja ver una cierta tendencia, ya que cuanto mayores son los valores en estas tres variables, más se valoran los libros positivamente por la trama y el modo de estar escritos, y menos por la brevedad.

Entre las variables personales, la única que mantiene una cierta asociación con las razones para valorar positivamente las lecturas es la autopercepción de la facilidad lectora. Esta variable correlaciona de forma media con el gusto por los libros por la trama ($r=0,339$), y algo menos con el modo de estar escritos y los protagonistas; además, correlaciona de forma negativa con la brevedad. El

resto de las variables personales no guarda relación con los motivos por los que una lectura se valora positivamente.

Por otro lado, las razones por las cuales gustan los libros están bastante relacionadas con el hábito lector, de manera que cuanto mayor es este último, más gustan los libros por la trama ($r=0,408$), por el lenguaje empleado ($r=0,367$) y por los protagonistas, y menos por la brevedad ($r=-0,366$). De manera independiente del hábito lector de los jóvenes, el argumento se esgrime como la primera razón por la que éstos aprecian los libros. Pero mientras al menos cuatro de cada diez de los adolescentes con bajo hábito lector escogen en segundo lugar la fácil comprensión de las lecturas, seguido de la brevedad, alrededor de la mitad de los que tienen un hábito lector alto utilizan en segundo lugar el criterio de los protagonistas, el modo de estar escritos, y la fácil comprensión. Por el contrario, menos de uno de cada tres adolescentes con bajo hábito lector seleccionan los protagonistas como el principal motivo por el que aprecian una lectura, y uno de cada cinco valora el lenguaje empleado, mientras que el motivo de la brevedad sólo lo elige uno de cada diez jóvenes con alto hábito lector. Por tanto, en el fomento de la lectura es necesario que se tenga en cuenta el argumento de las obras y el nivel de comprensión de los adolescentes, ya que ambos aspectos son los

GRÁFICO 3.39. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA VALORAR POSITIVAMENTE LOS LIBROS, POR SEXO



más apreciados por los jóvenes, independientemente de sus hábitos de lectura. Además, los libros que se recomiendan a aquellos adolescentes con bajo hábito lector deben ser cortos, ya que este es el tercer criterio que más siguen este tipo de adolescentes, mientras que los que vayan dirigidos a jóvenes con un hábito lector alto deben utilizar un lenguaje apropiado (gráfico 3.40).

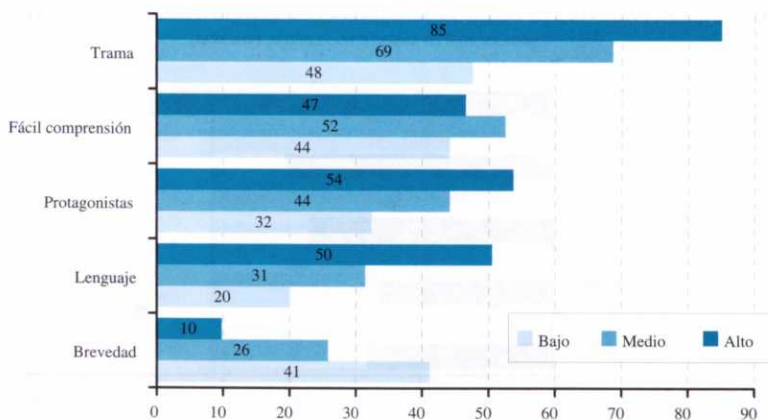
Los motivos por los que un libro se valora positivamente no tienen ninguna relación con la preferencia de actividades de tiempo libre, salvo en el caso de la predilección por la lectura, que sigue la misma tendencia que las anteriores variables: correlaciona positivamente con el argumento, el lenguaje empleado, y en menor medida, con los protagonistas, y negativamente con la brevedad, aunque estas correlaciones son bajas.

Los criterios por los que gustan los libros también están bastante relacionados con la actitud de los adolescentes hacia la lectura. Dentro de la actitud hacia la lectura, las mayores correlaciones con los criterios por los que se valoran positivamente las obras se dan, en este orden, en el gusto por la lectura, el deseo de leer más, el hecho de terminar los libros, y los motivos por los que se lee. Nuevamente,

cuanto mayores son los valores en estas variables, y más se lee por gusto, y menos por obligación, más se valoran positivamente los libros por el argumento, el modo de estar escritos y los protagonistas, y menos por la brevedad.

Concretamente, en el caso del gusto por la lectura las correlaciones con el argumento ($r=0,423$), el lenguaje utilizado ($r=0,351$) y la brevedad ($r=-0,347$) llegan a ser medias. Esto se traduce en que mientras casi la mitad de los adolescentes que rechazan la lectura eligen como primer criterio la brevedad, y más de uno de cada tres, la fácil comprensión y la trama, casi nueve de cada diez adolescentes a los que les apasiona la lectura valoran más el argumento, seguido del lenguaje empleado y los protagonistas, valorados por más de la mitad. Por el contrario, menos de uno de cada diez entre estos jóvenes valora como positivo el que un libro sea breve. Esto implica que a la hora de fomentar los hábitos lectores se tengan en cuenta el gusto por la lectura de los adolescentes, ya que si este es alto, se deben facilitar libros cuyo argumento y protagonistas sean de su agrado, mientras que a quienes no les gusta la lectura se les deben recomendar libros breves y adaptados a su nivel de comprensión, aun-

GRÁFICO 3.40. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA VALORAR POSITIVAMENTE LOS LIBROS, POR HÁBITO LECTOR



que el argumento también debe ser de su interés (tabla 3.17).

Los aspectos a tener en cuenta para valorar positivamente un libro también se relacionan con las preferencias de lectura, aunque las correlaciones son bajas. Las mayores correlaciones se dan, en este orden, en el caso de los libros de literatura clásica, románticos, biografía/autobiografía, misterio/espionaje, aventuras y viajes/naturaleza, y donde menos, en ciencia/tecnología. Todas las temáticas siguen el mismo patrón, ya que cuanto mayor es la predilección por éstas, más gusta un libro por el argumento, los protagonistas, y el lenguaje empleado, y menos por la brevedad, excepto en el caso de los libros de deporte/salud, puesto que quienes prefieren este tipo de obras valoran los libros, principalmente, por su brevedad.

3.4. PROCEDENCIA Y COMPRA DE LIBROS

Este bloque se divide en tres apartados: el primero describe la procedencia de los libros que

los jóvenes españoles leen en su tiempo libre, el segundo, estudia las bibliotecas personales y el último profundiza en la compra de libros realizada por estos alumnos en el último año, así como la concierne a periódicos y revistas que llevan a cabo habitualmente.

3.4.1. PROCEDENCIA DE LIBROS

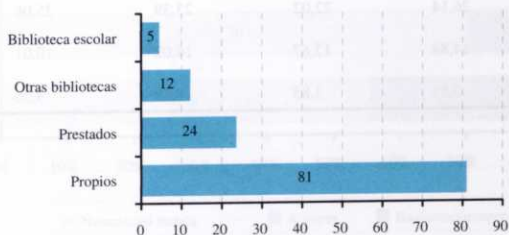
Los libros leídos por los adolescentes españoles en su tiempo libre proceden, la mayor parte de las veces, de su propia biblioteca. De esta forma, el 81,03% de los jóvenes afirma que muchas o bastantes veces son suyos los libros que lee. Análoga afirmación hacen el 23,67% de los chicos y chicas para los libros prestados, el 4,54% para la biblioteca de su centro docente y el 12,23% para otras bibliotecas (gráfico 3.41).

En consecuencia, se puede afirmar que tanto la calidad como la cantidad de las obras literarias leídas por los adolescentes tienen relación con el número y la calidad de las obras que les regalan y

TABLA 3.17. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LOS CRITERIOS UTILIZADOS FRECUENTEMENTE PARA VALORAR POSITIVAMENTE LOS LIBROS, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

Razones	Gusto por la lectura									
	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	
	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%	Orden	%
Brevedad	1	45,06	1	47,25	4	30,91	5	14,87	5	8,43
Fácil comprensión	2	37,34	2	44,39	2	51,12	3	51,11	4	39,45
Trama	3	33,48	3	41,61	1	61,13	1	81,35	1	87,93
Protagonistas	4	23,61	4	28,41	3	40,19	2	51,54	3	56,99
Lenguaje	5	15,45	5	18,54	5	27,41	4	40,52	2	57,88

GRÁFICO 3.41. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA PROCEDENCIA MÁS FRECUENTE DE LOS LIBROS LEÍDOS EN EL TIEMPO LIBRE



que se compran ellos mismos. Las bibliotecas, por su parte, parecen jugar un papel secundario en la provisión de lecturas para los adolescentes, por lo que es necesario seguir realizando esfuerzos para su mayor utilización.

Con independencia del sexo, del rendimiento y del hábito lector de los adolescentes, los libros que leen proceden fundamentalmente de su biblioteca personal, algunos son prestados y bastantes menos son de préstamo bibliotecario. Entre los jóvenes, son las mujeres, los que obtienen mejor rendimiento y los de hábito lector alto los que más libros propios, prestados y de bibliotecas leen, y siempre en ese orden. Únicamente hay que señalar que no existen diferencias en la frecuencia de lectura de libros procedentes de la biblioteca escolar en función del rendimiento, de forma que los alumnos con bajo y alto rendimiento leen con la misma frecuencia libros de la biblioteca escolar.

El mismo patrón de respuesta se obtiene al considerar otras variables, como el nivel educativo de los padres o la situación socioeconómica familiar, mereciendo esta última un poco más de atención.

La relación entre la situación socioeconómica familiar y la procedencia de los libros indica que

cuanto mayores recursos económicos tiene la familia del adolescente, con más probabilidad los libros que lee en su tiempo libre son propios y menos uso hacen de los préstamos bibliotecarios, mientras que no influye para nada en los préstamos interpersonales. Así, el porcentaje de alumnos que leen libros propios es superior en las categorías socioeconómicas más altas mientras que el porcentaje de los que leen libros procedentes de bibliotecas es mayor en las categorías más bajas (tabla 3.18).

Estos datos resultan especialmente interesantes, dado que con ellos se verifica que la biblioteca es un recurso compensador de las diferencias socioeconómicas de los alumnos. Invertir en bibliotecas es, por tanto, una inversión de carácter social que fomenta claramente los hábitos lectores de los sectores más desfavorecidos.

Aunque los libros leídos durante el tiempo libre no suelen proceder de las bibliotecas, merece la pena pararse aquí a examinar las pautas y comportamientos seguidos por los adolescentes en cuanto a la biblioteca de barrio se refiere (la información concerniente a la biblioteca escolar se presenta en el bloque 3.6).

TABLA 3.18. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA PROCEDENCIA MÁS FRECUENTE DE LOS LIBROS QUE LEEN, POR SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

Procedencia	Situación socioeconómica				
	Baja	Media-baja	Media	Media-alta	Alta
Propios	80,74	77,29	81,74	84,24	84,25
Prestados	26,14	22,02	23,39	25,06	25,60
Otras bibliotecas	14,88	12,67	14,02	10,01	7,23
Biblioteca escolar	5,81	3,83	5,79	3,26	3,63

En primer lugar, hay que señalar que casi la mitad de los alumnos de 4º de ESO (46%) no acude nunca a la biblioteca de barrio y, de los que lo hacen, la mayoría sólo asiste una o dos veces al trimestre (gráfico 3.42). No obstante, es necesario tener en cuenta que hay barrios en los que no existen bibliotecas.

Los alumnos encuestados afirman acudir con mayor frecuencia a la biblioteca de barrio para consultar libros y para llevarse a sus hogares los que

necesitan para realizar trabajos de clase. En cuanto al préstamo de libros para la lectura por placer, el porcentaje de quienes utilizan ocasionalmente la biblioteca de barrio para este fin apenas llega al 20% y sólo un 11,97% lo hace con bastante frecuencia. Por último, indicar que para lo que menos usan los adolescentes españoles la biblioteca de barrio es para estudiar, pues no llega al 25% los que dicen estudiar en ella en bastantes o algunas ocasiones (gráfico 3.43).

GRÁFICO 3.42. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA DE ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA DE BARRIO

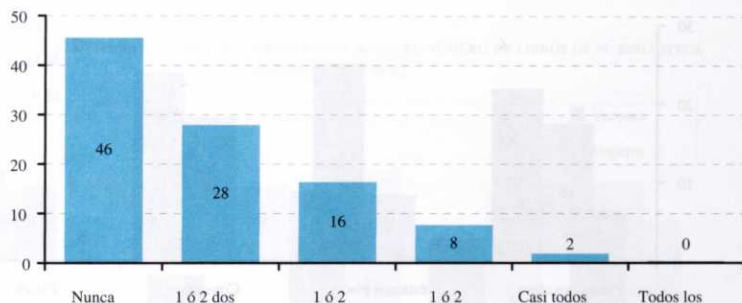
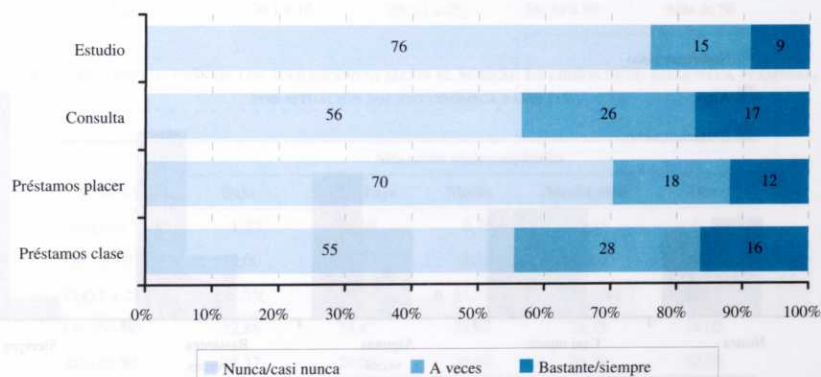


GRÁFICO 3.43. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE REALIZAN DIFERENTES ACTIVIDADES EN LA BIBLIOTECA DE BARRIO



Cuando se trata de ver cómo responden los adolescentes en función de su género ante la biblioteca del barrio, se observa que son ellas las que con más frecuencia acuden, independientemente de que la actividad que realicen esté relacionada con alguna tarea escolar o no.

La asistencia y utilización de este tipo de bibliotecas, sean sus usuarios chicos o chicas, correlaciona positivamente con el rendimiento, la autopercepción de la facilidad lectora y, por supuesto, con su

hábito lector. Es precisamente con esta última variable con la que se dan las correlaciones más altas, en cuanto a frecuencia de asistencia para sacar libros de lectura por placer ($r=0,384$) y frecuencia para consultar libros ($r=0,240$) (gráfico 3.44).

Señalar, por último, que el hecho de que los adolescentes vayan a la biblioteca por libros para leer en su tiempo libre de forma voluntaria está estrechamente relacionado con que les guste leer ($r=0,328$) (gráfico 3.45).

GRÁFICO 3.44. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE REALIZAN DIFERENTES ACTIVIDADES EN LA BIBLIOTECA DE BARRIO, POR HÁBITO LECTOR

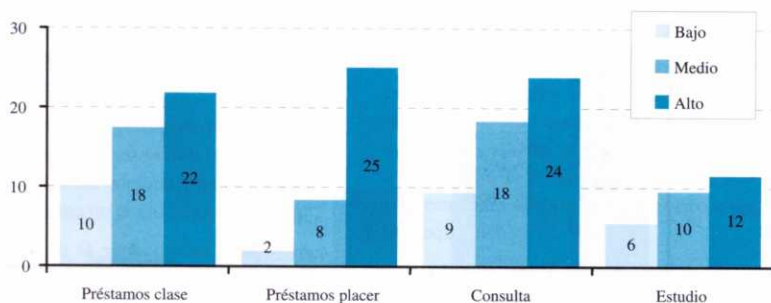
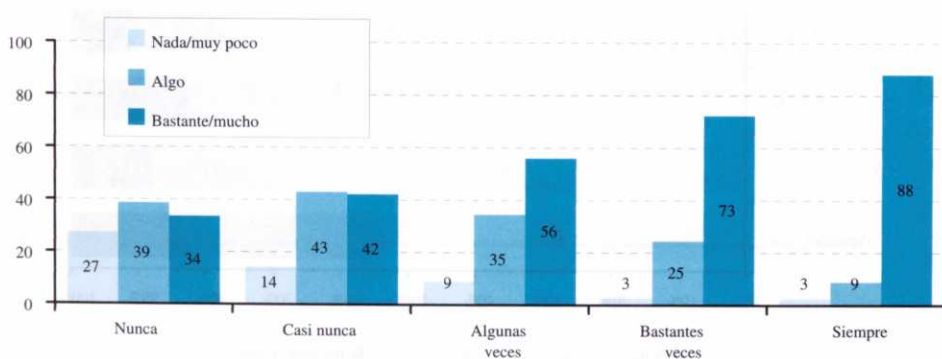


GRÁFICO 3.45. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE UTILIZAN EL SERVICIO DE PRÉSTAMO DE LA BIBLIOTECA DE BARRIO PARA SUS LECTURAS POR PLACER, POR GUSTO POR LA LECTURA



3.4.2. BIBLIOTECA PERSONAL

Cuando se pregunta a los alumnos por su biblioteca personal, más de la mitad de los encuestados afirma poseer un número superior a los 25 volúmenes y sólo un 15,51% dice tener diez o menos libros en su biblioteca. En general, las chicas poseen un número más elevado de libros que sus compañeros varones y, de hecho, el número de alumnas cuya biblioteca personal supera los 25 volúmenes es cinco puntos superior al de los chicos (gráfico 3.46).

La situación socioeconómica familiar influye en el número de libros que poseen los adolescentes españoles en sus bibliotecas personales ($r=0,160$), de modo que la cantidad aumenta sensiblemente

a medida que la situación socioeconómica de las familias es más elevada. En este sentido, casi un 40% de alumnos con una situación socioeconómica familiar alta posee más de 50 volúmenes, porcentaje que desciende a casi un 20% si pertenecen a familias con situaciones socioeconómicas bajas. En este último caso, el porcentaje más elevado se localiza entre los que dicen poseer entre 11 y 25 volúmenes (37,55%) (tabla 3.19).

Ateniéndose al nivel educativo de los padres, resulta interesante señalar que el número de ejemplares que integran las bibliotecas personales de los jóvenes de 15 y 16 años también aumenta a medida que la titulación alcanzada por los padres es más alta ($r=0,207$).

GRÁFICO 3.46. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL, POR SEXO

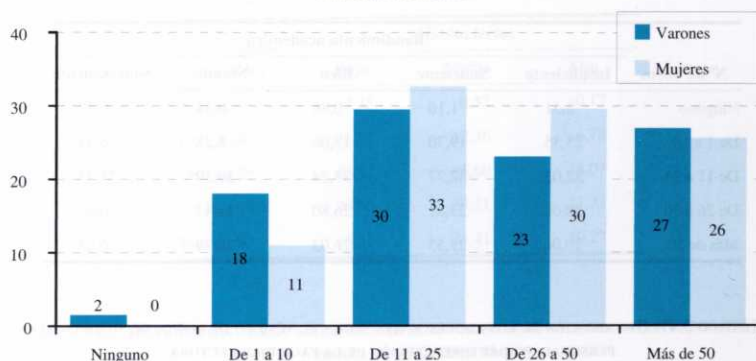


TABLA 3.19. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL, POR SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA FAMILIAR

Nº de libros	Situación socioeconómica				
	Baja	Media-baja	Media	Media-alta	Alta
Ninguno	1,22	1,06	0,75	1,35	0,79
De 1 a 10	20,00	19,17	12,55	10,69	10,24
De 11 a 25	37,55	35,26	31,13	25,92	26,38
De 26 a 50	22,86	24,47	28,87	28,75	24,02
Más de 50	18,37	20,04	26,69	33,29	38,58



Por otro lado, el número de libros con que cuentan las bibliotecas personales de los alumnos está en estrecha relación con su rendimiento escolar ($r=0,201$), su facilidad para la lectura ($r=0,238$) y su hábito lector ($r=0,361$).

En el primer caso, a medida que aumenta el rendimiento escolar de los adolescentes, aumenta también el número de libros que conforman sus bibliotecas personales o, lo que es lo mismo, los alumnos que mayor cantidad de libros tienen en sus bibliotecas corresponde a aquellos con mejores calificaciones académicas (tabla 3.20).

En cuanto a la facilidad lectora que se atribuyen los jóvenes encuestados, queda claro que a mayor

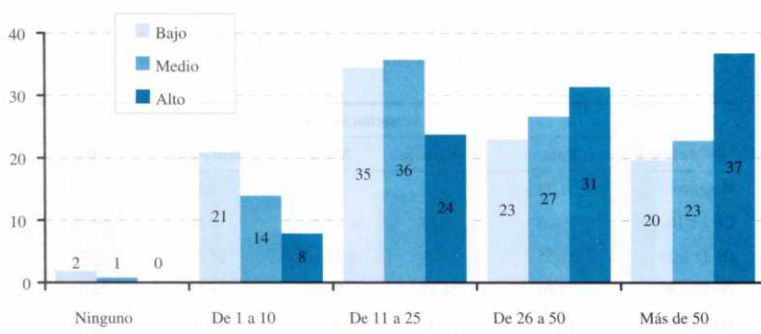
facilidad, mayor número de libros poseen. Casi un 40% de los que dicen tener una alta facilidad para la lectura posee más de 50 volúmenes, porcentaje que desciende a un 19,66% entre los que tienen una autopercepción de su facilidad lectora baja. Dicho de otra manera, el porcentaje prácticamente se duplica (gráfico 3.47).

Por último, y por lo que respecta al hábito lector de los jóvenes, se observa que cuanto más alto es su hábito lector, mayor número de libros poseen ($r=0,361$). De hecho, el porcentaje de alumnos encuestados que tiene un alto hábito lector y más de 25 volúmenes en su biblioteca personal supera el 70%, mientras que no llega al 40% en aquellos con un hábito lector bajo. Por otro lado, el porcentaje más

TABLA 3.20. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL, POR RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nº de libros	Rendimiento académico				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Ninguno	2,51	1,16	0,86	0,51	0,79
De 1 a 10	25,35	19,70	13,06	8,28	6,34
De 11 a 25	32,03	32,77	33,24	29,39	25,35
De 26 a 50	20,06	23,81	26,80	32,43	30,89
Más de 50	20,06	22,55	26,03	29,39	36,63

GRÁFICO 3.47. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL, POR AUTOPERCEPCIÓN DE LA FACILIDAD LECTORA



elevado de adolescentes que posee de 11 a 25 volúmenes se da entre aquellos alumnos con un hábito lector medio (35,60%), mientras que el porcentaje más alto de jóvenes que carecen de biblioteca propia, como era de esperar, se observa entre aquellos cuyo hábito lector es bajo. De éstos, un 2,35% no tiene ningún libro en su biblioteca (tabla 3.21).

Señalar, finalmente, que la cantidad de libros que integran las bibliotecas personales de los alumnos es mayor en aquellos que dicen gustarles mucho leer ($r=0,307$). De hecho, un 44,61% de éstos afirma tener más de 50 volúmenes, porcentaje que se reduce al 16,88% en aquellos que dicen no gustarles nada.

3.4.3. COMPRA DE LIBROS, PERIÓDICOS Y REVISTAS

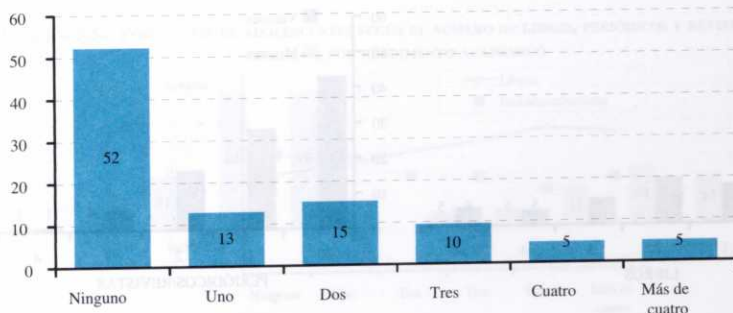
En cuanto a las compras efectuadas por los jóvenes, llama la atención que más de la mitad de los alumnos encuestados (52,27%) afirme no haber adquirido ningún volumen en el último año, sólo uno de cada diez dice haber comprado cuatro o más libros y, el resto, el 37,76%, entre uno y tres (gráfico 3.48). Con lo cual se puede afirmar que un altísimo porcentaje de adolescentes españoles carece o no ha desarrollado aún el hábito de comprar libros de forma regular.

Ahora bien, por lo que se refiere a la compra de periódicos y revistas que estos mismos jóvenes

TABLA 3.21. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL, POR HÁBITO LECTOR

Nº de libros poseídos	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Ninguno	2,35	0,52	0,17
De 1 a 10	26,85	12,36	4,78
De 11 a 25	33,45	35,60	24,07
De 26 a 50	20,50	28,11	31,71
Más de 50	16,85	23,41	39,27

GRÁFICO 3.48. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS COMPRADOS CON DINERO PROPIO EN EL ÚLTIMO AÑO



efectúan de manera habitual con su propio dinero, ésta es ligeramente superior a la de libros, aunque de los que realizan este tipo de compras, el mayor porcentaje se localiza entre aquellos que sólo adquieren un ejemplar de manera habitual (34,44%). El porcentaje de alumnos que compra dos disminuye a casi la mitad (16,26%) y el resto (8,03%) se reparte entre los que adquieren tres o más ejemplares (gráfico 3.49).

Atendiendo al género de los estudiantes encuestados, se aprecian diferencias entre la adquisición

de libros y la de periódicos y revistas. En cuanto a la compra de libros, son las chicas las que con más frecuencia utilizan su propio dinero para este fin, mientras que los chicos son los que compran una mayor cantidad de periódicos y revistas con el dinero que poseen (gráfico 3.50).

La compra de libros realizada por los alumnos en el último año no se ve afectada por la situación socioeconómica familiar a la que pertenecen ni por el nivel educativo de los padres. Sin embargo, la adquisición de periódicos y revistas de manera

GRÁFICO 3.49. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE PERIÓDICOS Y REVISTAS COMPRADAS CON DINERO PROPIO DE MANERA HABITUAL.

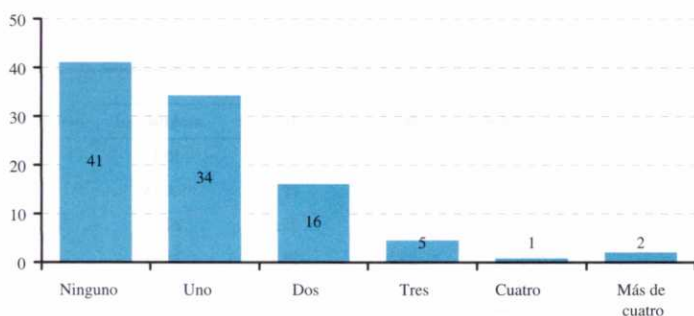
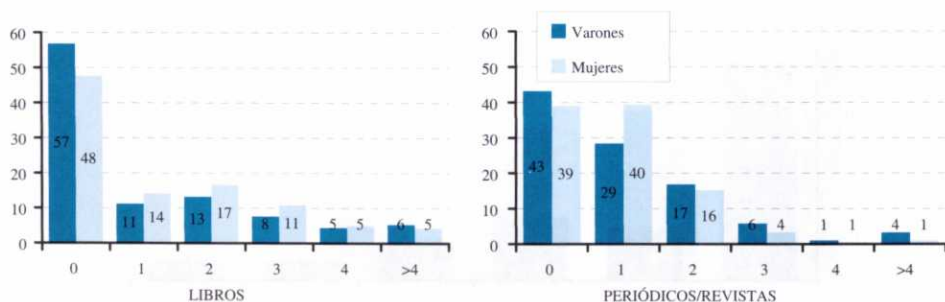


GRÁFICO 3.50. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS, PERIÓDICOS Y REVISTAS COMPRADOS CON DINERO PROPIO, POR SEXO



habitual, aunque no por la titulación de los padres, sí que está influida por la situación socioeconómica familiar, ya que a medida que ésta aumenta, se eleva la compra de prensa y revistas. Así, por ejemplo, mientras que un 6,69% de alumnos con una situación socioeconómica familiar alta suele adquirir cuatro o más ejemplares de este tipo de literatura de manera habitual, sólo un 2,45% de estudiantes con una situación socioeconómica baja hace lo mismo (gráfico 3.51).

Por otro lado, existe correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico de los alumnos y el número de libros que compran ($r=0,136$), de modo que cuanto más altas son sus calificaciones más libros adquieren, y viceversa.

Sin embargo, en cuanto a periódicos y revistas se refiere, la correlación existente entre la compra de este tipo de lecturas y la calificación global de los alumnos encuestados es negativa ($r=-0,082$), lo cual indica que, a medida que desciende el rendimiento académico de los jóvenes, la compra de este tipo de publicaciones aumenta. Es decir, mientras que en los jóvenes se aprecia una mayor compra de libros que de periódicos y revistas cuanto más alto es su rendimiento académico, la progresión se invierte a medida que las calificaciones de éstos son más bajas (gráfico 3.52).

En cuanto a las variables personales del alumno, llama la atención la correlación negativa existente entre su autoconcepto social y la compra de libros

GRÁFICO 3.51. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES QUE ADQUIERE HABITUALMENTE CUATRO O MÁS PERIÓDICOS Y REVISTAS SEGÚN LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA FAMILIAR

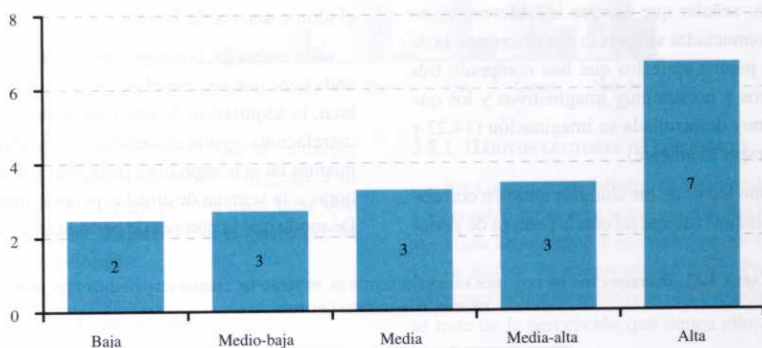
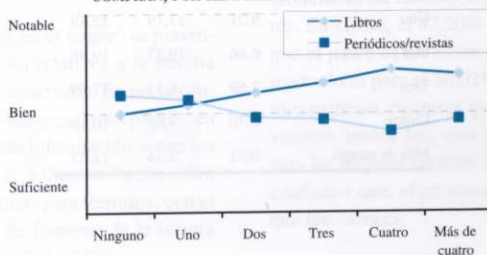


GRÁFICO 3.52. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS, PERIÓDICOS Y REVISTAS QUE COMPRAN, POR RENDIMIENTO ACADÉMICO



($r=-0,070$) y la adquisición de periódicos y revistas ($r=-0,047$), de modo que, aunque las diferencias no son muy marcadas sí se observa un aumento en la compra de estos recursos de lectura en aquellos alumnos con dificultades en sus relaciones personales. También son de destacar las correlaciones existentes entre la compra de libros y la autopercepción de la facilidad lectora de los alumnos ($r=0,211$) y entre dicha adquisición y la imaginación ($r=0,148$), de modo que los estudiantes que más libros han comprado en el último año y que más periódicos y revistas adquieren habitualmente son aquellos que menos problemas tienen para leer y que más desarrollada tienen su capacidad de inventiva e imaginación. El número de alumnos que menos dificultades lectoras tiene y que ha comprado tres o más libros en el último año supera en casi 20 puntos al de aquellos con más dificultades lectoras (29,35 y 11,57% respectivamente) y, en cuanto a la creatividad de los estudiantes, señalar que aunque las diferencias no son tan pronunciadas se aprecia una discrepancia de unos diez puntos entre los que han comprado tres o más libros y no son muy imaginativos y los que sí tienen muy desarrollada su imaginación (14,22 y 25,07%, respectivamente).

El hábito lector de los alumnos también correlaciona significativamente no con la compra de periódicos

y revistas, sino con el número de libros adquiridos con dinero propio en el último año ($r=0,503$), observándose claramente que los adolescentes cuyo hábito lector es alto adquieren un número mucho mayor de libros que el resto. Por otro lado, llama la atención el altísimo porcentaje de jóvenes con bajo hábito lector que no ha adquirido ninguno (80,02%), mientras que sólo un 27,15% de aquellos con un alto hábito lector tampoco ha comprado libro alguno en el último año (tabla 3.22).

Otro factor estrechamente relacionado con la compra de libros es el gusto por la lectura. La correlación entre el número de libros comprados con dinero propio en el último año y el gusto por la lectura de los jóvenes es de $r=0,418$. Los estudiantes que mayor número de libros han comprado son aquellos que afirman que les gusta mucho leer (14,96%), mientras que nueve de cada diez entre los que dicen no gustarles nada no han adquirido ningún libro en el último año (tabla 3.23).

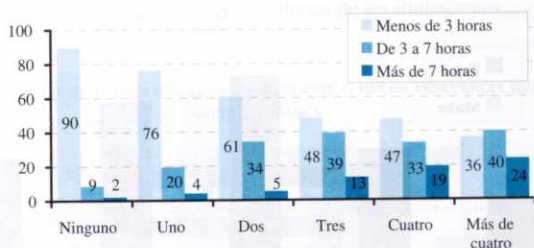
Sin embargo, la compra de periódicos y revistas nada tiene que ver con el gusto por la lectura. Ahora bien, la adquisición de este tipo de publicaciones sí correlaciona significativamente con la lectura de las mismas en el tiempo libre ($r=0,345$) y el número de horas a la semana destinadas para tal fin ($r=0,385$). De modo que la compra de periódicos y revistas au-

TABLA 3.22. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS COMPRADOS CON DINERO PROPIO, POR HÁBITO LECTOR

Nº de libros	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Ninguno	80,02	49,22	27,15
Uno	9,21	17,19	12,49
Dos	6,86	19,27	19,86
Tres	2,69	8,33	17,69
Cuatro	0,70	3,65	10,58
Más de cuatro	0,52	2,34	12,23

TABLA 3.23. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS COMPRADOS EN EL ÚLTIMO AÑO, POR SU GUSTO POR LA LECTURA

Nº de libros	Gusto por la lectura				
	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Ninguno	91,88	81,46	57,43	39,31	24,45
Uno	1,71	9,15	15,63	15,41	9,67
Dos	3,85	4,58	17,24	17,53	19,71
Tres	1,28	2,52	5,93	14,07	18,80
Cuatro	0,43	1,14	2,00	7,32	12,41
Más de cuatro	0,85	1,14	1,77	6,36	14,96

GRÁFICO 3.53. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA COMPRA DE PERIÓDICOS/REVISTAS, POR NÚMERO DE HORAS SEMANALES DESTINADAS A SU LECTURA

menta a medida que los alumnos dedican un mayor tiempo de ocio y número de horas semanales a su lectura (gráfico 3.53), pero poco o nada tiene que ver, como ya se ha señalado, con el gusto por la lectura y el hábito lector.

3.5. LA LECTURA EN EL HOGAR

La familia, tal y como se ha dicho en el bloque 1.3, constituye uno de los factores ambientales más influyentes en la formación y consolidación de los hábitos lectores.

Bajo el título “la lectura en el hogar” se presentan los resultados del estudio relativos a la familia organizados en torno a tres apartados. En primer lugar, se analizan los hábitos lectores de los padres; en segundo lugar, se presenta la información sobre los recursos de lectura del hogar, e incluso alguna sobre otros recursos de ocio familiar; para terminar, con el análisis de las actividades de fomento de la lectura que tienen lugar en el contexto familiar.

3.5.1. HÁBITOS LECTORES DE LOS PADRES

Para conocer los hábitos lectores de los padres, y su posible influencia sobre los hábitos lectores de sus hijos, se preguntó a los alumnos por la frecuencia de lectura de ambos progenitores. Por tanto, la información que se maneja es una medida indirecta, se trata de la percepción que tienen ellos de lo que leen sus padres.

En opinión de los alumnos la mayoría de los padres leen bastante o mucho, aunque con grandes diferencias en función del género de los progenitores. En efecto, el 42,20% de los estudiantes percibe que el padre es un lector frecuente, mientras que la madre lo es para el 56,02% de ellos o, visto desde el otro extremo, mientras que el 11,11% de los padres varones nunca lee, esta cifra desciende al 6,18% para las mujeres (gráfico 3.54). Estos datos vienen a confirmar que, efectivamente, las mujeres leen más que los varones.

En cualquier caso, la frecuencia de lectura del padre y de la madre está en estrecha relación tanto con el nivel de estudios que éstos poseen como con su situación socioeconómica, de forma que cuanto más elevado son el nivel de estudios y la situación socioeconómica, mayor es la frecuencia de lectura de ambos progenitores. De hecho, los padres que con más frecuencia leen son aquellos que cuentan con titulación universitaria y se encuentran en la categoría socioeconómica más alta, siendo en ambos casos la madre la que más tiempo dedica a la lectura. Según las observaciones de los alumnos un

81,50% de madres con estudios universitarios suele leer bastante, mientras que el 71,15% de padres con este mismo nivel de estudios dedica bastante tiempo a la lectura (gráfico 3.55). En cuanto a la situación socioeconómica, la diferencia entre ambos progenitores aumenta, alcanzando los 15 puntos en alguna categoría. Así, mientras que un 79,20% de madres de categoría socioeconómica más alta leen con bastante o mucha frecuencia, en el mismo caso el porcentaje desciende al 64,54% para los padres (gráfico 3.56).

GRÁFICO 3.54. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA LECTORA DE SUS PADRES

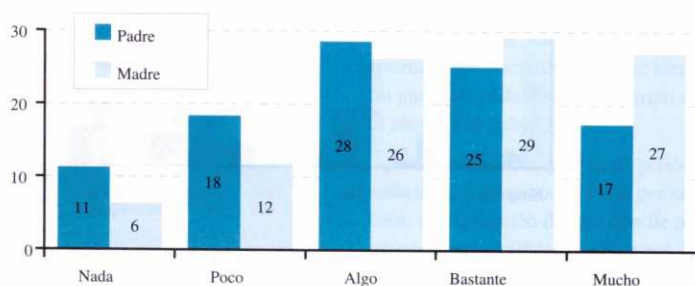
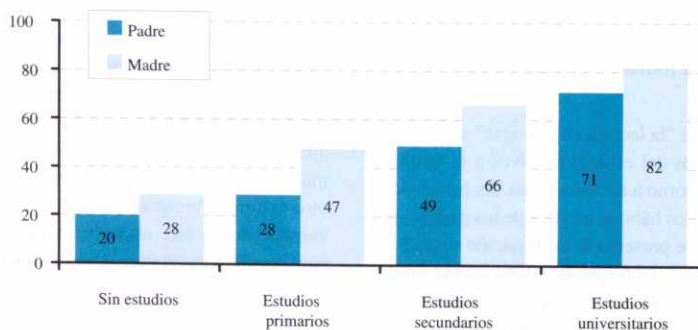


GRÁFICO 3.55. PORCENTAJE DE PADRES QUE LEEN CON BASTANTE O MUCHA FRECUENCIA SEGÚN SU NIVEL DE ESTUDIOS



Como era de esperar, la frecuencia lectora de los padres parece tener influencia en los comportamientos de sus hijos. Así lo indican, por ejemplo, las correlaciones de la frecuencia lectora de los padres con el rendimiento académico ($r=0,118$ en el caso del padre y $r=0,104$ en el de la madre) y con algunas variables personales, de forma que cuanto mayor es la frecuencia lectora de los padres o, mejor dicho, cuando perciben que sus padres leen más, más alto es el rendimiento académico y mayor la autopercepción de facilidad lectora y la imaginación de los alumnos.

Ahora bien, la relación más clara se da entre la frecuencia lectora de los padres y los hábitos lectores de los hijos. A medida que aumenta la

frecuencia lectora de los padres se eleva el porcentaje de alumnos con hábito lector alto a la vez que disminuye el de hábito lector bajo. Estos resultados destacan la importancia del modelo familiar en la adquisición y consolidación de los hábitos lectores (más del 40% de los alumnos con padres lectores frecuentes también lo son). Sin embargo, hay que destacar que entre los alumnos cuyos padres son no lectores existe un porcentaje, aunque muy inferior al del grupo anterior, nada desdeñable de alumnos con hábito lector alto (gráfico 3.57). Ello permite cierto grado de optimismo y concluir que existen otros factores, más fácilmente modificables que los hábitos lectores familiares, que influyen en el hábito lector de los adolescentes.

GRÁFICO 3.56. PORCENTAJE DE PADRES QUE LEEN CON BASTANTE O MUCHA FRECUENCIA SEGÚN SU SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

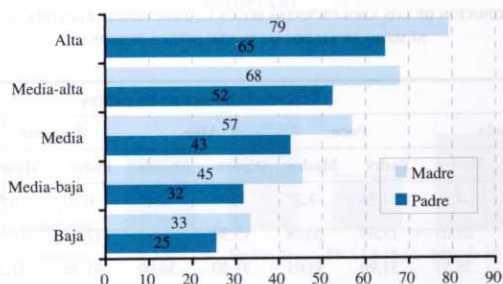
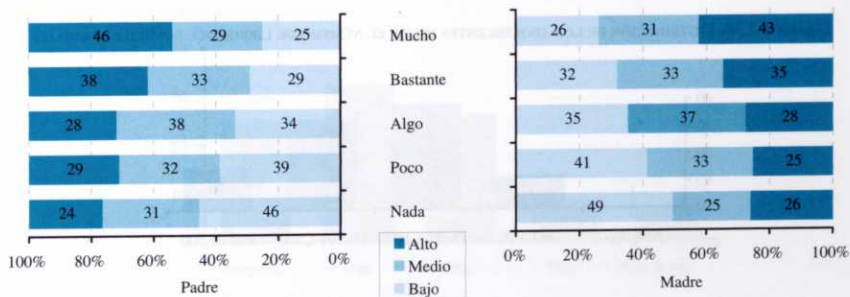


GRÁFICO 3.57. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA LECTORA DE SUS PADRES, POR HÁBITO LECTOR



Por otro lado, la frecuencia lectora de los padres también se relaciona con el gusto de sus hijos por la lectura y con la cantidad de libros que conforman su biblioteca personal. Más de un 50% de alumnos a los que les gusta mucho la lectura son alumnos que perciben que sus padres leen con mucha frecuencia y el mayor número de volúmenes (más de 50) lo poseen aquellos adolescentes cuyos padres leen mucho (tabla 3.24).

3.5.2. RECURSOS

En este apartado se describen y analizan los recursos de lectura existentes en los hogares de los adolescentes españoles, pero también se hace referencia a otros recursos de ocio con el objeto de estudiar su posible relación con los hábitos lectores.

3.5.2.1. Recursos de lectura en el hogar

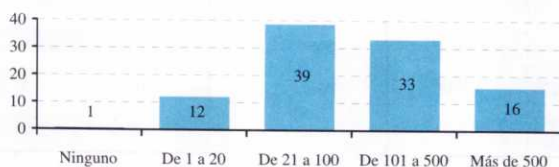
Se consideran recursos de lectura en el hogar tanto los libros como los periódicos y las revistas. A continuación se analiza la posesión y adquisición de ambos tipos de recursos en los hogares de los adolescentes españoles y su relación con algunas variables relativas a la familia y otras propias del alumnado, para pasar después a describir la relación existente entre estos recursos y el hábito lector de los adolescentes españoles.

En cuanto al número de libros, sin contar los de texto, que tiene el domicilio familiar señalar que prácticamente la mitad de los estudiantes (48,75%) posee una biblioteca familiar que supera los 100 volúmenes (gráfico 3.58). Aun tratándose de un in-

TABLA 3.24. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA LECTORA DE SUS PADRES, POR EL NÚMERO DE LIBROS DE SU BIBLIOTECA PERSONAL.

Nº de libros	Frecuencia lectora de los padres									
	Nada		Poco		Algo		Bastante		Mucho	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Ninguno	2,86	4,15	1,74	1,22	0,51	1,19	0,70	0,59	0,50	0,53
De 1 a 10	22,92	29,03	17,88	20,78	15,38	16,97	11,85	11,80	7,06	8,61
De 11 a 25	33,33	28,57	31,96	33,01	33,50	36,00	31,36	31,22	26,05	26,89
De 26 a 50	20,05	17,97	27,06	26,89	28,85	26,05	28,22	29,56	25,04	26,79
Más de 50	20,83	20,28	21,36	18,09	21,76	19,78	27,87	26,83	41,34	37,18

GRÁFICO 3.58. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DEL DOMICILIO FAMILIAR



tervalo amplio (desde los 100 a más de 500 libros), puede decirse que un importante número de familias de estudiantes de 4º curso de ESO posee bibliotecas de un tamaño medio-grande. Además, las familias que no poseen ningún libro o que tienen muy pocos representan un porcentaje muy bajo (13,56%).

Respecto a los libros comprados el último año, aunque hay un porcentaje nada desdeñable de estudiantes que indican que en su casa se compra un número bajo de libros (menos de seis), es mucho mayor el porcentaje que contesta que las compras de libros en el año han superado los diez ejemplares (43,75%), lo que representa algo más de un libro al mes como media (gráfico 3.59).

No sucede lo mismo cuando se trata de revistas. Teniendo en cuenta los datos sobre las revistas compradas periódicamente se observa que es un recurso poco utilizado: una cuarta parte de los estudiantes señala que sus familias no compran ninguna (gráfico 3.60).

En lo referente a la compra de periódicos, cabe mencionar dos datos. Por un lado, el relativamente bajo porcentaje de hogares en los que nunca se adquieren periódicos de información general (16,66%) y por otro, el alto porcentaje de familias que nunca compra periódicos deportivos (42,61%). Dicho de otra manera, mientras que en casi un 20% de hogares entran periódicos de información general a diario, la prensa deportiva sólo es adquirida

GRÁFICO 3.59. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS COMPRADOS POR LA FAMILIA EL ÚLTIMO AÑO

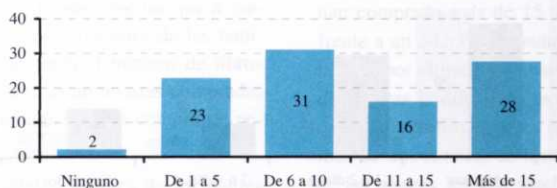
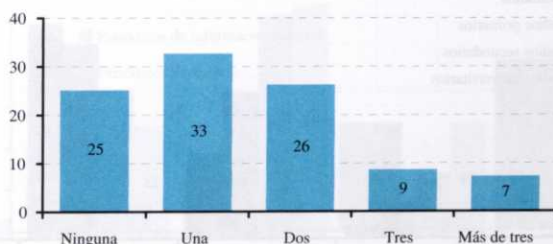


GRÁFICO 3.60. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE REVISTAS COMPRADAS PERIÓDICAMENTE EN SU HOGAR



diariamente por menos de un 8% de familias (gráfico 3.61).

Tanto la amplitud de la biblioteca familiar como la adquisición de libros, de periódicos y de revistas en el hogar, está en estrecha relación con el nivel educativo, la situación socioeconómica y el hábito lector de los padres.

Respecto al nivel educativo de los padres, la cantidad de libros de la biblioteca familiar, así como la compra de éstos, de periódicos y de revistas es superior en aquellas familias donde ambos progenitores poseen algún tipo de titulación que en aquellas

en las que carecen de estudios. De hecho, los hogares que poseen más de 500 volúmenes corresponden, en casi un 40%, a familias cuyos progenitores tienen titulación universitaria. Porcentaje éste que supera el 44% si cuentan con una cantidad que oscila entre los 100 y los 500 volúmenes (gráfico 3.62). Además, la menor cantidad de libros comprados en el último año corresponde a familias sin estudios o con estudios primarios (casi un 40% ha adquirido sólo entre uno y cinco volúmenes) mientras que más de un 40% de familias cuyos progenitores tienen estudios universitarios ha aumentado su biblioteca familiar en más de 15 ejemplares.

GRÁFICO 3.61. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTE SEGÚN LA PERIODICIDAD EN LA COMPRA DE PERIÓDICOS EN SU FAMILIA

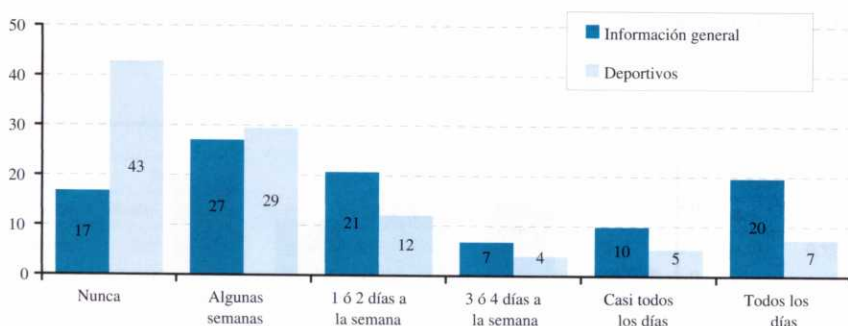
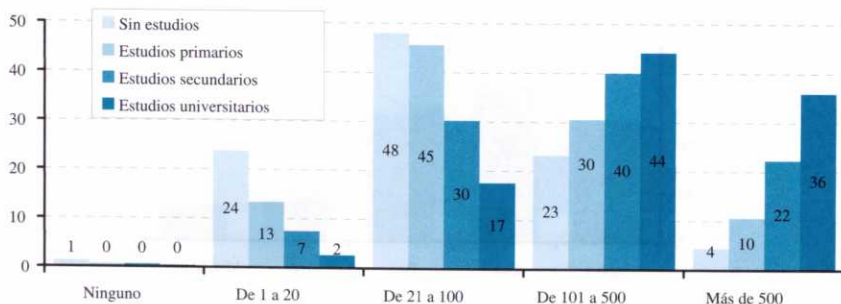


GRÁFICO 3.62. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTE SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA FAMILIAR, POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES



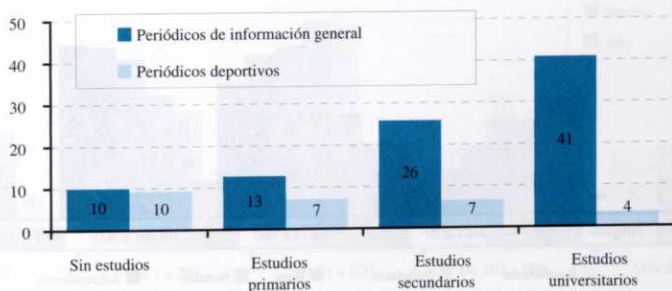
En el caso de revistas y periódicos puede decirse, respecto a las primeras, que el porcentaje de familias que no suelen comprarlas de forma habitual y cuyos padres poseen estudios universitarios es un 12% inferior a aquellas en las que los padres no poseen ningún tipo de titulación. En cuanto a los periódicos, llama la atención el hecho de que mientras que la compra diaria de los de información general es casi un 30% superior en familias con estudios universitarios que en aquellas con un nivel de estudios primarios o sin estudios, en el caso de la prensa deportiva (como en el de las revistas), ocurre al revés, disminuyendo levemente la frecuencia de compra a medida que en las familias se eleva el nivel educativo (gráfico 3.63).

La situación socioeconómica familiar, correlaciona significativamente tanto con la cantidad de libros existentes en la biblioteca familiar ($r=0,318$) como con las adquisiciones de periódicos de información general ($r=0,297$), de libros ($r=0,235$), de revistas ($r=0,191$) y de periódicos deportivos ($r=0,072$). Por tanto, se puede concluir que a medida que la situación socioeconómica de las familias es más elevada aumenta el número de libros adquiridos el último año, el de revistas compradas habitualmente y la periodicidad de compra de periódicos.

Por último, los hábitos lectores de los padres también parecen influir en la adquisición de libros,

periódicos y revistas en el hogar, así como en la cantidad de volúmenes con que cuenta la biblioteca familiar, pues, a medida que aumenta la frecuencia lectora que los jóvenes atribuyen a sus padres, aumenta también la adquisición de estos tres recursos de lectura. Pero en este caso sí hay que mencionar diferencias en la influencia ejercida por ambos progenitores. Por lo que respecta al número de libros que posee el domicilio familiar y a la cantidad adquirida en el último año, así como a la compra habitual de revistas, es la madre quien ejerce una mayor influencia, mientras que en lo referente a la compra de periódicos de información general, esta situación se invierte, y en cuanto a la compra de prensa deportiva, sólo la frecuencia lectora del padre parece ejercer una mínima influencia. Así, por ejemplo, se ve cómo en los hogares donde hay más de 500 volúmenes, un 46,24% de las madres lee mucho, mientras que sólo un 36,72% de padres lo hace con esa frecuencia. Si se atiende al número de volúmenes adquiridos el año anterior, en aquellas familias que han comprado más de 15, un 43,69% de madres, frente a un 30,35% de padres lee mucho según sus hijos y, por último, en el caso de la compra habitual de revistas la diferencia es mucho mayor. En este caso, en aquellos hogares en los que se adquieren más de tres revistas de forma habitual, un 41,83% de las madres lee con mucha frecuencia, mientras que sólo un 23,58% de los padres lo hace así.

GRÁFICO 3.63. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN CUYOS HOGARES SE COMPRO DIARIAMENTE PERIÓDICOS SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES



Ahora bien, como se dijo anteriormente, esta relación se invierte a la hora de hablar de la compra de periódicos de información general. En este caso, la correlación existente entre la frecuencia de compra y la frecuencia lectora de la madre es del 0,275 y del 0,294 en el caso del padre. Así, mientras que en aquellos hogares donde se compra prensa a diario el porcentaje de padres que lee mucho es del 34,34%, el de madres baja al 29,01%.

Al relacionar los recursos de lectura de los hogares españoles con algunas variables del alumnado, lo primero que hay que señalar es que no hay diferencias en función del sexo de los alumnos en el número de libros ni en las adquisiciones de libros, periódicos de información general y revistas, pero sí en los periódicos deportivos, de forma que este tipo de prensa se adquiere más en los hogares donde el adolescente es varón.

Sin embargo, el rendimiento académico de los alumnos correlaciona significativamente con el número de libros de la biblioteca familiar y las adquisiciones de libros y periódicos en el hogar. El número de libros disponibles, así como los adquiridos el último año y la periodicidad con que se compran periódicos de información general, parecen relacionarse con el rendimiento, de forma que cuantos más libros ($r=0,235$) y periódicos ($r=0,153$) se compran en casa más alto es el rendimiento de los alumnos. Con la compra de los periódicos deportivos ocurre

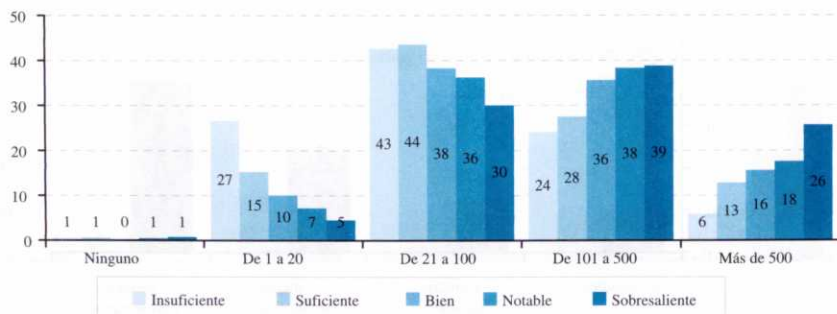
lo contrario ($r=-0,106$), cuanto más frecuentemente se compra en el hogar este tipo de prensa peor rendimiento presentan los alumnos, mientras que la compra de revistas no tiene ninguna relación con el rendimiento.

Por lo que se refiere a los libros (gráfico 3.64), el mayor porcentaje de estudiantes con una media de insuficiente (alrededor del 70%) se da en aquellos hogares que cuentan con menos de 100 volúmenes en su biblioteca familiar, mientras que el mayor número de alumnos que obtiene calificación de sobresaliente (casi un 65%) se encuentra entre las familias que poseen unos fondos superiores a los 100 volúmenes.

Los recursos de lectura del hogar, con la única excepción de la prensa deportiva, también se relacionan significativamente con algunas variables personales de los alumnos; concretamente la autopercepción de la facilidad lectora y la imaginación se elevan conforme aumentan los recursos de lectura, siendo mucho mayor la correlación con los libros que con periódicos y revistas.

Como cabe esperar, existe una estrecha relación entre la cantidad de libros que poseen los alumnos en su biblioteca personal y los libros que hay en el hogar ($r=0,504$), de modo que los estudiantes que cuentan con un mayor número de libros son aquellos cuyas familias poseen más de 100 volúmenes. De hecho, el 77,64% de jóvenes con más de 50

GRÁFICO 3.64. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA FAMILIAR, POR SU RENDIMIENTO ACADÉMICO



volúmenes pertenece a hogares cuya biblioteca familiar supera los 100 ejemplares. Además, el mayor número de alumnos a los que les gusta mucho leer se da en hogares que cuentan con una nutrida biblioteca. Algo más de un 35% de jóvenes a los que les gusta bastante la lectura tiene entre 100 y 500 volúmenes en casa y casi un 30% de los que dice gustarles mucho leer pertenece a familias que poseen más de 500 libros.

Por último, al estudiar la relación entre los recursos de lectura del hogar y los hábitos lectores de los alumnos se observan relaciones significativas en todos los casos, con algunos matices que se comentan a continuación.

Lógicamente, debido a la propia definición del constructo “hábito lector”, las correlaciones más altas se dan entre los hábitos lectores y los libros, ya sea con la cantidad de libros disponibles en el hogar ($r=0,237$) como con las adquisiciones de libros del último año ($r=0,280$); y las más bajas con la frecuencia de compra de revistas ($r=0,056$) y de periódicos. Con respecto a estos últimos, de nuevo hay que señalar que aunque la adquisición de periódicos de información general en el hogar parece influir positivamente elevando el hábito lector de los alumnos ($r=0,124$), los periódicos deportivos tienen

el efecto contrario ($r=-0,076$), de forma que cuanto más se adquieren en los hogares menos hábito lector tienen los alumnos o a la inversa.

El porcentaje de jóvenes con hábito lector alto aumenta progresivamente a medida que se eleva el número de libros del hogar, desde el 6,25% en los hogares donde no hay ningún libro hasta un 47,68% en los que hay más de 500. También es progresiva la disminución del porcentaje de alumnos con hábito lector bajo a medida que se eleva el número de libros del hogar, aunque en este caso la diferencia entre los valores extremos es menor (el 62,5% en los hogares donde no hay ningún libro y el 25,93 en los que hay más de 500) (gráfico 3.65).

El mismo patrón se repite con la cantidad de libros comprados por las familias en el último año, lo cual es lógico dada la alta correlación existente entre el número de libros de la biblioteca familiar y la adquisición de libros ($r=0,469$). En este caso el porcentaje de estudiantes con un alto hábito lector aumenta desde el 6,67% en los hogares donde no se ha comprado ningún libro al 44,75% en los que se han comprado más de 15 (gráfico 3.66). Tanto el incremento de alumnos con alto hábito lector como el descenso de los que lo tienen bajo es muy pronunciado entre las familias que adquieren entre cero y

GRÁFICO 3.65. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA FAMILIAR, POR HÁBITO LECTOR

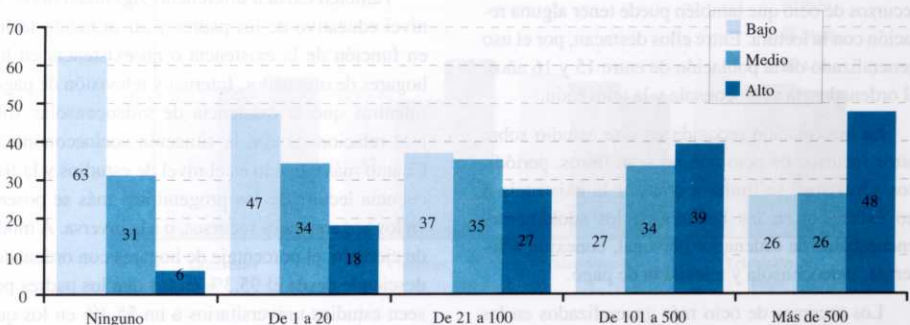
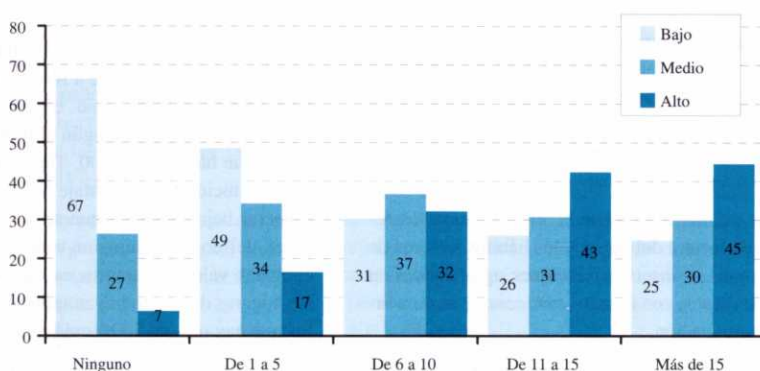


GRÁFICO 3.66. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA CANTIDAD DE LIBROS COMPRADOS POR LA FAMILIA EN EL ÚLTIMO AÑO, POR HÁBITO LECTOR



diez libros al año, estabilizándose prácticamente a partir de más de diez adquisiciones.

La compra de prensa y revistas de forma habitual en los hogares no tiene una relación tan clara con los hábitos lectores de los adolescentes, y además la adquisición de revistas y de periódicos de información general correlaciona significativamente con la de libros, por lo que resulta muy difícil determinar la relación de la compra habitual de estos recursos con los hábitos lectores de los adolescentes.

3.5.2.2. Otros recursos de ocio del hogar

Los libros, los periódicos y las revistas de que disponen los hogares son recursos para el ocio, pero además de ellos en los hogares existen otros muchos recursos de ocio que también puede tener alguna relación con la lectura. Entre ellos destacan, por el uso generalizado de la población de entre 15 y 16 años, el ordenador, la videoconsola y la televisión.

La información recogida en este estudio sobre otros recursos de ocio que no sean libros, periódicos y revistas, se limita a conocer la existencia o no existencia en los hogares de los adolescentes encuestados de ordenador personal, conexión a Internet, videoconsola y televisión de pago.

Los recursos de ocio más generalizados en los hogares de los estudiantes de 4º de ESO, de los

mencionados anteriormente, son el ordenador y la videoconsola. Un 77,4% de los alumnos disponen en su domicilio de ordenador personal, aunque sólo un 42,9% estén conectados a Internet, y casi el 74% poseen videoconsola. La televisión de pago son recursos mucho menos extendidos a pesar de que un 44,4% de los encuestados afirma que en su casa cuentan con alguna.

El que en los hogares de los adolescentes existan estos recursos está estrechamente relacionado con la situación socioeconómica familiar, de forma que casi la totalidad de las familias de la categoría socioeconómica más alta (entre un 91 y un 100%) dispone de ellos.

También existen diferencias significativas en el nivel educativo de los padres y en su hábito lector en función de la existencia o no existencia en los hogares de ordenador, Internet y televisión de pago, mientras que la existencia de videoconsolas sólo está relacionada con la situación socioeconómica. Cuanto más elevado es el nivel de estudios y la frecuencia lectora de los progenitores más se poseen en los hogares estos recursos, o a la inversa. A modo de ejemplo, el porcentaje de hogares con ordenador desciende desde el 95,3% en los que los padres poseen estudios universitarios a un 55,4% en los que los padres no tienen estudios.

En contra de lo que en ocasiones se ha defendido, la existencia de ordenador y televisión de pago en el hogar no se relaciona negativamente con los hábitos lectores de sus miembros, sino que más bien ocurre lo contrario. En los hogares donde hay ordenador casi el 47% de los padres y más del 60% de las madres leen con bastante o mucha frecuencia, descendiendo estos porcentajes en torno a 20 puntos para los que no lo tienen. Algo similar ocurre con la conexión a Internet y la televisión de pago, aunque las diferencias en frecuencia lectora de los padres que cuentan o no cuentan con esta modalidad de televisión son mucho más pequeñas (tabla 3.25). A pesar de la evidencia de los resultados no se puede

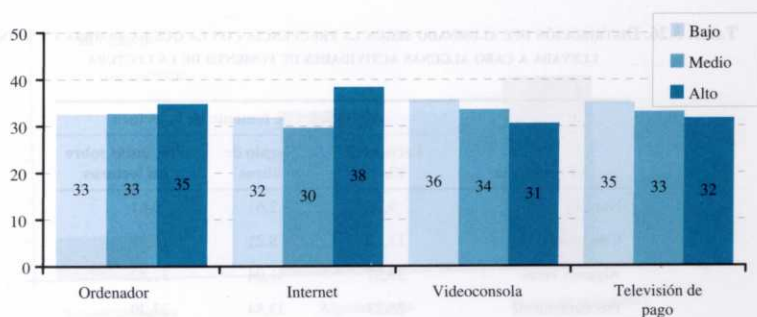
afirmar que estos recursos influyan en la frecuencia lectora, más bien parece que es el nivel educativo y la situación socioeconómica los que influyen.

Por lo que se refiere a los adolescentes, se observan diferencias en los hábitos lectores del alumnado en función de la existencia o no existencia de todos los recursos considerados. Las diferencias en los hábitos lectores, significativas en todos los casos, evidencian que los alumnos que disponen de ordenador e Internet en sus hogares tienen más alto hábito lector que los que no disponen de estos recursos y que, por el contrario, los alumnos que poseen videoconsola y televisión de pago presentan más bajo hábito lector que los que no (gráfico 3.67).

TABLA 3.25. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES QUE DISPONEN EN SU HOGAR DE ALGUNOS RECURSOS DE OCIO SEGÚN LA FRECUENCIA LECTORA DE LOS PADRES

Recursos de ocio	Lectura del padre					Lectura de la madre				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Ordenador	9,27	16,40	27,65	27,19	19,49	5,08	10,04	24,32	30,38	30,19
Internet	7,75	14,71	25,94	27,93	23,67	4,08	8,30	21,32	30,75	35,54
Videoconsola	10,85	19,03	29,23	24,01	16,88	6,13	11,42	25,93	29,04	27,49
Televisión de pago	9,66	16,53	29,93	25,03	18,84	4,49	10,32	25,80	28,95	30,43

GRÁFICO 3.67. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS QUE DISPONEN DE ALGUNOS RECURSOS DE OCIO EN SUS HOGARES SEGÚN HÁBITO LECTOR



La conclusión que se extrae de estos datos es que la existencia de ordenador e Internet en los hogares se asocia con los hábitos lectores de sus miembros, puesto que parece elevar tanto la frecuencia de lectura de los padres como el hábito lector de los adolescentes, mientras que la videoconsola y la televisión de pago correlacionan negativamente en los hábitos lectores de los jóvenes.

3.5.3. FOMENTO DE LA LECTURA EN EL HOGAR

En los apartados anteriores se ha comentado la posible influencia que ejerce la familia sobre los hábitos lectores de los adolescentes analizando los hábitos lectores de los padres y los recursos de lectura disponibles en el hogar. Corresponde ahora estudiar las actividades de fomento de la lectura que se desarrollan en el seno familiar y cómo inciden estas prácticas en los hábitos lectores.

Para ello, se ha considerado conveniente distinguir dos ámbitos temporales distintos, analizando el fomento o la animación a la lectura en el hogar durante la infancia y en la adolescencia.

Durante la infancia es frecuente que las familias realicen actividades dirigidas a fomentar la lectura en sus hijos, y la información recogida en este estudio se refiere a algunas de ellas. Concretamente se preguntó al alumnado de 4º de ESO si cuando era pequeño en su casa “les leían libros”, “les compraban o regalaban libros” y “les preguntaban sobre lo que leía”.

Los resultados muestran que es bastante frecuente que en los hogares se lleven a cabo estas actividades. No obstante, uno de cada cuatro adolescentes declara que en su familia durante la infancia nunca o casi nunca se interesaban o le preguntaban por lo que leía, al igual que uno de cada cinco afirma que nunca o casi nunca le leían libros de pequeño. Por otro lado, parece que la actividad de fomento de la lectura más frecuentemente realizada por la familia durante la infancia es la compra o el regalo de libros, al señalar más de la mitad de los jóvenes que recibían libros con bastante o mucha frecuencia en sus hogares (tabla 3.26).

El que a los adolescentes españoles les leyeren libros en la infancia está íntimamente relacionado con el hecho de que se los regalasen ($r=0,462$) y se interesasen por sus lecturas ($r=0,367$). De modo que a los hijos a los que sus padres les leían libros con mayor frecuencia eran también aquellos a los que más frecuentemente se los regalaban (más de un 85%) y a los que con mayor asiduidad les preguntaban acerca de sus lecturas (alrededor de un 65%). También los jóvenes a los que más les regalaban libros eran los que con mayor frecuencia les hacían preguntas al respecto (71,04%), lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que la correlación entre ambas variables es del 0,410.

Ahora bien, durante la adolescencia, las familias continúan realizando actividades dirigidas a fomentar la lectura en sus hijos adolescentes, tal es así que

TABLA 3.26. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE LA FAMILIA EN SU INFANCIA LLEVABA A CABO ALGUNAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA

Frecuencia	Actividades de fomento de la lectura		
	Lectura de libros	Regalo de libros	Preguntas sobre las lecturas
Nunca	9,25	2,61	9,61
Casi nunca	13,12	8,21	16,31
Algunas veces	39,27	41,04	32,42
Frecuentemente	26,23	33,84	27,29
Muy frecuentemente	12,14	14,31	14,37

un 55% de los alumnos encuestados afirma que sus padres les animan a leer (gráfico 3.68).

Aun siendo muy difícil determinar qué hacen las familias para fomentar la lectura de sus hijos adolescentes, se han considerado cuatro actuaciones diferentes que tienen como fin animar a leer. Concretamente, se ha preguntado a los jóvenes de 15 y 16 años por la frecuencia con la que en la actualidad en sus hogares les compran o regalan libros, se preocupan por sus lecturas, les recomiendan libros y se habla de ellos.

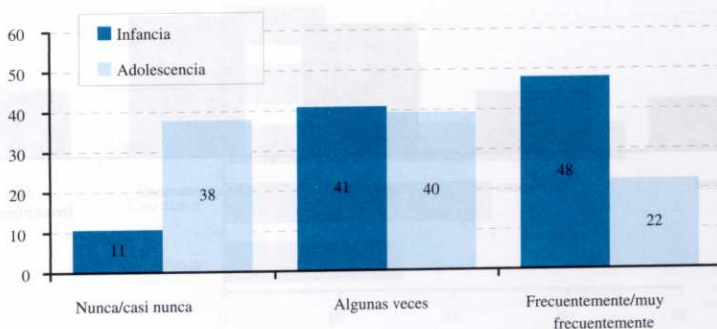
En la actualidad, las familias que regalaban libros a sus hijos de pequeños se los siguen regalando ($r=0,508$) pero en este caso con mucha menos

frecuencia. De hecho el porcentaje de alumnos que los recibe frecuente y muy frecuentemente ha descendido de casi un 50% a poco más del 20%. Cabe pensar que esta disminución se debe a que los padres se preocupan más por el momento en que sus hijos aprenden a leer y se asientan las bases de sus hábitos lectores que por su posterior desarrollo o también a que consideran que en la adolescencia ya tienen sus gustos, lectores o no, muy definidos y optan por darles dinero para que ellos mismos decidan en qué gastarlo. Así todo, hay un alto porcentaje de adolescentes, casi un 40%, que recibe libros como regalo en alguna ocasión y un 22,47% que los recibe con bastante frecuencia (gráfico 3.69).

GRÁFICO 3.68. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU GRADO DE ACUERDO ANTE LA AFIRMACIÓN "MIS PADRES ME ANIMAN A LEER"



GRÁFICO 3.69. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE EN SUS FAMILIAS LES COMPRAN O REGALAN LIBROS



En cuanto al interés de los progenitores por las lecturas de sus hijos, según la opinión de estos últimos, parece ser alto. Un 50,52% de los adolescentes afirma que en sus hogares se interesan frecuente o muy frecuentemente por sus lecturas, mientras que sólo el 8,48% declara que nunca. No obstante es elevado el porcentaje de jóvenes que piensan que su familia casi nunca se preocupa (11,80%) o sólo algunas veces (29,20%) por lo que lee (gráfico 3.70).

La recomendación de libros a los adolescentes se considera otra actividad de fomento de la lectura por parte de la familia. Un tercio de los estudiantes de 4º de ESO afirma que su familia le hace recomendaciones frecuentemente; otro tercio opina que sólo les recomiendan libros en alguna ocasión; y, el resto, se reparte entre los que consideran que nunca, casi nunca o muy frecuentemente les hacen este tipo de recomendaciones (gráfico 3.71).

GRÁFICO 3.70. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SUS PADRES SE INTERESAN POR SUS LECTURAS

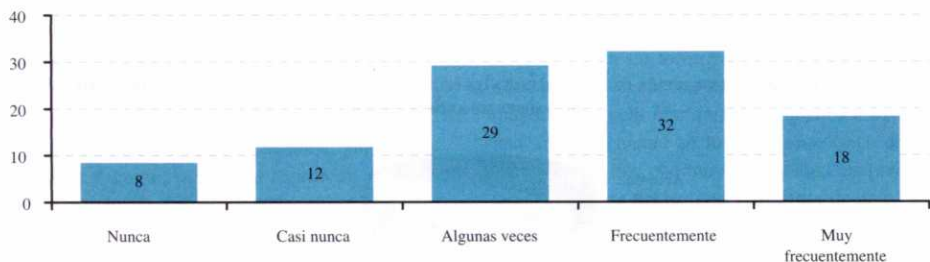
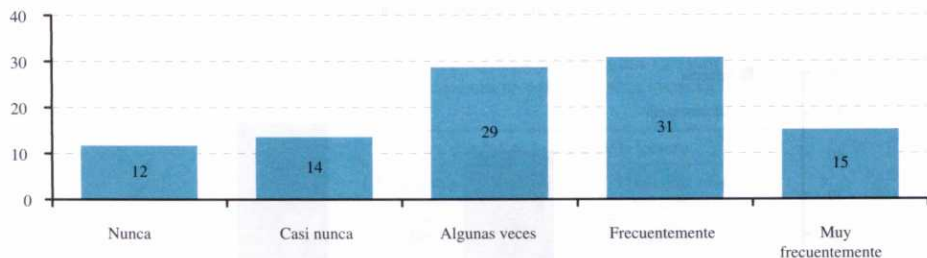


GRÁFICO 3.71. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SU FAMILIA LE RECOMIENDA LIBROS



Por otro lado, el hablar de las lecturas realizadas no es una actividad muy frecuente en los hogares. Sólo el 26,04% de los alumnos afirma que se habla frecuente o muy frecuentemente, y el 38,98% dice que no se habla nunca o casi nunca (gráfico 3.72).

Las cuatro actividades mencionadas están estrechamente relacionadas entre sí y además presentan correlaciones medias-altas con la variable “mis padres me animan a leer”, de modo que los hogares donde más se anima a leer a los adolescentes más se recomiendan, compran o regalan libros y más se interesan y se habla de lecturas.

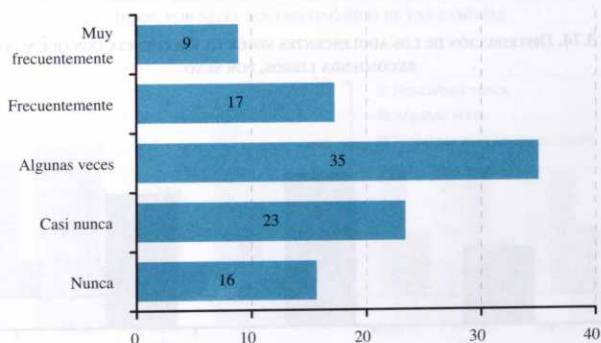
Por otro lado, las familias que llevaban a cabo actividades de fomento de la lectura cuando sus hijos eran pequeños son también las que continúan desarrollándolas una vez que éstos han crecido. Los padres interesados por las lecturas de sus hijos siguen interesándose por ellas y los que les regalaban libros durante su infancia siguen haciéndolo en la actualidad. Y son precisamente estas familias las que hoy día recomiendan libros a sus hijos con una mayor frecuencia. Aproximadamente un 70% de los alumnos a los que frecuente o muy frecuentemente les compraban libros y se interesaban por sus lecturas de pequeños, les recomiendan hoy día libros en sus casas con la misma intensidad.

También los padres que solían leer cuentos a sus hijos son actualmente los que más libros les compran ($r=0,356$) y recomiendan ($r=0,331$) y los que más interés muestran por sus lecturas ($r=0,357$). Además, el que los padres les animen a leer y les compren y recomienden libros, así como el hecho de que se interesen por sus lecturas y las comenten en el hogar, hace que los jóvenes asistan con mayor frecuencia a la biblioteca del barrio, pero en este caso más para sacar libros por placer que para cualquier otra actividad.

Antes de analizar la relación que tiene el fomento de la lectura por parte de la familia con los hábitos lectores de los jóvenes españoles, ha de hacerse mención de su asociación con otras variables, como el sexo, el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico de las familias, la frecuencia lectora de ambos, el rendimiento, etc.

En primer lugar, atendiendo al género, se observa que el porcentaje de alumnas a las que les leían o compraban libros de pequeñas es de un diez a un 15% superior al de los chicos y lo mismo ocurre con el interés demostrado por los padres hacia sus lecturas. Este porcentaje siempre es más elevado cuando se trata de ellas que de ellos, con lo cual se puede deducir que durante la infancia las familias

GRÁFICO 3.72. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SE HABLA EN SUS HOGARES DE LOS LIBROS QUE SE LEEN



han fomentado más la lectura entre sus hijas que entre sus hijos.

En la actualidad, ese porcentaje de un diez a un 15% superior en el caso de las chicas se mantiene. Así, algo menos del 16% de los alumnos encuestados afirma que les compran libros en sus casas con bastante frecuencia, mientras que más de un 28% de las alumnas realiza la misma afirmación. Pero como se ha visto en el bloque 3.4, la frecuencia de compra ha descendido considerablemente (en torno a un 25%) (gráfico 3.73).

En cuanto al interés mostrado por los padres hacia las lecturas de sus hijos, éste sigue siendo superior hacia las hijas que hacia los hijos, aunque en ambos casos también ha descendido. Ha pasado del 45,10 al 37,01% en el caso de ellos y del 55,28 al 45,82% en el caso de ellas. También con las recomendaciones de libros por parte de los padres se observa que se dirigen más hacia sus hijas que hacia sus hijos, pues casi un 53% de las alumnas encuestadas reconoce que les recomiendan libros con bastante frecuencia, mientras que algo más del 38% de los alumnos hace esta afirmación (gráfico 3.74).

GRÁFICO 3.73. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE EN SUS FAMILIAS LES COMPRAN O REGALAN LIBROS, POR SEXO

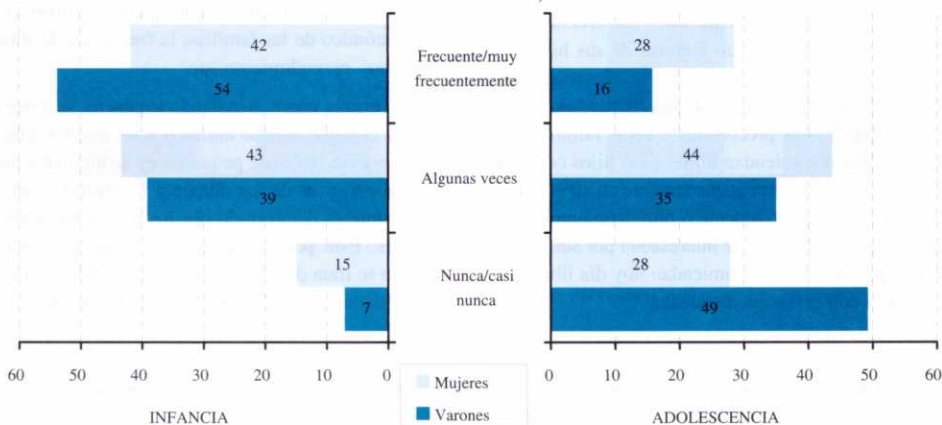
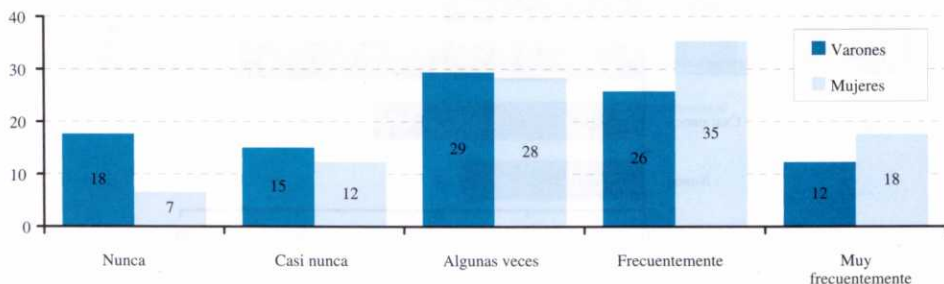


GRÁFICO 3.74. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SU FAMILIA LE RECOMIENDA LIBROS, POR SEXO



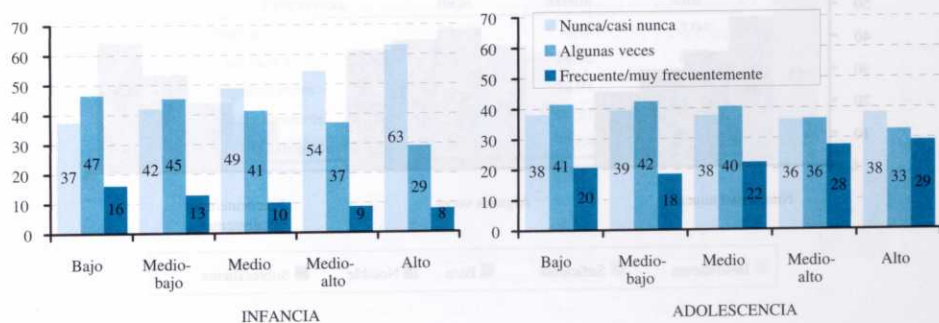
En definitiva, parece que la lectura no sólo se ha fomentado más en las mujeres que en los varones durante su infancia, sino que aún se sigue fomentando más entre las adolescentes que entre los adolescentes. El porqué se fomenta más la lectura en las chicas que en los chicos no está del todo claro aunque podría tener más relación con los casi nunca cuestionados roles de género, como en general se presupone que la mujer lee más que el varón, esto lleva a que los padres se centren más en sus hijas a la hora de fomentar la lectura que en sus hijos, a los que se trata de inculcar otro tipo de actividades que, por otro lado, suelen implicar una mayor actividad física.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, las correlaciones con las actividades de fomento de la lectura son significativas, observándose en todos los casos una mayor frecuencia de realización de éstas cuanto más alto es el nivel educativo de los progenitores. Además, parece que el nivel educativo de la madre tiene mayor influencia en el fomento de la lectura en el hogar que el del padre. Más de un 60% de familias donde la madre tiene estudios universitarios compraban libros a sus hijos cuando eran pequeños con bastante frecuencia, mientras que casi un 50% de familias donde las madres poseen sólo estudios primarios o carecen de titulación, lo hacía sólo algunas veces. El comportamiento respecto a la

lectura de libros en la infancia es análogo al anterior y respecto a las recomendaciones de libros señalar que la frecuencia con que se realizan aumenta a medida que el nivel de estudios de la madre es mayor. Exactamente igual ocurre cuando se analiza la frecuencia lectora de los padres.

En principio, y aunque se dan correlaciones estadísticamente significativas entre todas las actividades de fomento de la lectura y la situación socioeconómica de las familias, éstas son muy bajas. La más alta, de 0,140, tiene que ver con la compra de libros en la infancia. Los padres que con más frecuencia compraban libros a sus hijos se inscriben en las categorías socioeconómicas más altas, aunque es importante destacar el esfuerzo realizado por las familias de categorías bajas y medias, pues alrededor de un 50% de estos padres compraba libros a sus hijos algunas veces. Aunque en la actualidad el aumento del número de familias que nunca regala libros se ha extendido a todos los niveles, lo más llamativo es la disminución del porcentaje de familias con una situación socioeconómica alta que ha dejado de comprar libros a sus hijos, mientras que el de familias con una situación baja y media se ha mantenido prácticamente constante. Esto hace pensar que los padres más pudientes prefieren otro tipo de regalos para sus hijos una vez que éstos llegan a la adolescencia (gráfico 3.75).

GRÁFICO 3.75. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA DE COMPRA DE LIBROS A LOS HIJOS, POR NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS FAMILIAS



En cuanto al rendimiento académico de los jóvenes encuestados, correlaciones estadísticamente significativas se dan entre éste y todas las actividades de fomento de la lectura mencionadas anteriormente, aunque la correlación más alta se establece entre el rendimiento académico y la compra de libros por parte de sus familias ($r=0,247$). De modo que la frecuencia de este tipo de regalos aumenta a medida que las calificaciones de los hijos son mejores o al contrario. Pero, en general, puede afirmarse que los alumnos con calificaciones más altas son aquellos a los que más se ha animado a leer en la infancia y a los que aún sus padres procuran fomentarles la lectura (gráfico 3.76).

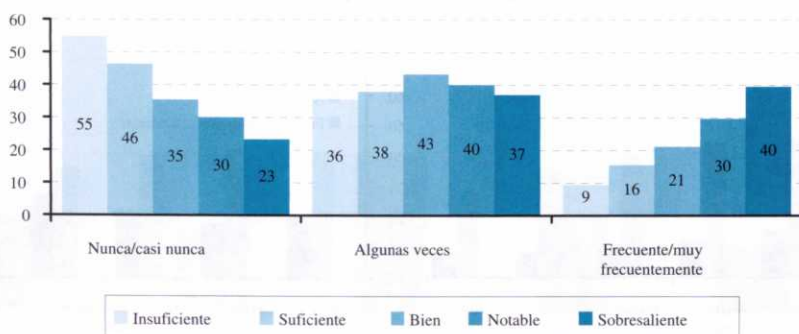
Por otro lado, las actividades de fomento de la lectura en el hogar tienen relación con la cantidad de libros que los estudiantes poseen en su biblioteca personal. Además, la adquisición de libros con dinero propio está muy relacionada con el hecho de que en los hogares de los alumnos haya existido y exista una preocupación e interés por todo lo concerniente a la lectura. Por tanto, el que los jóvenes hayan crecido en este ambiente influye considerablemente a la hora de aumentar su biblioteca personal por iniciativa propia, siendo aquellos estudiantes a los que con mayor frecuencia regalan libros los que más cantidad compran. Así todo, casi un 20% en-

tre los que muy frecuentemente libros como regalo tampoco adquiere ninguno, porcentaje que se eleva a casi un 80% entre los que nunca los recibe. En el primer caso, esta actitud puede atribuirse a que al regalárselos, posiblemente ya consiguen todos los que les interesan, mientras que en el segundo caso, el que no les regalen y no compren libros se puede atribuir a la falta de interés o ausencia de gusto por la lectura en estos chicos.

También hay que señalar que fomentar la lectura en los hijos durante la infancia, y seguir haciéndolo en su adolescencia, parece relacionarse con el desarrollo de su gusto por la lectura, lo que se refleja en el hecho de que éstos frecuentan a menudo la biblioteca escolar y del barrio para sacar libros con este mismo fin: leerlos por gusto y disfrutar con su lectura. En este sentido, alrededor de un 65% de los alumnos que reconocen que sus familias les leían muy frecuentemente de pequeños, se interesaban e interesan por sus lecturas y les recomiendan libros, son jóvenes a los que en la actualidad les gusta bastante leer, porcentaje que asciende hasta casi un 95% en aquellos a los que les compran libros con bastante asiduidad.

Por último, y como dato que viene a confirmar el papel fundamental que juega la familia en la consolidación y desarrollo de los hábitos lectores,

GRÁFICO 3.76. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE SU FAMILIA LE COMPRA O REGALA LIBROS, POR RENDIMIENTO ACADÉMICO



indicar que más de un 70% de alumnos cuyos padres nunca fomentaron su gusto por la lectura nunca acuden a la biblioteca de barrio para sacar libros por placer. En cambio, este porcentaje desciende hasta un 40 ó 50% en aquellos alumnos a los que con bastante frecuencia sus familias han tratado y tratan de inculcarles el gusto por la lectura.

Una vez descritas las actividades de fomento de la lectura desarrolladas en los hogares de los jóvenes de 4º de ESO durante su infancia y en la actualidad, y una vez visto el contexto situacional en que tienen lugar, sólo resta analizar su asociación con el hábito lector de los adolescentes españoles.

Al relacionar las actividades de fomento de la lectura en el hogar con el hábito lector de los adolescentes se obtienen correlaciones estadísticamente significativas con todas ellas. La relación en todos los casos es positiva, de forma que cuanto más se fomenta la lectura en el hogar más alto hábito lector tienen los jóvenes.

Atendiendo al momento temporal en que se fomenta la lectura, se observan correlaciones más altas entre el hábito lector y el fomento de la lectura en la adolescencia. Por tanto, para elevar el hábito lector de los jóvenes hay que fomentar la lectura no

sólo durante la infancia sino sobre todo en la adolescencia.

Por otro lado, una de las actividades de fomento de la lectura destaca sobre el resto: se trata de la compra o el regalo de libros. Las correlaciones entre la compra o regalo de libros por parte de la familia y el hábito lector alcanzan los valores de 0,392 en la infancia y 0,619 en la adolescencia. Los alumnos con un alto hábito lector son los que con más frecuencia reciben libros como regalo (50,48%), mientras que el 68,26% de los que tienen un hábito lector bajo no los recibe casi nunca como regalo y el 52,91% de aquellos con un hábito lector medio los recibe sólo en alguna ocasión (tabla 3.27).

También las correlaciones entre el hábito lector y el que los padres se interesen por las lecturas y recomienden libros a sus hijos adolescentes son elevadas ($r=0,307$ y $r=0,366$, respectivamente). Casi un 60% de los estudiantes cuyos padres se preocupan muy frecuentemente por lo que leen tiene un alto hábito lector. Igualmente, casi un 60% de alumnos que consideran que en sus casas se habla con mucha frecuencia de libros tiene un hábito lector alto y más de un 62% de aquellos que opinan que en sus familias nunca se habla de libros poseen un hábito lector bajo.

TABLA 3.27. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SUS FAMILIAS LES COMPRAN O REGALAN LIBROS, POR HÁBITO LECTOR

Frecuencia	Hábito lector		
	Bajo	Medio	Alto
Nunca	31,40	8,15	3,04
Casi nunca	36,86	24,98	8,77
Algunas veces	28,19	52,91	37,71
Frecuentemente	2,95	11,27	33,28
Muy frecuentemente	0,61	2,69	17,20

Para terminar, el que las familias fomenten la lectura en la adolescencia parece elevar el hábito lector de los jóvenes españoles. Así lo confirman los datos, casi un 50% de los alumnos que están completamente de acuerdo con la afirmación de que sus padres les animan a leer tiene un hábito lector alto y menos de un 25% bajo (gráfico 3.77).

3.6. FOMENTO DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

Los resultados de este bloque se estructuran en torno a cuatro grandes apartados: fomento de la lectura de los centros docentes, fomento a la lectura por parte de los profesores, fomento de la lectura desde el área de Lengua y Literatura y, por último, bibliotecas escolares.

3.6.1. FOMENTO DE LA LECTURA EN LOS CENTROS

Según los datos obtenidos, la práctica totalidad de los centros docentes de secundaria organizan

actividades de fomento de la lectura como una actividad conjunta de toda la institución escolar. De hecho, en sólo ocho de los 156 centros encuestados (3,14%) se afirma no realizar actividad alguna de este tipo.

La información acerca de la cantidad de actividades realizadas en el centro varía sustancialmente en función de a quién se le pregunte. Como parece lógico, las personas que ocupan la jefatura del departamento de Lengua y Literatura ofrecen, en general, informaciones más optimistas. Así, según ellos, el 28,93% de los centros organiza bastantes o muchas actividades, mientras que para los alumnos, sólo el 20,44% está en esa situación (gráfico 3.78). Esto puede indicar que los alumnos no son conscientes de todas las actividades que se realizan.

En el número de actividades organizadas no parece influir la titularidad, el tamaño o el hábitat del centro.

GRÁFICO 3.77. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU OPINIÓN SOBRE LA FRECUENCIA EN QUE SUS PADRES LES ANIMAN A LEER, POR HÁBITO LECTOR

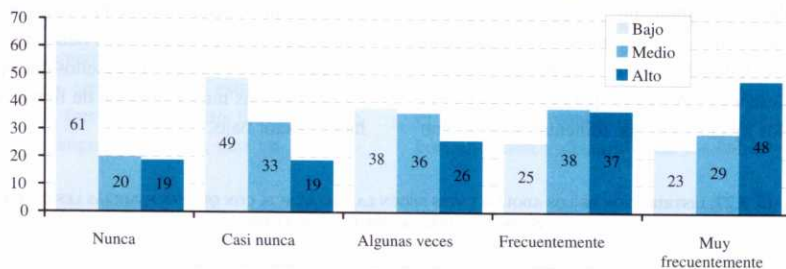
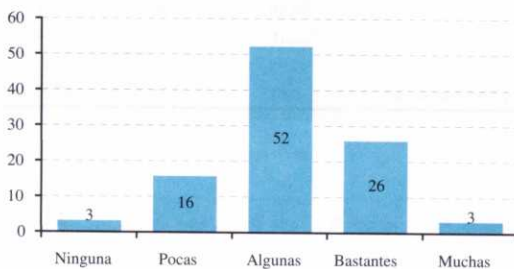


GRÁFICO 3.78. DISTRIBUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO SOBRE LA CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA REALIZADAS EN SU CENTRO



Las actividades que realizan los centros son muy variadas. En el último año se han realizado de media, en los centros de la muestra, siete tipos distintos de actividades, y casi el 40% de los centros organizó en ese mismo periodo más de siete actividades diferentes (gráfico 3.79).

Los concursos literarios son, claramente, la actividad más realizada por los centros de secundaria

para fomentar la lectura: un 83,65% de los mismos organizó alguno durante el último año. A continuación le siguen las representaciones teatrales y las visitas de escritores (se organizan en tres de cada cuatro centros), la edición de un periódico o revista y el día del libro (en casi dos de cada tres) (gráfico 3.80).

GRÁFICO 3.79. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE ACTIVIDADES DIFERENTES DE FOMENTO DE LA LECTURA QUE HAN REALIZADO EN EL ÚLTIMO AÑO

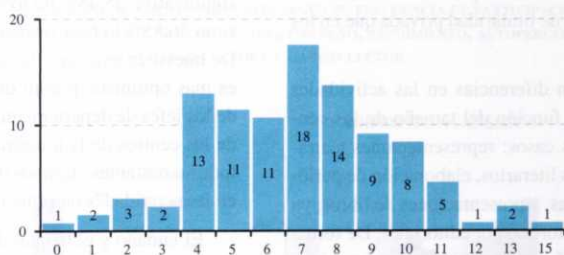
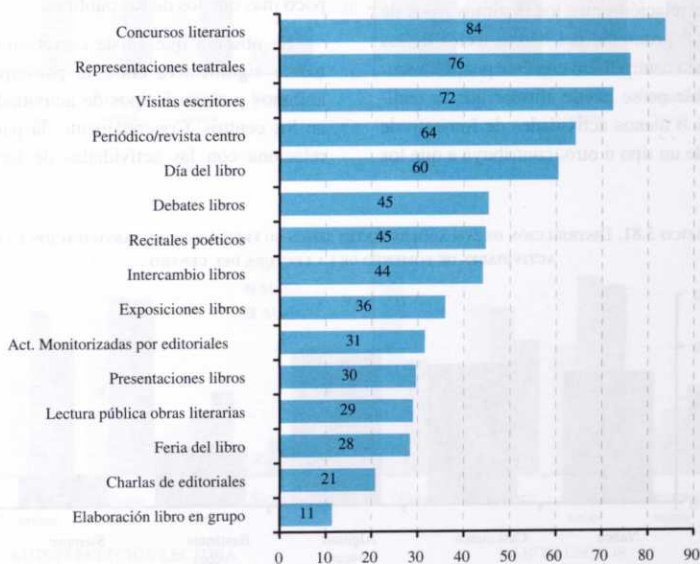


GRÁFICO 3.80. PORCENTAJE DE CENTROS SEGÚN LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA REALIZADAS EL ÚLTIMO AÑO



Si se analizan estos datos según las características de los centros se encuentran tres hechos relevantes:

- El hábitat donde se encuentra localizado el centro no influye nada en el tipo de actividades que éstos realizan.
- El tipo de actividades que organizan los centros públicos y privados es prácticamente análogo, y sólo se observan diferencias estadísticamente significativas en el caso de las exposiciones de libros, que son más realizadas en los centros de titularidad privada que en los públicos.
- Se encuentran diferencias en las actividades realizadas en función del tamaño de los centros en varios casos: representaciones teatrales, concursos literarios, elaboración de periódicos o revistas, y presentaciones de libros, ya sea por sus autores o por editoriales. De forma que cuanto más grande es el centro con mayor probabilidad se realizan estas actividades.

Ahora bien, quizás el dato más relevante sea la ausencia de relación entre los distintos tipos de actividades y el promedio del hábito lector de los alumnos en cada centro. Pero con este procedimiento poco sensible no se puede afirmar que la realización de más o menos actividades de fomento de la lectura, ni de un tipo u otro, contribuya a que los

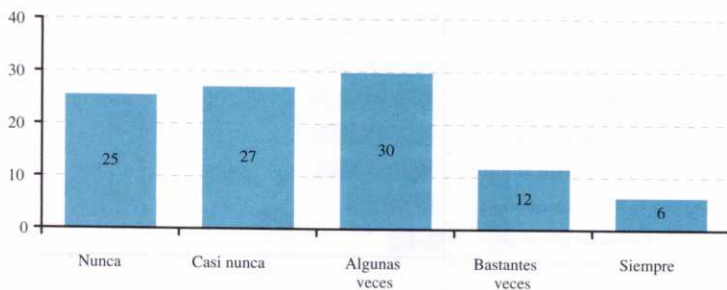
alumnos de ese centro lean más. Estas dudas acerca de la eficacia de las actividades, en cualquier caso, no deberían ser motivo para dejar de prestar atención a este aspecto. Aunque quizás la mirada haya que ponerla más en la participación de los alumnos en dichas actividades.

En cuanto a este último punto se refiere los resultados son bastante alarmantes, puesto que sólo un 17,71% de los alumnos declara participar con frecuencia en las actividades de fomento de la lectura organizadas por el centro, mientras que un significativo 25,45% no lo hace nunca y un elevadísimo 56,85% lo hace ocasionalmente (gráfico 3.81). De nuevo en este caso la opinión de los profesores es más optimista, puesto que alrededor de un 36% de los jefes de departamento de Lengua y Literatura de los centros de la muestra afirman que participan todos o bastantes alumnos de segundo ciclo de ESO en las actividades de fomento de la lectura.

El tamaño y el hábitat del centro no tienen ninguna relación con la participación de los alumnos en las actividades de fomento de la lectura, pero parece que los alumnos de centros privados participan un poco más que los de los públicos.

Se observa que existe correlación estadísticamente significativa entre la participación de los alumnos y algunos tipos de actividades realizadas en los centros. Concretamente, la participación se relaciona con las actividades de lectura pública,

GRÁFICO 3.81. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA DEL CENTRO

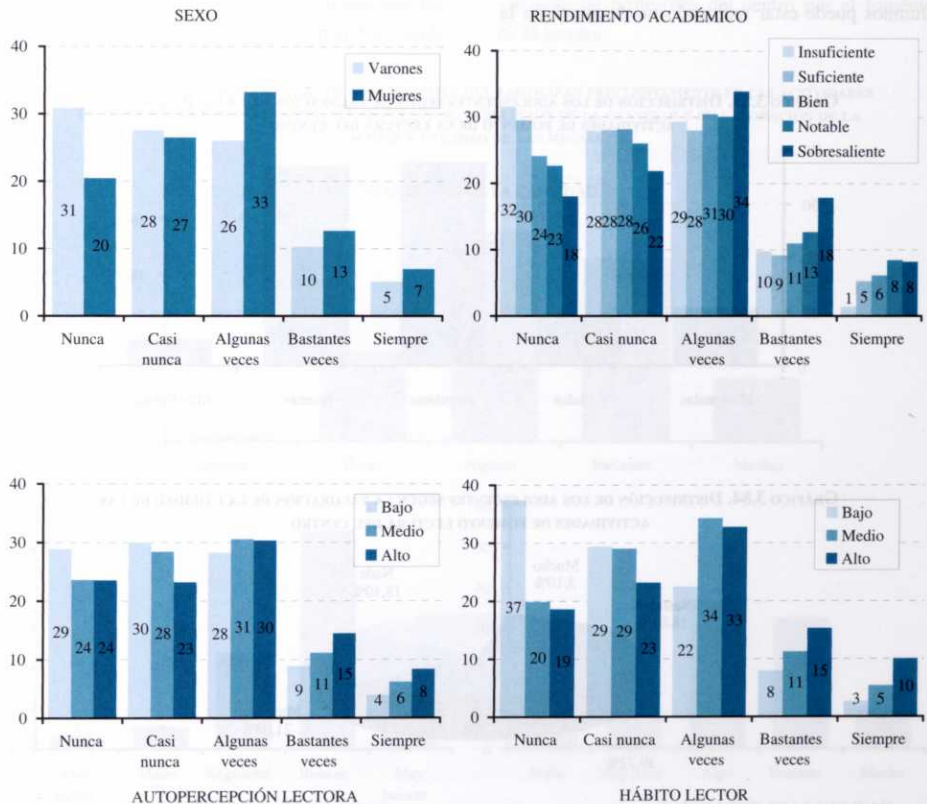


debate e intercambio de libros, y con las presentaciones de libros. Por tanto, los alumnos participan más cuando los centros realizan actividades de este tipo.

La participación también varía en función de algunas características de los alumnos, como son el sexo, el rendimiento ($r=0,143$), la autopercepción de la facilidad lectora ($r=0,115$) y el hábito lector ($r=0,250$). Como ocurre con el hábito lector, las mujeres participan más que los varones. La relación

con el rendimiento, la facilidad lectora y el hábito lector son positivas, de forma que cuanto mejores calificaciones, mayor facilidad lectora y más leen los alumnos, más participan, sin que se pueda establecer cuál es la causa y cuál la consecuencia de tal relación. También se puede afirmar que las actividades que realizan los centros no llegan al grupo de alumnos con más bajo hábito lector, que es precisamente el colectivo que podría beneficiarse más de ellas (gráfico 3.82).

GRÁFICO 3.82. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN SU FRECUENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA DEL CENTRO, POR SEXO, RENDIMIENTO, AUTOPERCEPCIÓN DE LA FACILIDAD LECTORA Y HÁBITO LECTOR



La escasa participación de los alumnos es más preocupante cuando se observa que no se debe a una valoración negativa de las actividades. Sólo un 20,02% del alumnado las considera malas o muy malas, frente al 42,17% que las califica como buenas o muy buenas (gráfico 3.83).

Algo muy distinto ocurre con la “utilidad” que atribuye el alumnado a estas actividades. Sólo un 3,10% de los alumnos considera que les han sido muy útiles y un escaso 18% bastante útiles frente a la mayoría, que se reparte casi por igual entre los que consideran que les han servido “algo” o “muy poco o nada” para que lean más (gráfico 3.84).

La eficacia atribuida a las actividades de fomento de la lectura de los centros por parte de los alumnos puede estar indicando un desajuste en la

selección de dichas actividades por parte de los profesores.

Por otro lado, las actividades de fomento de la lectura de los centros estudiados suelen ser organizadas por varios profesores pertenecientes a distintos departamentos, siendo muy rara la implicación de todos, aunque en algunos centros el Equipo Directivo es el único organizador. Como era de esperar, la implicación del departamento de Lengua y Literatura en estas actividades es alta. Un 65,38% de los jefes de departamento de esta área opinan que la implicación de su departamento es alta o muy alta frente al 5,13% que opinan que es baja o muy baja, mientras que el 28,85% restante la consideran media.

GRÁFICO 3.83. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA DEL CENTRO

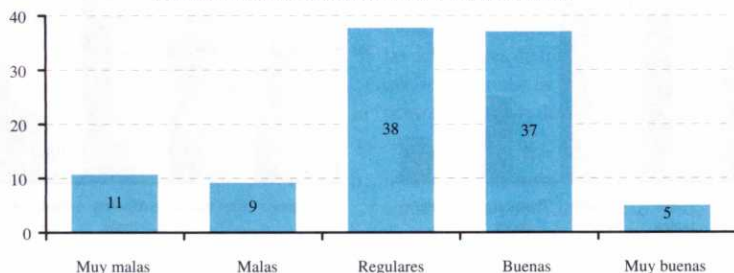
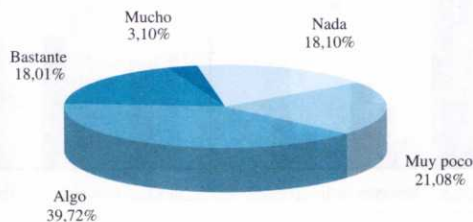


GRÁFICO 3.84. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA VALORACIÓN DE LA UTILIDAD DE LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO LECTURA DEL CENTRO



Otro dato interesante es que los padres no participan, o lo hacen muy poco, en las actividades de fomento de la lectura realizadas en los centros.

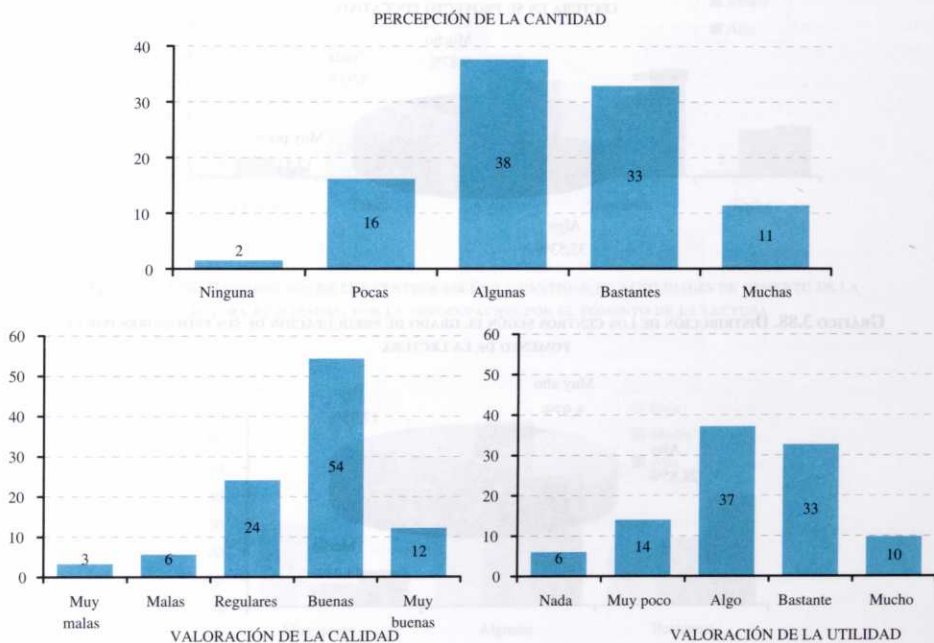
Reviste especial interés analizar las variables comentadas anteriormente teniendo en cuenta la participación del alumnado en dichas actividades. Los alumnos que participan con frecuencia en las actividades tienen una percepción del número que se realizan más elevada, las valoran más positivamente y, lo que es más relevante aún, las consideran mucho más útiles (gráfico 3.85).

Por tanto, es preciso matizar los resultados anteriores y afirmar que las actividades de fomento de la lectura que realizan los centros son consideradas bastante buenas y útiles por los alumnos que las conocen bien, que son los que participan. Los resul-

tados indican que el problema no radica en proporcionar más actividades o mejores o distintas, sino en conseguir que los alumnos participen en ellas.

Por último se ha estudiado la preocupación del centro por el fomento de la lectura y su relación con las actividades lectoras realizadas en los centros y con otras variables. Para medir la preocupación del centro por el fomento de la lectura se tuvieron en cuenta tres indicadores distintos: la frecuencia del tratamiento del fomento de la lectura en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica u órgano similar, el grado en el que aparece el fomento de la lectura en el Proyecto Educativo de Centro y la opinión sobre el grado de preocupación del conjunto de profesores del centro por el fomento de la lectura.

GRÁFICO 3.85. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN FRECUENTEMENTE EN LAS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA DEL CENTRO SEGÚN SU PERCEPCIÓN DE LA CANTIDAD Y SU VALORACIÓN DE LA CALIDAD Y UTILIDAD DE LAS MISMAS



En general, los centros de la muestra manifiestan preocupación por el fomento de la lectura, tal es así que casi un 44% de los jefes de departamento afirma que se contempla bastante o mucho en su proyecto educativo y prácticamente el 38% señala que la preocupación del profesorado de su centro

es alta o muy alta. Además, existe una estrecha relación entre los tres indicadores (gráficos 3.86, 3.87 y 3.88).

La relación entre ellos ha permitido reunir toda la información recogida a través del cuestionario del

GRÁFICO 3.86. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE SE TRATA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN LAS REUNIONES DE SU COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

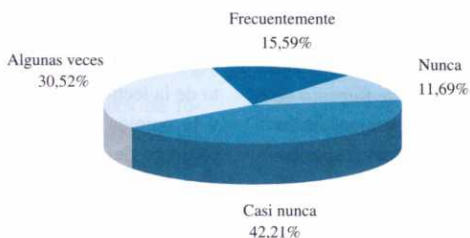


GRÁFICO 3.87. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA FRECUENCIA CON QUE APARECE EL FOMENTO DE LA LECTURA EN SU PROYECTO EDUCATIVO

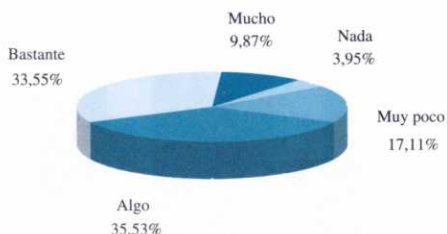


GRÁFICO 3.88. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL GRADO DE PREOCUPACIÓN DE SUS PROFESORES POR EL FOMENTO DE LA LECTURA



jefe de departamento en un solo indicador, por lo que a partir de este momento sólo se hará referencia al factor general “preocupación del centro por el fomento de la lectura”.

No existen diferencias en cuanto a la preocupación por el fomento de la lectura en función del tamaño y hábitat del centro, pero sí según la titularidad, siendo los centros privados los que afirman tener mayor preocupación por el tema. Tampoco existe relación entre los hábitos lectores de los alumnos de un centro y la preocupación de éste por el fomento de la lectura. Sin embargo, la relación entre la preocupación del centro por el tema y la participación de los alumnos en las actividades es estadísticamente significativa ($r=0,331$), al igual

que entre preocupación y percepción del número de actividades que se realizan ($r=0,292$) y también con el número de actividades diferentes que se llevan a cabo ($r=0,374$). De forma que cuanto mayor es la preocupación del centro más actividades de fomento de la lectura se realizan y más participan los alumnos (gráficos 3.89 y 3.90).

También existe relación entre la preocupación del centro por el fomento de la lectura y la realización de determinados tipos de actividades. Concretamente, es significativa la relación con las actividades de lectura pública, debate e intercambio de libros, y con las presentaciones de libros, que son a su vez las que correlacionaban con la participación de los alumnos. Por tanto, se puede decir que en los

GRÁFICO 3.89. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN SUS ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA, POR LA PREOCUPACIÓN POR EL FOMENTO DE LA LECTURA

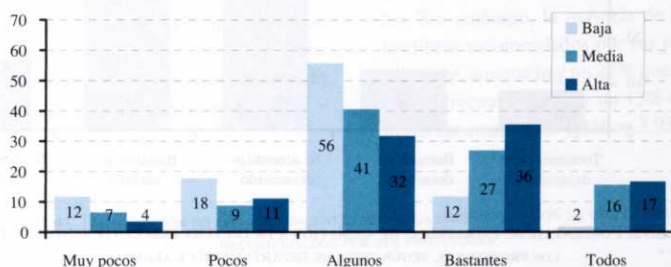
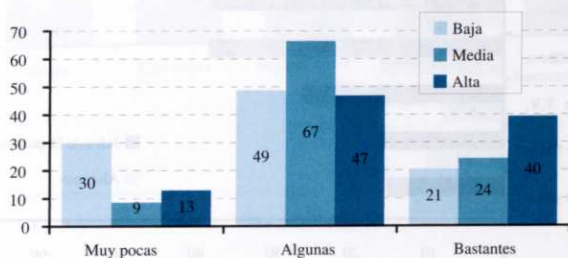


GRÁFICO 3.90. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA REALIZADAS, POR LA PREOCUPACIÓN POR EL FOMENTO DE LA LECTURA



centros de la muestra donde la preocupación por la lectura es mayor se realizan más actividades de los tipos mencionados.

3.6.2. FOMENTO DE LA LECTURA POR PARTE DE LOS PROFESORES: LAS RECOMENDACIONES DE LIBROS

Parece evidente que los profesores del centro animan a leer a los alumnos, muestra de ello es que las actividades de fomento de la lectura del centro son organizadas por ellos. Sin embargo, sólo un 45,09% de los alumnos afirma estar de acuerdo con tal afirmación, mientras que un 22,12% está en

desacuerdo y un 32,79% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo (gráfico 3.91).

Las estrategias más utilizadas por los profesores para animar a los alumnos a leer en su tiempo libre son, además de las recomendaciones de libros, comentar las lecturas realizadas y recomendar el uso de bibliotecas y de películas relacionadas con obras literarias. Aunque los profesores afirman que realizan con mayor frecuencia estas actividades que los alumnos, existe acuerdo en que son las más utilizadas. El comentario de artículos de prensa también se usa frecuentemente tanto en opinión de los alumnos como de los profesores, aunque en menor medida que las anteriores (gráfico 3.92).

GRÁFICO 3.91. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL GRADO DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN "MIS PROFESORES ME ANIMAN A LEER"

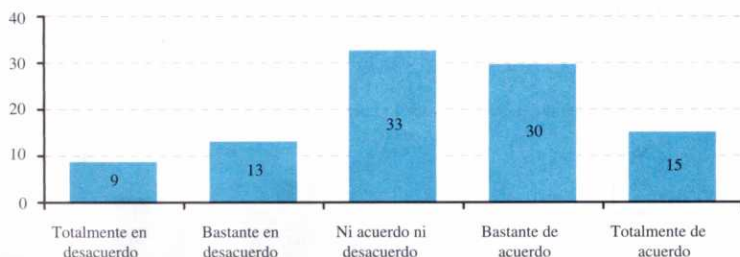
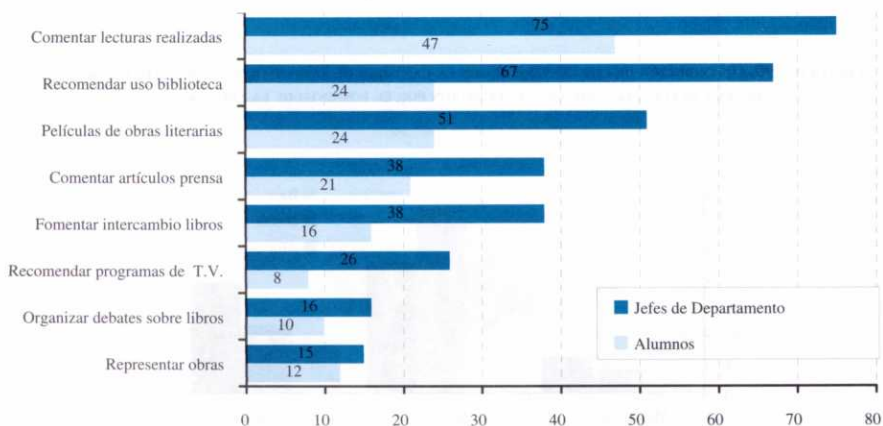


GRÁFICO 3.92. PORCENTAJE DE ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA FRECUENTEMENTE UTILIZADAS POR LOS PROFESORES, SEGÚN JEFES DE DEPARTAMENTO Y ALUMNOS



No existen diferencias en cuanto a la elección de estrategias entre los centros públicos y privados, ni tampoco en función del tamaño de los mismos, aunque se observa relación estadísticamente significativa entre la estrategia de fomentar el intercambio de libros y el tamaño del centro ($r=-0,248$), sin que se pueda saber a qué se debe.

Ahora bien, sin ninguna duda, la recomendación de libros es la estrategia más utilizada por los profesores para animar a los alumnos a leer en su tiempo libre, ya que el 84,52% de los centros de la muestra utilizan la recomendación de libros frecuente o muy frecuentemente como estrategia para animar a los alumnos a leer en su tiempo de ocio. La recomendación de libros constituye, por tanto, una actividad habitual de los profesores que reviste especial interés en nuestro estudio.

La opinión de los alumnos respecto a la cantidad de libros que recomiendan los profesores varía desde el escaso 6% que considera que son muchos los libros recomendados al casi 41% que opina que son algunos, pasando por los que consideran que son muy pocos, pocos o bastantes, con porcentajes del 11,63, 16,12 y 25,25% respectivamente.

El número de libros que suelen recomendar los centros al trimestre para que los alumnos lean en su tiempo libre varía entre uno y seis (94%), siendo muy poco frecuente que se recomienden más de seis. La mayoría de los centros de la muestra recomiendan menos de cuatro (76%) y un 18% entre cuatro y seis.

No existe relación entre las recomendaciones de libros y la titularidad, el tamaño y el hábitat del centro. Las mujeres perciben que los profesores les recomiendan más libros que los varones. Por otro lado, la relación de la opinión de los alumnos sobre la cantidad de libros que les recomiendan sus profesores con su rendimiento y hábito lector no es significativa en sentido estricto ($=0,01$), pero sí lo es al 0,05 y positiva.

En general los alumnos valoran positivamente los libros recomendados por los profesores. Un 44% de los alumnos los considera buenos o muy buenos frente al 17% que los califica de malos o muy malos. Sin embargo, la mayoría de los alumnos leen los libros recomendados por sus profesores ocasionalmente, aunque hay un 27% que lo hace frecuente o muy frecuentemente y un 13% que nunca lee los libros recomendados (gráfico 3.93). Los profesores

GRÁFICO 3.93. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA CON LA QUE LEEN LOS LIBROS RECOMENDADOS POR SUS PROFESORES

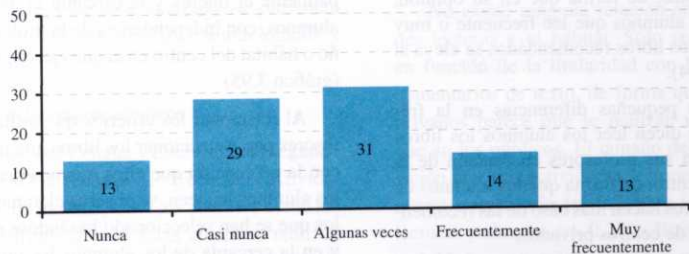


GRÁFICO 3.94. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES SEGÚN SU OPINIÓN DE LA FRECUENCIA CON LA QUE LEEN LOS ADOLESCENTES LOS LIBROS RECOMENDADOS POR ELLOS

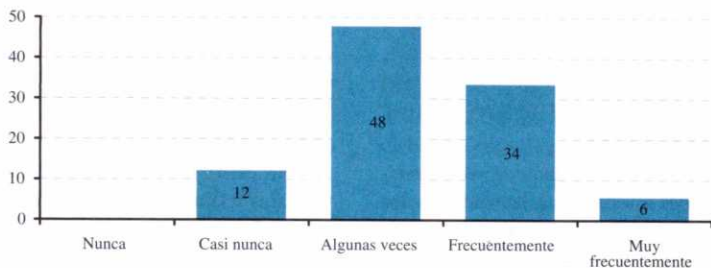
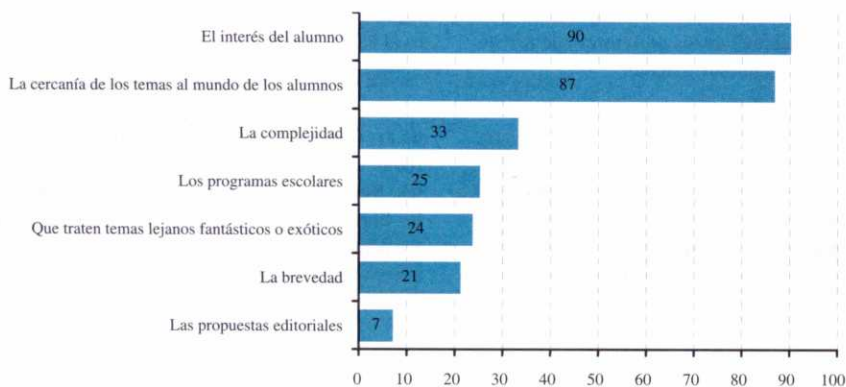


GRÁFICO 3.95. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZAN FRECUENTEMENTE LOS SIGUIENTES CRITERIOS PARA SELECCIONAR LOS LIBROS RECOMENDADOS



son más optimistas, de forma que en su opinión, el porcentaje de alumnos que lee frecuente o muy frecuentemente los libros recomendados se eleva al 40% (gráfico 3.94).

Se observan pequeñas diferencias en la frecuencia con que dicen leer los alumnos los libros que recomiendan sus profesores en función de la titularidad del centro, de forma que los alumnos de los centros públicos hacen más caso de las recomendaciones que los de centros privados.

Como ocurría con la valoración de las actividades lectoras, la valoración de las lecturas recomendadas también es mayor cuando los alumnos las conocen mejor, es decir, cuando las leen.

Los criterios que utilizan los profesores para seleccionar los libros que recomiendan son princi-

palmente el interés y la cercanía al mundo de los alumnos, con independencia de la titularidad, tamaño o hábitat del centro en el que ejerzan su actividad (gráfico 3.95).

Al relacionar los criterios que utilizan los profesores para seleccionar los libros que recomiendan con la percepción que ellos mismos tienen sobre si los alumnos los leen, se observa claramente que son los que se han seleccionado basándose en el interés y en la cercanía de los alumnos los que creen que se leen más ($r=0,253$ y $r=0,220$, respectivamente). Sin embargo, al correlacionar los criterios con los que dicen los alumnos que leen los libros recomendados, no se encuentra ninguna relación estadísticamente significativa. Por ello, no se puede concluir que los criterios utilizados por los profesores para

seleccionar los libros recomendados influyan en que los lean. Lo que sí es posible afirmar es que existe relación entre los criterios de forma que, por un lado, el interés de los alumnos y la cercanía de los temas al mundo de los alumnos; y, por otro, los programas escolares y las propuestas de las editoriales están estrechamente relacionados, como muestra el resultado del análisis factorial realizado. Prácticamente, interés y programas escolares se comportan como si fueran dos únicos criterios. Algo parecido ocurre con la complejidad y la brevedad aunque llama mucho la atención que estos dos criterios también estén correlacionados con el de que traten temas lejanos, fantásticos o exóticos, el cual, a priori, podría pensarse que estaría relacionado con el interés, por considerar que a esas edades los alumnos manifiestan una cierta atracción por esos temas.

3.6.3. FOMENTO DE LA LECTURA DESDE EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Aunque el fomento de la lectura es considerado un objetivo global del centro y por ello todos los profesores y todas las áreas están comprometidas a alcanzarlo, al área de Lengua y Literatura se le atribuye una mayor responsabilidad puesto que es objetivo de esta área en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, entre otros, "*incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal*".

Los resultados de este apartado se presentan organizados en torno a aspectos metodológicos y de evaluación.

3.6.3.1. Aspectos metodológicos

En las clases de Lengua y Literatura del segundo ciclo de la ESO se realizan con frecuencia actividades lectoras. En general, tanto los alumnos como los profesores afirman que en estas clases se realizan actividades de comprensión lectora, de aprendizaje de nuevo vocabulario, resúmenes, análisis de textos, lectura en voz alta y comentarios de texto con bas-

tante frecuencia, existiendo grandes discrepancias entre la opinión de los alumnos y la de los jefes de departamento en cuanto a la frecuencia con que se realizan determinadas actividades.

Las actividades que se realizan más frecuentemente en opinión de los alumnos son las de lectura en voz alta y los comentarios de texto, mientras que los jefes de departamento afirman que son las de comprensión lectora, los resúmenes y las de aprendizaje de nuevo vocabulario. El mayor desacuerdo entre alumnos y jefes de departamento se encuentra en las actividades de comprensión lectora, mientras que un 89,10% de los profesores señalan que se realizan actividades de comprensión frecuentemente en las clases, el porcentaje de alumnos que señalan lo mismo disminuye hasta el 47,96%. Igual ocurre, aunque en menor medida, con los resúmenes, un 84,40% de los jefes de departamento opina que se realizan frecuentemente en las clases, frente al 58% de los alumnos (gráfico 3.96). Resulta muy difícil interpretar estos datos por la subjetividad de las respuestas, aunque es posible que la opinión de los jefes de departamento pueda elevar la frecuencia con que se realizan determinadas actividades en función de lo que creen que debería ser. Lo que es un hecho constable sin ninguna duda, es que en las clases de Lengua y Literatura del segundo ciclo de la ESO se realizan actividades de lectura en voz alta con mucha frecuencia.

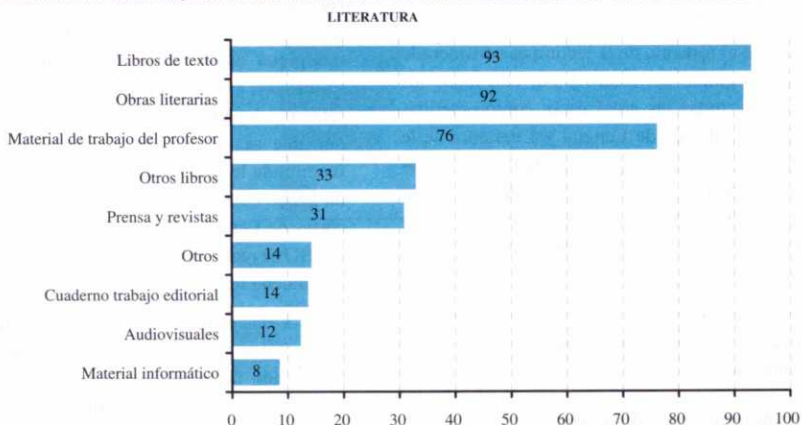
No existe ninguna relación entre las actividades lectoras y el hábitat. Sólo se dan diferencias en función de la titularidad con la realización de comentarios de texto, de forma que en los centros privados parece que se realizan más comentarios que en los públicos. El tamaño del centro tiene relación con los actividades lectoras: la de aprender nuevo vocabulario ($r=-0,238$) y la de resumir las lecturas realizadas ($r=-0,238$). Esto indica que estas actividades son más frecuentemente utilizadas en los centros más pequeños.

² Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 16.I-2001).

GRÁFICO 3.96. PORCENTAJE DE ACTIVIDADES LECTORAS FRECUENTEMENTE REALIZADAS EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA



GRÁFICO 3.97. PORCENTAJE DE MATERIALES UTILIZADOS FRECUENTEMENTE EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA



Al relacionar las actividades lectoras con los hábitos lectores de los alumnos, se observan correlaciones estadísticamente significativas con tres de ellas. Las correlaciones más altas son con las discusiones de libros ($r=0,226$) y con los debates sobre lecturas ($r=0,209$), y la más baja es con los análisis de textos. Esto implica que cuanto más frecuentemente se realizan estas actividades en las clases de Lengua y Literatura mayor hábito lector tienen los alumnos o viceversa.

Los libros de texto y las obras literarias son los materiales más utilizados en las clases de Lengua y Literatura del segundo ciclo de la ESO, seguidos del material elaborado por los profesores. La informática y los medios audiovisuales, aunque se utilizan, están lejos de ser de uso frecuente en las clases de Lengua y Literatura (gráfico 3.97). Todo ello con independencia del hábitat, tamaño y titularidad del centro.

Se observa que la frecuencia con que se utilizan determinados materiales en las clases de Lengua y Literatura no tiene relación con el hábito lector de los alumnos más que en el caso de las obras literarias: la frecuencia con que se utilizan éstas correlaciona significativamente con la media de hábitos lectores de los centros ($r=0,167$).

Por lo que se refiere al tipo de agrupamiento, en las clases de Lengua y Literatura se fomenta de forma habitual el trabajo individual de los alumnos, el 85 % de los jefes de departamento afirman que ésta es la fórmula de trabajo frecuentemente utilizada en las clases. El trabajo en pequeño grupo es utilizado con frecuencia en un 37% de los centros, un poco más que el trabajo en gran grupo, que se adopta con frecuencia en sólo el 30%, según la opinión de los jefes de departamento. La titularidad y el tamaño de los centros no influye nada en la forma de trabajo que se adopte, sin embargo se observa que en los centros ubicados en poblaciones pequeñas se utiliza más frecuentemente el trabajo en pequeño grupo. Tampoco hay ninguna relación entre el hábito lector y la forma de trabajo.

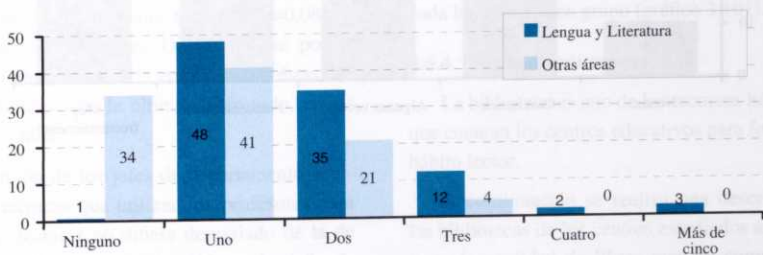
Desde el área de Lengua y Literatura además de animar y fomentar la lectura se obliga a los alumnos a leer estableciendo lecturas obligatorias. Obligatoriamente los alumnos deben leer por lo menos un libro al trimestre para la materia, sólo uno de los centros de la muestra declara no obligar a leer ningún libro, lo que puede significar que en tal centro el intervalo de tiempo para la lectura de un libro sea mayor que un trimestre. Casi la mitad de los centros

establecen la lectura obligatoria de un libro al trimestre, aunque es indicativo de la importancia que se concede a la lectura desde la materia de Lengua y Literatura el que más de un tercio eleven a dos las lecturas obligatorias, un 12,20% a tres, casi un 2% a cuatro y alrededor de un 3% a cinco o más (gráfico 3.98).

El número de libros obligatorios para Lengua y Literatura no tiene ninguna relación con la titularidad ni el hábitat del centro. En cambio, sí la tiene, aunque pequeña, con el tamaño ($r=0,205$) y con el número de libros obligatorios para otras asignaturas ($r=0,203$), de forma que cuanto mayor es el centro y cuanto más libros se obliga a leer en otras materias, parece que se obliga a leer más libros en Lengua y Literatura. Además, se observa correlación estadísticamente significativa entre el número de libros obligatorios para Lengua y Literatura y el hábito lector de los alumnos ($r=0,236$).

La lectura obligatoria de libros parece ser, en el segundo ciclo de la ESO, una tarea propia del área de Lengua y Literatura. De los centros de la muestra un 34% afirman que no se obliga a leer ningún libro a los alumnos desde otras materias, y aunque un 41% afirma que son dos las lecturas obligatorias que deben realizar los alumnos al trimestre para otras materias, un 21% dos y un 4% tres; al considerar el elevado número de materias que conforman el ciclo, se puede concluir que desde otras áreas que no son Lengua y Literatura, en los centros de la muestra, apenas se obliga a leer libros a los alumnos (gráfico 3.98).

GRÁFICO 3.98. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE LIBROS OBLIGATORIOS AL TRIMESTRE



3.6.3.2. Evaluación

Una primera cuestión en relación con la evaluación de la lectura dentro del área de Lengua y Literatura es la de determinar si las lecturas que realizan los alumnos son valoradas y tenidas en cuenta para la calificación de la asignatura.

El 42,97% de los alumnos opina que los profesores frecuentemente valoran y tienen en cuenta las lecturas, el 29,50% señala que sólo a veces mientras que el 27,54% restante opina que sus profesores nunca o casi nunca valoran sus lecturas ni las tienen en cuenta para la calificación de Lengua y Literatura (gráfico 3.99).

Parece, por el elevado porcentaje de alumnos que opinan que nunca o casi nunca valoran sus lecturas, que los profesores deberían evaluarlas y tenerlas en cuenta más frecuentemente para sus calificaciones. La correlación entre la valoración de las lecturas y el hábito lector de los alumnos es estadísticamente significativa ($r=0,054$), aunque no resulta posible establecer si es la valoración de las lecturas la que eleva el hábito lector de los alumnos, o si precisamente son los alumnos con hábito lector alto los que opinan que se valoran más frecuentemente sus lecturas. Otro dato a mencionar es la relación de la valoración de las lecturas con la titu-

laridad, siendo los alumnos de los centros privados los que opinan, en general, que se valoran menos sus lecturas para la calificación de la asignatura de Lengua y Literatura.

La segunda cuestión, en lo referente a evaluación, consiste en indagar las técnicas que utilizan los profesores de Lengua y Literatura para evaluar las lecturas.

En opinión de más de la mitad de los alumnos encuestados las técnicas utilizadas más frecuentemente son preguntar en los exámenes, pedir trabajos individuales y preguntar en clase. Pedir resúmenes de las lecturas también es una práctica habitual de los profesores. Con mucha menos frecuencia se hace uso de pruebas específicas y de trabajos en grupo (gráfico 3.100).

Existen diferencias en la frecuencia de utilización de determinadas técnicas en función de la titularidad de los centros. Los centros públicos utilizan más frecuentemente las técnicas de preguntar en los exámenes y de realizar pruebas específicas, mientras que los centros privados emplean con mayor frecuencia la de pedir trabajos individuales.

Por otro lado, las correlaciones con el hábito lector de los alumnos de la frecuencia de utilización

GRÁFICO 3.99. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA DE VALORACIÓN DE SUS LECTURAS PARA LA CALIFICACIÓN DE LENGUA Y LITERATURA

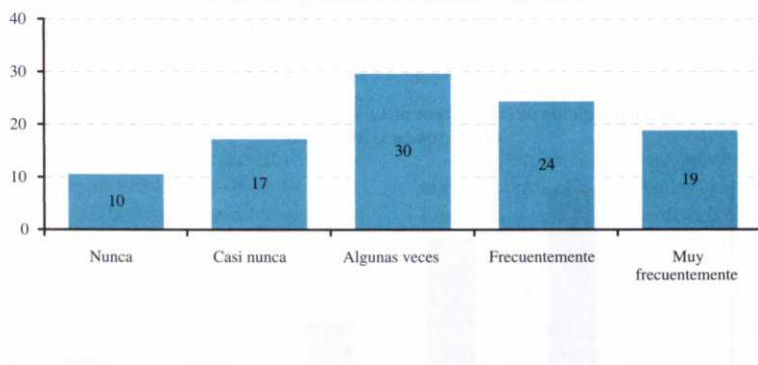


GRÁFICO 3.100. PORCENTAJE DE TÉCNICAS EVALUACIÓN DE LAS LECTURAS FRECUENTEMENTE UTILIZADAS (OPINIÓN DE LOS ALUMNOS)

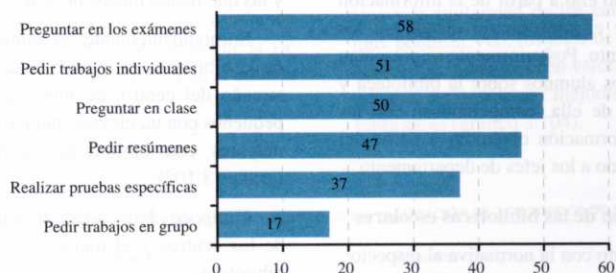
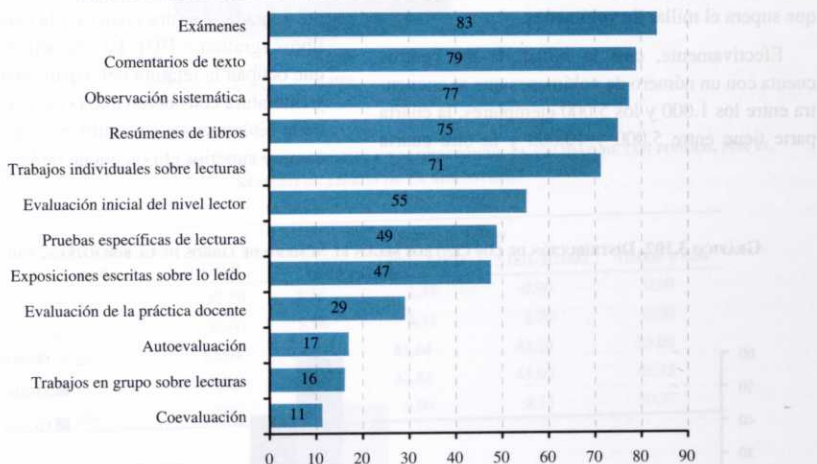


GRÁFICO 3.101. PORCENTAJE DE PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LAS LECTURAS FRECUENTEMENTE UTILIZADAS (OPINIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO)



de las técnicas de pedir resúmenes, pedir trabajos individuales y realizar pruebas específicas son estadísticamente significativas ($r=0,085$, $r=0,081$ y $r=0,070$, respectivamente). De modo que podría ser conveniente fomentar la utilización de éstas dos últimas técnicas y de la última, sobre todo, en los centros privados.

La opinión de los jefes de departamento acerca de las técnicas que utilizan los profesores para evaluar las lecturas no difiere demasiado de la de los alumnos. Al igual que estos últimos, los jefes de

departamento opinan que la técnica más frecuentemente utilizada son los exámenes y la menos utilizada los trabajos en grupo (gráfico 3.101).

3.6.4. LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La biblioteca es uno de los recursos básicos con que cuentan los centros educativos para fomentar el hábito lector.

A continuación se realiza una descripción de las bibliotecas de los centros estudiados analizando tanto la cantidad de libros que las componen, su

calidad y adecuación, como determinados aspectos de su funcionamiento (horarios, usos, presupuesto, adquisiciones); todo ello a partir de la información recogida mediante el cuestionario dirigido a los jefes de departamento. Posteriormente se presentan las opiniones de los alumnos sobre la biblioteca y el uso que hacen de ella, comparándose con las opiniones y la información obtenidas a partir del cuestionario aplicado a los jefes de departamento.

3.6.4.1. Descripción de las bibliotecas escolares

En cumplimiento con la normativa al respecto², todos los centros docentes de la muestra del estudio cuentan con una biblioteca escolar. La gran mayoría de ellos, casi el 80%, tiene una dotación de libros que supera el millar de volúmenes.

Efectivamente, casi la mitad de los centros cuenta con un número de volúmenes que se encuentra entre los 1.000 y los 5.000 ejemplares, la cuarta parte tiene entre 5.000 y 10.000 y la otra cuarta

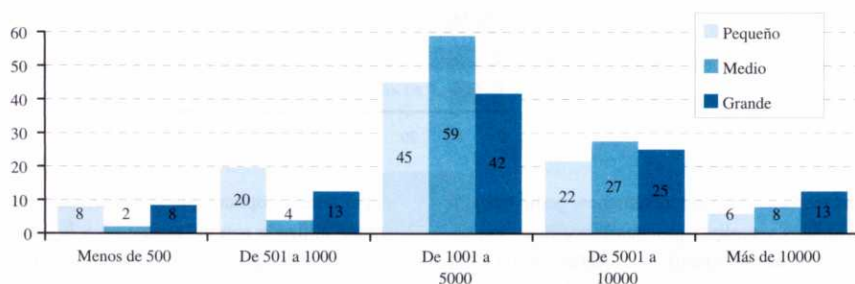
parte se reparte entre las que tienen de 500 a 1.000 (12%), entre las que tienen más de 10.000 (8,67%) y las que tienen menos de 500.

Sorprendentemente, el número de volúmenes de la biblioteca no guarda relación directa con el tamaño del centro, de modo que existen centros pequeños con un elevado número de fondos y otros mayores con bibliotecas mínimamente dotadas (gráfico 3.102).

Tampoco hay relación entre la titularidad de los centros y el número de volúmenes de sus bibliotecas.

La información más objetiva en cuanto a dotación (número de libros) se refiere debe ser complementada con otra relativa a la calidad de dichos libros (gráfico 3.103). La mayoría de las personas que ocupan la jefatura del departamento de Lengua y Literatura consideran que la calidad de los fondos de la biblioteca de su centro es "regular" y aunque es muy superior el porcentaje de los que los consi-

GRÁFICO 3.102. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA, POR TAMAÑO DEL CENTRO



² Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias (BOE 26-VI-1991). Artículo 25 apartado f.

deran buenos o muy buenos respecto a los que los califican de malos o muy malos, se observa una valoración muy distinta en función del número de libros de la biblioteca, ascendiendo la correlación entre ambas variables a 0,479, de forma que la valoración es más positiva cuanto mayor es el número de libros (tabla 3.28).

También, sin un criterio muy estricto ($\alpha=0,05$), hay relación estadísticamente significativa entre la valoración de la calidad de los fondos de la biblioteca y la titularidad de los centros, siendo ésta es muy pequeña. Así, los jefes de departamento de los centros privados parecen valorar de una forma más positiva o considerar “mejores” los fondos de sus bibliotecas (gráfico 3.104).

GRÁFICO 3.103. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA VALORACIÓN DE LOS FONDOS DE SU BIBLIOTECA

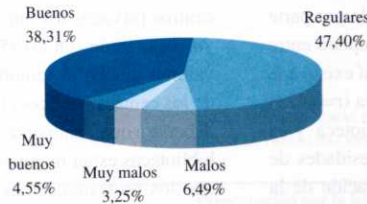
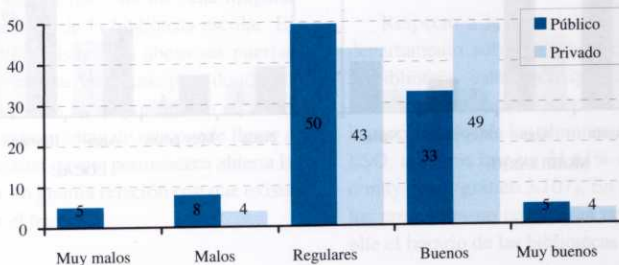


TABLA 3.28. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS FONDOS, POR EL NÚMERO DE LIBROS DE LA BIBLIOTECA

Valoración de los fondos	Número de libros				
	101-500	501-1.000	1.001- 5.000	5.001-10.000	10.000 y más
Muy baja	37,50	5,56	1,37	0,00	0,00
Baja	50,00	5,56	4,11	2,70	0,00
Regular	12,50	33,33	61,64	43,24	23,08
Alta	0,00	55,56	32,88	45,95	46,15
Muy alta	0,00	0,00	0,00	8,11	30,77

GRÁFICO 3.104. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA VALORACIÓN DE LOS FONDOS DE LA BIBLIOTECA, POR TITULARIDAD



Igual o mayor interés que la valoración de la calidad de los libros de la biblioteca por parte de los jefes de departamento tiene la adecuación de los mismos a las necesidades del alumnado de 2º ciclo de ESO. El porcentaje de jefes de departamento que opina que los libros se adecuan bastante o mucho a las necesidades de los alumnos se eleva al 54,84%, mientras que sólo el 42,86% los consideraba buenos o muy buenos.

No existe relación entre la titularidad del centro y la valoración de la adecuación de los libros de la biblioteca a las necesidades del alumnado por parte de los jefes de departamento, como tampoco entre ésta y el tamaño del centro. En cambio, sí existe una correlación estadísticamente significativa ($r=0,423$) entre la cantidad de libros de la biblioteca y la valoración de su adecuación a las necesidades de los alumnos. Parece que tanto la valoración de la calidad como de la adecuación de los fondos está vinculada a la cantidad de libros que la biblioteca posee. Además, la calidad de los libros esta muy relacionada con la adecuación de éstos, alcanzando la correlación entre dichas variables el valor de 0,720.

Respecto a la valoración de la adecuación del local y del mobiliario de la biblioteca se puede afirmar que más de la mitad de los jefes de departamen-

to están contentos o bastante contentos con ambos y sólo cerca de un 18% confiesa estar nada o muy poco contento. Esta valoración varía significativamente dependiendo de que el centro sea público o privado.

La relación entre la adecuación del mobiliario y la titularidad es estadísticamente significativa. Un 22,64% de los jefes de departamento de los centros privados consideran muy adecuado el mobiliario de su biblioteca, frente a un 7,77% de los públicos. Lo mismo ocurre con la adecuación del local, siendo los centros privados los que en general le dan una mayor valoración (un 20,75% de los centros privados valoran mucho el inmobiliario, frente a un 8,82% de los centros públicos) (gráfico 3.105). Esto puede deberse a que, realmente, en los centros privados las bibliotecas están mejor ubicadas y amuebladas, o a que los profesionales de la enseñanza pública, en general, son más exigentes y críticos con las bibliotecas de sus centros.

Por lo que se refiere a los horarios de las bibliotecas escolares, en más de la mitad de los centros estudiados (51,30%) la biblioteca permanece abierta exclusivamente durante la jornada escolar, un 22% abre entre una hora o dos fuera del horario escolar y sólo un 3% abre siete horas o más (gráfico 3.106).

GRÁFICO 3.105. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA VALORACIÓN DEL MOBILIARIO Y DEL LOCAL LA BIBLIOTECA, POR TITULARIDAD

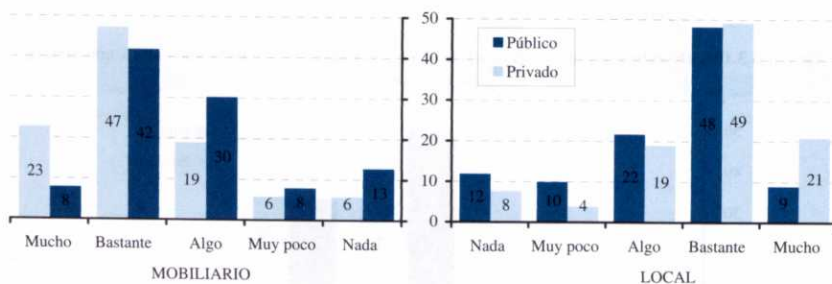


GRÁFICO 3.106. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE HORAS QUE PERMANECE ABIERTA LA BIBLIOTECA FUERA DEL HORARIO ESCOLAR

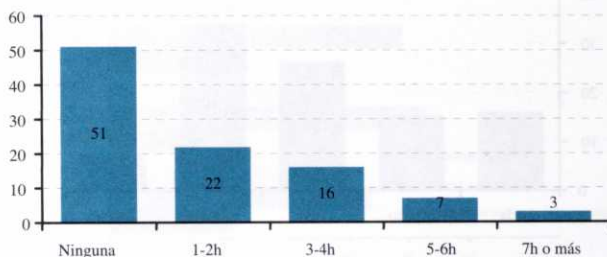


TABLA 3.29. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE HORAS QUE PERMANECE ABIERTA LA BIBLIOTECA FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, POR LA PREOCUPACIÓN POR LA LECTURA

Horas de apertura	Preocupación por la lectura		
	Baja	Media	Alta
Ninguna	67,92	40,91	40,38
De 1 a 2h	11,32	34,09	23,08
De 3 a 4h	16,98	11,36	21,15
De 5 a 6h	3,77	9,09	9,62
Más de 7h	0,00	4,55	5,77

No existe relación entre la apertura de la biblioteca fuera del horario escolar y la titularidad, ni tampoco entre las horas que permanece abierta la biblioteca fuera del horario escolar y el tamaño de la población donde se encuentra el centro.

Si se tiene en cuenta la existencia de biblioteca en el barrio, se observa que ésta no tiene ninguna relación con el horario de la biblioteca escolar. El porcentaje de bibliotecas que no abren sus puertas fuera del horario escolar en municipios donde no existen otras bibliotecas es mayor que en aquellos lugares donde sí existen otras, lo que puede llevar a afirmar que la decisión de que permanezca abierta la biblioteca escolar no guarda relación con que exista otra biblioteca en el barrio.

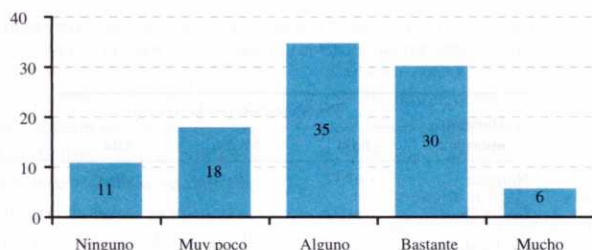
Lo que sí tiene relación con las horas que permanece abierta la biblioteca fuera del horario escolar es la preocupación del centro por la lectura ($r=0,227$). En general, cuanto mayor es la preocupación del centro por el fomento de la lectura más horas permanece abierta la biblioteca escolar (tabla 3.29).

Respecto a la opinión que tienen los jefes de departamento sobre la adecuación del horario de la biblioteca, cabe decir que un 41,94% de ellos considera que éste se adecua bastante o mucho a las necesidades de los alumnos de segundo ciclo de ESO, mientras que un 31,61% considera que nada o muy poco (gráfico 3.107). En general, parece que los profesores no consideran necesario que se amplíe el horario de las bibliotecas escolares.

GRÁFICO 3.107. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA ADECUACIÓN DEL HORARIO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR (OPINIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO)



GRÁFICO 3.108. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS SEGÚN EL ASESORAMIENTO QUE RECIBEN LOS ALUMNOS PARA EL USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR (OPINIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO)



Por otro lado, respecto al asesoramiento que reciben los alumnos para el uso de la biblioteca, un 36,13% de los jefes de departamento considera que existe bastante o mucho asesoramiento frente a un 29,03% que opina que los alumnos reciben ninguna o muy poca ayuda para el uso de la misma (gráfico 3.108). Un dato interesante es la relación existente entre el asesoramiento y el número de horas que permanece abierta la biblioteca fuera del horario escolar ($r=0,329$), siendo más probable que las bibliotecas dispongan de personal para asesorar a los alumnos cuando permanecen abiertas fuera de la jornada escolar.

En cuanto a la utilización de la biblioteca por parte de los alumnos, los profesores opinan que lo más frecuente es que acudan para que les presten libros, en segundo lugar para estudiar o trabajar y el uso menos frecuente es el de consulta (gráfico 3.109).

Respecto al presupuesto destinado a la biblioteca, más de la mitad de los jefes de departamento lo consideran insuficiente (el 54,84%) frente al 15,48% que lo considera bastante o muy suficiente. De nuevo se observan diferencias en esta variable en función de la titularidad del centro. En general (gráfico 3.110), son los centros públicos los que están más descontentos con el presupuesto dedicado a la biblioteca siendo un 63,11% el porcentaje de los que lo consideran nada o muy poco suficiente. Ninguno de los profesores de centros públicos entrevistados considera muy suficiente el presupuesto, mientras que un 1,92% de los profesores de centros privados sí realiza esta afirmación.

El presupuesto está relacionado con el número de libros de la biblioteca del centro ($r=0,370$), lo que es muy lógico, tanto si el presupuesto es elevado y permite que se adquieran muchos libros, como si la biblioteca cuenta con muchos volúmenes aun-

GRÁFICO 3.109. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR POR LOS ALUMNOS SEGÚN LOS USOS (OPINIÓN DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO)

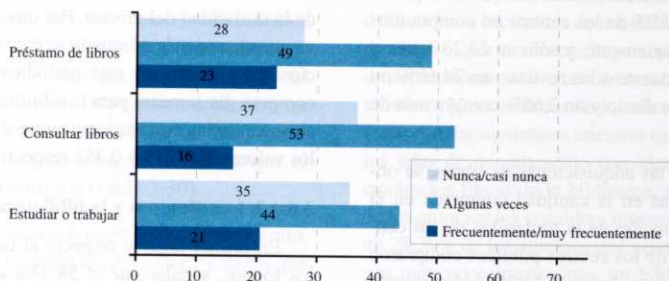
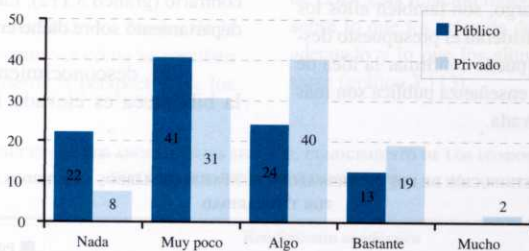


GRÁFICO 3.110. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA ADECUACIÓN DEL PRESUPUESTO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR, POR TITULARIDAD



que no adquiera demasiados. Además, la valoración del presupuesto correlaciona significativamente con la calidad de los libros ($r=0,560$), con la adecuación del local y del mobiliario, con la disponibilidad de ayuda para su uso y con las horas que permanece abierta la biblioteca fuera del horario escolar. Esto permite pensar que el que se eleve el presupuesto destinado a la biblioteca en aquellos centros donde es insuficiente, podría elevar tanto el número de libros como la calidad de éstos y de otras características de la biblioteca, así como ampliar los servicios que éstas ofrecen. Desde la perspectiva de los profesores parece que todavía se necesita destinar más fondos a las bibliotecas escolares para mejorar su dotación y sus servicios. Pero hay que añadir un dato más, que es la existencia de relación significativa entre la suficiencia del presupuesto dedicado a la biblioteca y la preocupación del centro por el fomento de la lectura ($r=0,214$), de forma que cuanto

mayor es la preocupación más suficiente se considera el presupuesto, lo que hace que deba plantearse si la preocupación del centro por el fomento de la lectura puede revertir en una mejor utilización del presupuesto, de forma que se considere más suficiente.

En cuanto a la utilización del presupuesto, un 66,67 % de los centros opina que es bastante o muy adecuada frente a un 14,67% que la considera nada o muy poco adecuada, sin que existan diferencias en función de la titularidad de los centros. Se observa que la valoración de la utilización del presupuesto es más positiva cuanto más adquisiciones se realizan, como así lo indican las correlaciones entre dicha variable y el número de libros comprados en el último año ($r=0,388$), el número de periódicos ($r=0,219$) y el número de revistas ($r=0,355$) compradas diariamente.

Respecto a la adquisición de periódicos y revistas por parte de las bibliotecas escolares se puede decir que un 33,55% de los centros no compra ningún periódico diariamente, y sólo un 23,23% tres o más de tres. En cuanto a las revistas, un 24,68% no compra revistas a diario y un 2,68% compra más de diez.

En cuanto a las adquisiciones de libros, se observan diferencias en la cantidad comprada en el último año en función de la titularidad de los centros. El 22,34% de los centros públicos compraron entre 201 y 400 libros frente al 3,92% de los centros privados (gráfico 3.111). Por tanto, los centros públicos adquieren más libros para sus bibliotecas que los privados y, sin embargo, son también ellos los que más insuficiente consideran el presupuesto destinado para tal fin. Esto puede confirmar la idea de que los profesores de la enseñanza pública son más críticos que los de la privada.

Los periódicos y revistas comprados diariamente en la biblioteca del centro no difieren en función de la titularidad del mismo. Por otro lado, se observa que cuanto más adecuada se considera la utilización del presupuesto más periódicos y revistas se compran diariamente para la biblioteca o viceversa, alcanzando las correlaciones entre dichas variables los valores de 0,219 y 0,355 respectivamente.

3.6.4.2. Los alumnos y la biblioteca escolar

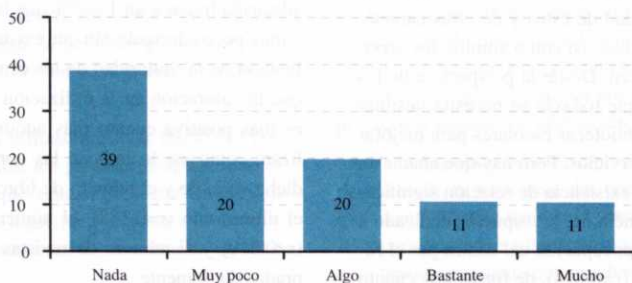
En primer lugar y respecto al conocimiento de los fondos, señalar que el 58,33% de los alumnos declara no conocer los libros de que dispone la biblioteca de su centro frente al 21,68% que afirma lo contrario (gráfico 3.112). La opinión de los jefes de departamento sobre dicho conocimiento es similar.

El desconocimiento de los libros de la biblioteca es elevado incluso entre los que

GRÁFICO 3.111. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN EL NÚMERO DE LIBROS ADQUIRIDOS EN EL ÚLTIMO AÑO, POR TITULARIDAD



GRÁFICO 3.112. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL CONOCIMIENTO DE LOS FONDOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR



obtienen buenos resultados académicos, entre los que se suelen considerar buenos lectores y entre los que apenas tienen dificultades lectoras. Más del 58% de los que obtienen una calificación global de notable y más del 55% de los que sacan sobresaliente declara un conocimiento bajo o muy bajo de los libros, desconocimiento que aumenta a medida que el rendimiento disminuye (tabla 3.30).

De aquellos alumnos cuyo hábito lector es alto, más de la mitad también los desconoce y de los que apenas tienen dificultades lectoras sólo una cuarta parte posee algún conocimiento de los libros con que cuenta la biblioteca escolar.

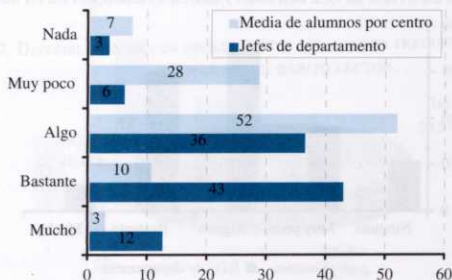
En cuanto a la adecuación de los fondos de la biblioteca, resulta interesante ver cómo se perciben los fondos de la misma desde la perspectiva de los

alumnos y de los jefes de departamento. Para realizar este análisis se ha comparado la consideración del interés de los fondos de la biblioteca de la media de alumnos por centro con la percepción de los jefes de departamento sobre la adecuación de estos libros al interés y necesidades de los alumnos. Los resultados son los siguientes: mientras que un 42,58% de los jefes de departamento considera bastante adecuados los libros de la biblioteca, sólo un 10,32% de los alumnos los considera interesantes y, frente a un 28,39% de los alumnos que opina que los libros son muy poco interesantes, un 5,81% de los jefes de departamento los considera muy poco adecuados a las necesidades de los jóvenes de segundo ciclo de ESO. Esta relación muestra visiones enfrentadas sobre lo que los jefes de departamento consideran adecuado y lo que los alumnos consideran interesante (gráfico 3.113).

TABLA 3.30. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN EL CONOCIMIENTO DE LOS FONDOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR, POR RENDIMIENTO ACADÉMICO

Conocimiento	Rendimiento académico				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Muy Bajo	44,26	40,70	39,23	36,46	33,47
Bajo	18,49	18,50	19,33	18,91	22,97
Medio	18,21	19,98	20,48	20,61	19,21
Alto	10,92	10,15	9,62	12,95	13,27
Muy alto	8,12	10,68	11,35	11,07	11,09

GRÁFICO 3.113. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA ADECUACIÓN DE LOS FONDOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR AL INTERÉS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS



La opinión de los alumnos respecto a la ayuda de que disponen para utilizar la biblioteca es muy dispar. Las posturas encontradas están representadas por un 36,99% que afirman que sí disponen de ayuda y un 34,85% que señala lo contrario (gráfico 3.114). Este dato contrasta con más del 70% de jefes de departamento que afirman que los alumnos cuentan con algún asesoramiento para utilizar la biblioteca y es posible que ello se deba a que los alumnos desconozcan que disponen de tal ayuda. Por otro lado, si se tiene en cuenta la media de alumnos por centro, se observa que la visión de éstos y de los profesores coincide mucho más, pudiendo deberse a que existen grandes diferencias de una biblioteca de centro a otra (gráfico 3.115).

Por otro lado, con independencia de si acuden o no a la biblioteca, un 53% de los alumnos afirma no encontrar en la biblioteca del centro los libros que le interesan, frente al 17% que opina lo contrario.

Los resultados del estudio parecen indicar que la biblioteca no cumple adecuadamente su función, ya sea por desconocimiento por parte de los alumnos o por su inadecuación a los intereses de éstos.

Respecto a la asistencia, algo más de la mitad de los jóvenes encuestados declara no acudir nunca a la biblioteca escolar. El porcentaje más elevado de los que asisten (27,01%) afirma hacerlo una o dos veces por trimestre y sólo un 8% lo hace alguna vez a la semana (gráfico 3.116). Dada esta escasa asistencia a la biblioteca escolar, no es de extrañar que casi un 60% de alumnos afirme desconocer los libros de que dispone la biblioteca de su centro.

Cabe señalar que la asistencia correlaciona significativamente con el rendimiento de los alumnos ($r=0,076$) y con el hábito lector ($r=0,154$). Así, cuanto más altas son sus calificaciones, más asisten; asistencia que también es superior en el caso de

GRÁFICO 3.114. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA DISPONIBILIDAD DE AYUDA PARA LA UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

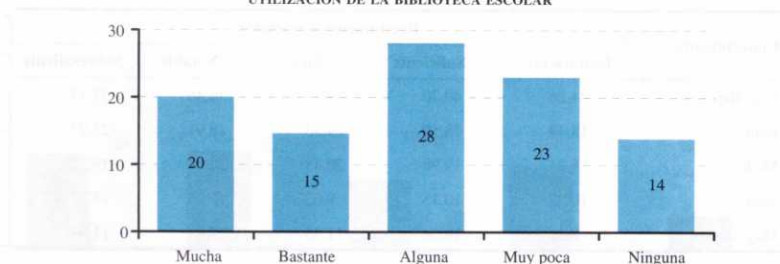
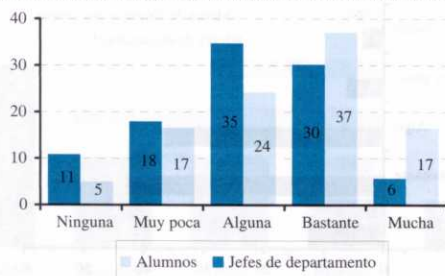


GRÁFICO 3.115. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS Y LOS JEFES DE DEPARTAMENTO SOBRE LA AYUDA DE QUE DISPONEN PARA LA UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR



aquellos cuyo hábito lector es elevado. De hecho, entre los que acuden a la biblioteca frecuentemente, los de hábito lector alto son más del doble que los de hábito lector bajo (gráfico 3.117).

También el porcentaje de asistencia aumenta entre los alumnos que consideran se les anima a leer en el centro con bastante frecuencia y entre los que opinan que sus profesores llevan a cabo frecuentemente actividades de fomento de la lectura, tales como la organización de debates sobre libros, la recomendación del uso de la biblioteca, el comentario de artículos de prensa, las representaciones de obras, el intercambio de libros, el comentario de las lecturas realizadas y la recomendación de programas de televisión relacionados con libros.

Al igual que en el caso anterior, la asistencia también es mayor en aquellos alumnos que afirman que en clase de Lengua y Literatura se realizan con frecuencia las siguientes actividades lectoras: discu-

siones de libros, lectura de obras de teatro, aprendizaje de nuevo vocabulario, redacción y análisis de textos y lectura de textos de otras materias que no sean Lengua y Literatura.

Por otro lado, la asistencia de los alumnos a la biblioteca también se relaciona con el hecho de que sus padres los animen a leer ($r=0,057$), se interesen por sus lecturas ($r=0,055$), les compren libros ($r=0,134$) o se los recomienden ($r=0,068$) y, en general, que se hable de libros en el hogar ($r=0,078$). El número de adolescentes que nunca va a la biblioteca es menor en aquellas familias donde los padres animan a sus hijos a leer, se interesan por sus lecturas, les compran o recomiendan libros y, en general, se habla de libros.

El porcentaje de alumnos que utiliza la biblioteca escolar con bastante frecuencia para leer sin más es tan sólo del 3%. El uso más frecuente que los adolescentes dan a la biblioteca de centro es el

GRÁFICO 3.116. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA DE ASISTENCIA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR

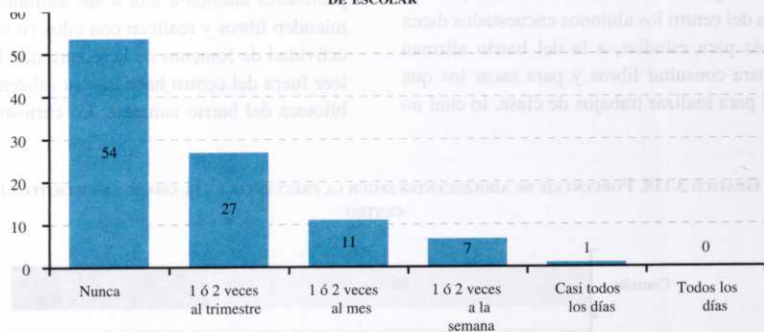
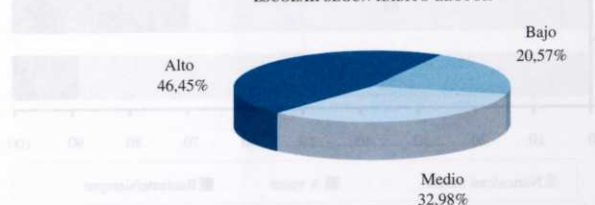


GRÁFICO 3.117. DISTRIBUCIÓN DE LOS ADOLESCENTES QUE ACUDEN FRECUENTEMENTE A LA BIBLIOTECA ESCOLAR SEGÚN HÁBITO LECTOR



de lugar de estudio (13,05%), mientras que sólo en torno al 9% la utiliza frecuentemente para consulta o préstamo de libros para trabajos de clase (gráfico 3.118).

Ahora bien, estos datos difieren de aquellos estimados por los profesores. De hecho, un 16% cree que los alumnos emplean la biblioteca del centro para consultar libros con bastante frecuencia y un 21% que lo hace para estudiar, mientras que hay un 23% de profesores que creen que sus alumnos la usan para préstamo de libros con mucha frecuencia.

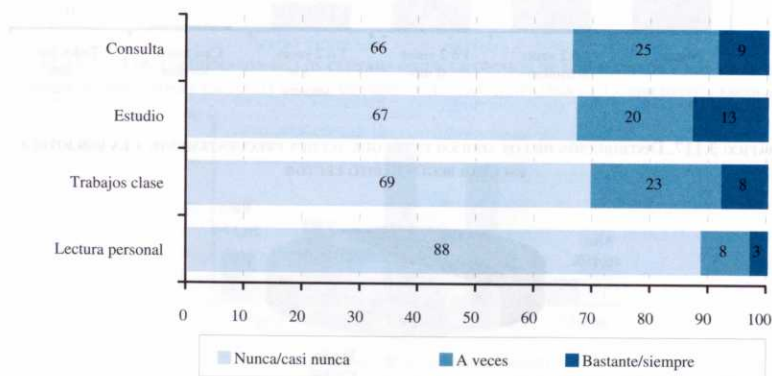
Atendiendo al género de los estudiantes encuestados cabe señalar que existen diferencias en la asistencia a la biblioteca de centro para préstamo de libros de clase, préstamo para leer por placer y para consulta, siendo las alumnas las que acuden con mayor asiduidad a la biblioteca del centro para realizar las actividades anteriormente señaladas.

Si se compara la utilización de la biblioteca escolar con la de barrio (ver bloque 3.4) aparecen diferencias dignas de constatar. Mientras que a la biblioteca del centro los alumnos encuestados dicen acudir más para estudiar, a la del barrio afirman hacerlo para consultar libros y para sacar los que necesitan para realizar trabajos de clase, lo cual no

deja de ser una paradoja. Resulta curioso comprobar cómo la biblioteca del centro sólo es usada con frecuencia para esta segunda actividad por un 8% de los alumnos, mientras que el porcentaje se duplica cuando se hace referencia a la del barrio. En cuanto al préstamo de libros para la lectura por placer llama la atención que el porcentaje de bastante frecuencia de uso de la biblioteca de barrio se cuadruplica con respecto a la de la escuela (12 y 3% respectivamente) y, en general, quienes utilizan la biblioteca (barrio o escolar) para alguna de las actividades mencionadas, son también quienes más la usan en todos los aspectos.

Por otro lado, el que los alumnos parezcan preferir las bibliotecas de barrio a las escolares no debería extrañar si se tiene en cuenta que un 54% de sus profesores estiman que las primeras se adecuan bastante a las necesidades de éstos, mientras que respecto a las escolares el porcentaje de profesores cuya opinión es que tanto el local, como el mobiliario y los libros son bastante adecuados para los alumnos gira en torno a un 45%. Además, el que los profesores animen a leer a sus alumnos, les recomienden libros y realicen con ellos en clase alguna actividad de fomento de la lectura que les anime a leer fuera del centro hace que su asistencia a la biblioteca del barrio aumente. Lo curioso es que las

GRÁFICO 3.118. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SEGÚN LA FRECUENCIA EN EL USO DE LA BIBLIOTECA DE CENTRO



correlaciones más altas se dan entre estas estrategias y el que los jóvenes acudan a la biblioteca no tanto a sacar libros por placer sino a sacar libros de clase o a realizar consultas. Por último, hay que señalar que el 62% de los jefes de departamento sostienen que la relación entre ambos tipos de bibliotecas es escasa o prácticamente nula.

Analizada la asistencia de los alumnos a la biblioteca escolar, los datos de las tres variables comentadas anteriormente (conocimiento de los fondos, percepción de la disponibilidad de ayuda y percepción del interés de los libros de la biblioteca), merecen ser matizados en función de la asistencia o no de los alumnos a la biblioteca. El porcentaje

de alumnos que conoce los fondos, cree contar con ayuda para usar la biblioteca y encuentra en ella lo que le interesa, aumenta considerablemente entre los que acuden con frecuencia a la misma. Si se comparan los alumnos que acuden con asiduidad a la biblioteca con el total se obtiene que casi un 40% de los que van habitualmente conoce los libros de la biblioteca, frente al 21,68% del total que afirma lo mismo. Igualmente, más de la mitad de los que frecuentan regularmente la biblioteca cree disponer de ayuda para su uso frente al 37% del total que dice disponer de ayuda. Y, por último, casi un 30% de los alumnos que suelen ir a la biblioteca encuentran en ella libros de su interés, frente al 17% del total que admite encontrarlos.

Se observa en el caso del porcentaje de lecturas frecuentes. Sin embargo, el porcentaje de adultos que los lee nunca o casi nunca es considerablemente superior (43% frente a 26%). De esta forma, una formulación negativa dice que el porcentaje de adolescentes que no los nunca es menor que el de adultos en el mismo caso. Es lo que es lo mismo y esta vez en positivo, los adolescentes los más que los adultos.

Al parecer, la mayoría de los chicos y chicas acuden al momento de lectura con la idea. El 44% dice que lee más o mucho más que hace dos años, mientras que el 29% los igual y el 37% los menos o mucho menos. Estos datos son significativamente diferentes y los de la población adulta más que, en este contexto, el porcentaje de los que afirman leer menos que antes es considerablemente mayor que los que dicen leer más (42% frente al 21%).

Para los adolescentes no solo las lecturas entre sus lecturas voluntarias también se encuentran los periódicos y revistas y, en menor medida, los cómics y tebeos. Según sus propias percepciones, la mayoría de los chicos de 15/16 años son lectores frecuentes, esto es, leen periódicos o revistas todas las semanas (69%), y apenas el 12% no los lee nunca. A estas edades, por el contrario, la mayor parte

3.1. PENSAMIENTO GENERAL DE LOS RESULTADOS

Una muestra de la comprensión de los hallazgos, y el grado de integración entre epígrafes de secciones de resultados con un criterio diferente al capítulo anterior. De esta forma se ha diseñado la introducción al capítulo, por un lado, las conclusiones descriptivas por otro, un cuadro sobre los factores asociados al rendimiento lector.

3.1.1. Externa al estudio

3.1.1.1. Los hábitos lectores de los adolescentes españoles

Según los datos de este estudio el 36% de los adolescentes españoles de 15/16 años tienen buen

¹ Datos del Barómetro sobre hábitos de consumo y cultura de Editorial Círculo de Opinión, septiembre 2003.

4. CONCLUSIONES

Como no podía ser de otra forma, este último capítulo está dedicado a ofrecer las conclusiones de este estudio obtenidas a partir de los resultados encontrados. De esta manera se constituye como el necesario broche de oro final de la presente investigación.

Dada la gran cantidad de resultados parciales obtenidos y presentados anteriormente, se ha optado por organizar el capítulo final en dos grandes bloques. En primer lugar, un resumen de los hallazgos más relevantes que ofrezca una imagen global y comprensiva de las aportaciones del estudio. En segundo lugar se exponen, a modo de conclusión, algunas ideas basadas en estos resultados. Todo ello con el fin de ofrecer una serie de recomendaciones o sugerencias para el fomento de la lectura entre los adolescentes españoles.

4.1. PANORÁMICA GENERAL DE LOS RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los hallazgos, se ha optado por organizar este epígrafe de resumen de resultados con un criterio diferente al capítulo anterior. De esta forma se ha distribuido la información en dos epígrafes: por un lado, los resultados descriptivos; por otro, un estudio sobre los factores asociados al rendimiento lector.

4.1.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

4.1.1.1. Los hábitos lectores de los adolescentes españoles

Según los datos de este estudio, el 36% de los adolescentes españoles de 15/16 años tienen bien

adquirido el hábito lector; es decir, leen libros por placer en su tiempo libre al menos varias veces por semana. Sin embargo, hay al mismo tiempo un 38% que son lectores ocasionales, mientras el 26% no lee nunca o casi nunca.

No resulta fácil realizar una valoración de estas cifras. Si se comparan con los datos de la población adulta, se observa que coinciden en el caso del porcentaje de lectores frecuentes¹. Sin embargo, el porcentaje de adultos que no lee nunca o casi nunca es considerablemente superior (45% frente a 26%). De esta forma, una formulación negativa diría que el porcentaje de adolescentes que no lee nunca es menor que el de adultos en el mismo caso. O, lo que es lo mismo (y esta vez en positivo), los adolescentes leen más que los adultos.

Al parecer, la mayoría de los chicos y chicas aumenta su frecuencia de lectura con la edad. El 44% dice que lee más o mucho más que hace dos años, mientras que el 29% lee igual y el 27% lee menos o mucho menos. Estos datos son significativamente diferentes a los de la población adulta dado que, en este colectivo, el porcentaje de los que afirman leer menos que antes es considerablemente mayor que los que dicen leer más (42% frente al 23%).

Pero los adolescentes no sólo leen libros: entre sus lecturas voluntarias también se encuentran los periódicos y revistas y, en menor medida, los cómics y tebeos. Según sus propias percepciones, la mayoría de los chicos de 15/16 años son lectores frecuentes, esto es, leen periódicos o revistas todas las semanas (60%), y apenas el 15% no los lee nunca. A estas edades, por el contrario, la mayor parte

¹ Datos del *Barómetro sobre hábitos de compra y lectura de libros* del MECD (enero-septiembre 2001).

de los jóvenes no lee nunca cómics o tebeos, y los lectores frecuentes de este tipo de literatura son un escaso 16%. Por otro lado, y aunque hay relación entre los hábitos lectores de libros, periódicos y revistas, y cómics y tebeos, ésta es muy baja. Así, no se puede afirmar que quien lee periódicos o cómics sea a su vez buen lector de libros, pero tampoco lo contrario.

No obstante, también se pueden medir los hábitos lectores desde otras tres perspectivas: en función del tiempo que los jóvenes dedican a leer a la semana, según el número de libros leídos en el último mes y a partir de la autopercepción lectora; es decir, la opinión de los propios muchachos acerca de cuánto leen.

Según este estudio, uno de cada tres muchachos dedica menos de una hora semanal a leer libros voluntarios, otro dedica entre una y tres horas y el tercero dedica más de tres horas. Si se compara esa información con las horas que dedican a leer libros de clase se encuentra que, en ese caso, el 20% de los alumnos dedica menos de una hora, el 50% de una a tres horas y el 30% restante más de tres horas. También se ha encontrado que los adolescentes leen, en mayor medida, en vacaciones y en fines de semana. Esta tendencia a leer más durante los días libres es una pauta aplicable a la práctica totalidad de los muchachos, de tal forma que los que a diario leen mucho o bastante también lo hacen en vacaciones, y muchos de los que afirman leer poco o nada a diario sí leen en tiempo de vacaciones. Concretamente, el 40% de los que afirman leer poco a diario dicen leer en vacaciones. Estos resultados permiten distinguir dos tipos de lectores: los que leen siempre, ya sea en tiempo escolar o vacacional, y los que concentran la lectura en sus días libres, tanto en vacaciones como en fines de semana.

Respecto al número de libros leídos por placer, los datos indican que el 28% de los alumnos no ha leído ninguno, el 38% uno y el 33% restante dos o más.

El 21 % de los alumnos piensa que lee bastante o mucho y el 38% que poco o muy poco. Sin em-

bargo, cabe resaltar que una buena cantidad de "lectores frecuentes" cree no leer mucho, lo que lleva a pensar que el indicador refleja un nivel de exigencia más alto que la propia realidad. De esta forma se observa que hay que tener mucha precaución para hablar de alto o bajo hábito lector, dado que éste varía considerablemente en función del indicador utilizado.

4.1.1.2. Actitud frente a la lectura

Además de conocer los hábitos lectores, parece importante saber cuál es la actitud de los jóvenes hacia la lectura. Y los datos en este sentido son positivos: a una gran parte de los jóvenes de 15 y 16 años le gusta leer. Concretamente, el 45% de los adolescentes encuestados dice que le gusta leer bastante o mucho, mientras que apenas un 19% afirma que le gusta muy poco o nada.

Esta aparente incoherencia entre los hábitos lectores y su actitud frente a la lectura se ve solventada al indagar acerca del grado de satisfacción con lo que leen. Los datos son claros: prácticamente la mitad de los adolescentes afirma que le gustaría leer más (47%), mientras que sólo un 23% afirma que no le gustaría. Como era previsible, son aquellos a los que más les gusta los que afirman que preferirían leer más y, de hecho, también coincide que son los que más lo hacen.

En su tiempo libre, los jóvenes leen, simple y llanamente, por placer. El 53% de los encuestados afirma que ése es el principal motivo que le lleva a leer; otras opciones, como leer para aprender, no aburrirse o por que le obligan, se quedan manifiestamente atrás.

En cualquier caso, la lectura no puede competir con otras aficiones. Entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el "no hacer nada". Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre para salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que para leer.

Otra resultado interesante es el referido a la finalización de los libros. Aquí los datos son claros: tres de cada cuatro adolescentes defienden que acaban siempre o casi siempre los libros que comienzan. Y los que no lo hacen es por que les aburre (55%), no les gusta el argumento (40%), por el estilo de la obra (30%) o por su excesiva longitud (27,5%).

4.1.1.3. Preferencias lectoras

Los adolescentes españoles de ambos sexos prefieren las obras de terror, de aventuras, de misterio/espionaje y de humor. Más del 50% de los encuestados afirma que le gusta bastante o mucho ese tipo de obras. Por el contrario, menos del 20% hizo una afirmación análoga respecto a las obras de literatura clásica, historia/política, biografía/autobiografía y ciencia y tecnología. Aunque coinciden en ciertos temas, los gustos literarios de chicos y chicas presentan aspectos diferenciales. Así, mientras ellos prefieren los libros de aventuras y de humor, ellas optan por los de terror y románticos. Los estereotipos de género se verifican en parte en los gustos lectores: la poesía y las obras románticas sólo son preferidas por las mujeres; los libros de ciencia/tecnología y salud/deportes sólo por los hombres.

Los jóvenes seleccionan los libros, fundamentalmente, porque les atrae el tema: el 70% opina que ése es el factor más importante a la hora de escoger una lectura. Por el contrario, no parecen verse influidos por el autor, la portada, ni por el hecho de que esté de moda. Sólo uno de cada tres parece atender las recomendaciones, bien sean de sus profesores y profesoras, amistades o familias, sin grandes diferencias entre estas influencias.

Una vez leído el libro, para la mayoría de los jóvenes es la trama el aspecto que más contribuye a su valoración final. Otros elementos también valorados son su fácil comprensión (un 48% lo afirma así) y los protagonistas. Por el contrario, conceden menor importancia al lenguaje y, sobre todo, a la extensión del texto.

4.1.1.4. Procedencia y compra de libros

Por regla general, los jóvenes de 15 y 16 años no cuentan con una biblioteca personal mínimamente dotada. Según sus propias percepciones y excluyendo los libros de texto, casi la mitad de ellos posee menos de 25 libros y sólo uno de cada cuatro cuenta con más de medio centenar de volúmenes en su haber.

La escasez de libros personales también se da en las bibliotecas familiares. En los hogares de algo más de la mitad de los adolescentes hay menos de 100 libros. Existe, además, una fuerte relación entre el número de libros de la biblioteca personal y la familiar, de forma que cuantos más libros hay en el hogar familiar más libros tiene el joven.

Sin embargo, la gran mayoría de los libros que leen los adolescentes en su tiempo libre procede de su biblioteca personal: sólo uno de cada cuatro son prestados y apenas utilizan las bibliotecas (ya sea la escolar u otras) para hacerse con lecturas para su tiempo libre. En este sentido es interesante observar la estrecha relación entre nivel socio-económico de las familias y procedencia de los libros que leen. Se observa así que, cuanto menor es el nivel adquisitivo de las familias, más probable es que el libro que lee el joven proceda de una biblioteca pública.

Otro aspecto estudiado hace referencia a la compra de libros. Según este estudio, la mitad de los adolescentes afirma no haber comprado con su dinero ningún libro en el último año. Y sólo uno de cada diez ha comprado cuatro o más. Curiosamente, no se ha encontrado relación entre los libros comprados y la situación socio-económica de la familia.

4.1.1.5. La lectura en el hogar

Según los propios adolescentes, la mayoría de los padres lee bastante o mucho. Así, el 42% percibe que el padre es un lector frecuente, mientras que la madre lo es para algo más de 56%. Estos datos están en estrecha relación con el nivel socio-económico y el cultural de los padres de forma que, cuanto más altos son éstos, más leen.

Aún más interesante, aunque previsible, es la estrecha relación entre el hábito lector de los hijos y de los padres, de tal forma que cuanto más leen ambos padres más leen los hijos. Igualmente, cuanto más leen los padres más les gusta a los hijos leer y más libros tiene en su biblioteca personal.

Otro ámbito analizado es el del fomento de la lectura en el hogar, considerando dos momentos temporales diferentes: por un lado, la infancia; por otro, la adolescencia. El trabajo se ha centrado en varios indicadores relacionados con la lectura de libros en la infancia, el regalo de libros, el interés de las familias sobre lo que los chicos y chicas leen y el fomento de lectura desde la familia, siempre en opinión del joven.

Los datos indican que, cuando los adolescentes tenían menos edad, la mayoría de las familias les leían libros, se los compraban y les preguntaban acerca de las lecturas. Sin embargo, un nada despreciable 22% de los muchachos afirma que sus padres no le leían nunca o casi nunca, el 11% que nunca o casi nunca le compraban libros y el 26% que su familia no se interesaba por las lecturas de los hijos. Estos cuatro indicadores están relacionados entre sí y con los hábitos lectores de los adolescentes.

Respecto a lo que acontece en la adolescencia, las cifras apuntan ideas que hay que matizar. Así, la compra de libros es mucho más escasa en esta edad que en la infancia, de tal forma que al 38% de los jóvenes sus padres no les regalan libros nunca o casi nunca, y el 20% de las familias no se interesan por lo que sus hijos leen. Además, el 26% de las familias no recomiendan libros a sus hijos nunca o casi nunca. Sin embargo, el 55% de los jóvenes afirman que sus familias les animan a leer. Estas variables están relacionadas entre sí y con el fomento de lectura en la infancia. De esta forma, si los padres se preocuparon por el fomento de la lectura en la infancia, es más probable que los hijos lean en la adolescencia.

Lo más interesante, en cualquier caso, es la estrecha relación entre estas actividades de fomento de la lectura en la infancia y adolescencia y los

hábitos lectores. Entre ellas destaca la compra de libros, fundamentalmente en la adolescencia, así como el que los padres se interesen por las lecturas y les recomienden libros.

4.1.1.6. Fomento de la lectura en la escuela

En este trabajo se han analizado cuatro aspectos relacionados con el fomento de la lectura por parte de los centros: las actividades de lectura organizadas con el centro en su conjunto, el fomento por parte de los profesores en forma de actividades de aula, las actividades del área de Lengua y Literatura y, por último, la biblioteca escolar.

La práctica totalidad de los centros docentes españoles de Secundaria organiza actividades de fomento de la lectura como una actividad conjunta de toda la institución escolar. La mitad de los centros organiza algunas actividades, y el 30% bastantes o muchas.

Además de organizar muchas actividades, éstas presentan una gran variedad. Sobresale la realización de concursos literarios (85% de los centros), las representaciones teatrales (76%), las visitas de escritores (72%), la elaboración de un periódico o revista en el centro (64%), y la organización de un Día del Libro (60%).

Analizando la relación entre la organización de estas actividades y las características de los centros, se ha encontrado que no influye el tamaño de la población donde está el centro, ni la titularidad del mismo, pero sí su tamaño. De esta forma, cuanto más grande es un centro, más actividades realiza y de mayor variedad. No se ha encontrado relación entre los hábitos lectores de los alumnos ni con el tipo de actividades que se realizan en su centro, ni tampoco con su cantidad.

Quizá el dato arriba apuntado esté motivado por la escasa participación de los alumnos en dichas actividades. Así, sólo el 17% declara participar en ellas con asiduidad, mientras el 52% dice que nunca o casi nunca. Según los datos, los alumnos participan más cuando se organizan actividades de lectura pública, debates, intercambio y presentaciones de

libros. Participan más las mujeres, los que obtienen mejores resultados académicos y los que tienen un mayor hábito lector.

Pero esa baja relación también puede estar motivada por la baja valoración que los adolescentes dan a esas actividades para el fomento de la lectura. El 30% dice que tienen una utilidad nula o muy baja y el 20% afirma que tienen bastante o mucha utilidad. Los alumnos que más participan son también los que más las valoran.

Respecto al fomento de la lectura por parte de los profesores, queda claro que animan a leer a sus alumnos (y así lo reconoce la mayoría de estos últimos). Las estrategias más utilizadas, por orden de importancia, son: la recomendación de libros, el comentario de lecturas realizadas, la recomendación del uso de las bibliotecas, el visionado en el aula de películas de obras literarias, el comentario de artículos de prensa y el fomento del intercambio de libros.

En general, los alumnos valoran positivamente los libros recomendados por los docentes, aunque el 60% de los alumnos sólo lee dichos libros ocasionalmente. Los criterios que utilizan los docentes para seleccionar dichas obras son, fundamentalmente, el interés del alumno y la cercanía al mundo de los adolescentes. Otros motivos, como que se ajusten a los programas, su complejidad o brevedad son minoritarios. En cifras, la mitad de los centros recomienda un libro al trimestre y la tercera parte dos.

Las clases de Lengua y Literatura son un ámbito privilegiado para el fomento de la lectura, y en ellas se realizan con bastante frecuencia actividades relacionadas con la lectura. Los datos indican que se realizan, por orden de importancia, actividades como lectura en voz alta, comentarios de texto, resumen de lecturas realizadas y análisis de texto. Además, los datos reflejan que en todos los centros se incluye la lectura de libros como actividad obligatoria en esta área.

Además, los docentes de Lengua y Literatura con frecuencia valoran y tienen en cuenta las lectu-

ras realizadas por los alumnos. Y las técnicas más utilizadas para ello son preguntar en los exámenes, pedir trabajos individuales y preguntar en clase.

Por último, se recogieron datos de las bibliotecas escolares. Según éstos, el número de libros existentes en las bibliotecas escolares es moderado, la mitad de los centros tienen entre 1.000 y 5.000 volúmenes, la cuarta parte tiene más y otra cuarta parte menos de esa cantidad. Curiosamente, ese número de libros no guarda relación con el número de alumnos matriculados en el centro.

La calidad de las obras también es un aspecto mejorable. La mitad de los responsables de la jefatura de departamento de Lengua y Literatura opina que la calidad de los volúmenes es sólo regular. En cualquier caso, se observa una alta relación entre la calidad y la cantidad, de tal forma que cuantos más libros hay mejores son. Los jefes de departamento de más de la mitad de los centros también afirman que el mobiliario y el local de la biblioteca son adecuados, aunque sólo el 18% están muy satisfechos con los mismos.

Otro elemento clave es el presupuesto destinado a la biblioteca y el asesoramiento que reciben los alumnos respecto a su uso. Aunque dos de cada tres jefes de departamento de Lengua y Literatura opinan que la distribución del presupuesto destinado a la biblioteca es bastante o muy adecuado, más de la mitad de ellos están descontentos con su cuantía. En cuanto al asesoramiento proporcionado a los alumnos, en casi la tercera parte de los centros éstos reciben ninguna o muy poca ayuda para el uso de la biblioteca; y, curiosamente, una cantidad análoga considera que la ayuda que reciben es bastante o mucha.

Otra perspectiva de las bibliotecas escolares se obtiene indagando en las opiniones de los alumnos. Así, casi el 60% de los alumnos desconocen los fondos que existen en la biblioteca, y sólo el 13% dice que éstos son bastante o muy adecuados; además, más de la mitad afirma no encontrar en la biblioteca los libros que necesita. Estas informaciones muestran, en general, la poca relación entre la

biblioteca y los alumnos, viéndose esta idea reforzada al constatar que más de la mitad de los alumnos nunca van a la biblioteca. Y sólo el 8% va una vez a la semana o más.

La biblioteca escolar suele usarse para estudiar, consultar obras o realizar trabajos de clase. Sólo el 3% la utiliza bastante o mucho para obtener obras de lectura personal.

Comparando estos datos con los de la biblioteca del barrio, estas últimas son más valoradas y más utilizadas por los alumnos, incluso para realizar trabajos escolares.

4.1.2. FACTORES RELACIONADOS CON LOS HÁBITOS LECTORES

El segundo gran objetivo de este estudio es encontrar los factores personales, familiares y escolares asociados con los hábitos lectores. Si a lo largo del capítulo de conclusiones se han ido apuntando algunos resultados de una forma inconexa, en este apartado se pretende ensamblar las diferentes "piezas" y, así, analizar qué es lo que incide en que los adolescentes lean o no.

Es importante volver a destacar en este momento que la existencia de una asociación entre un factor y los hábitos lectores no implica necesariamente una relación de causa-efecto. Es más, en la mayoría de las ocasiones se da un fenómeno de interacción mutua de difícil análisis. Un ejemplo obtenido del capítulo de conclusiones puede ilustrar este hecho: que los alumnos que más leen también utilizan más las bibliotecas. A raíz de este dato sería muy arriesgado concluir cuál es la causa y cuál la consecuencia, es decir, si la asistencia a la biblioteca hace que el alumno esté más en contacto con los libros y se vea animado a leer o, por el contrario, que los alumnos lectores usan más las bibliotecas para surtirse de libros.

Sea como fuere, resulta interesante conocer cuáles son esos factores asociados, dado que están aportando ideas fundamentales para una intervención que incremente los hábitos lectores de los adolescentes. Para presentarlos de forma clara se ha

estructurado este apartado en tres epígrafes, los correspondientes a los factores personales, familiares y escolares.

4.1.2.1. Factores personales

Existe una buena cantidad de factores de carácter personal relacionados con los hábitos lectores. Entre otros, se ha encontrado que:

1. Como ocurre entre la población adulta, *las mujeres leen significativamente más que los hombres*. Es más, en los adolescentes las diferencias son considerablemente más acusadas.
2. *Rendimiento académico y hábitos lectores son factores fuertemente asociados*. Los alumnos y alumnas que más leen son también los que mejores calificaciones han obtenido el curso anterior. Esto ocurre tanto al considerar la calificación media global como al tener en cuenta la puntuación en la materia de Lengua y Literatura. A partir de estos datos, y sin concluir cuál es la causa y cuál el efecto, parece claro que leer ayuda a obtener buenos resultados escolares.
3. *Los chicos y chicas que más leen son los que consideran que no tienen dificultades para leer*. De esta forma, para fomentar la lectura es importante superar las dificultades lectoras de los alumnos.
4. *Los adolescentes más disconformes con sus relaciones sociales (autoconcepto social bajo) son también quienes más leen*. A partir de este dato puede concluirse que lectura parece ser un refugio para jóvenes con problemas de adaptación social.
5. *Los alumnos que más leen son a su vez los más imaginativos y creativos*. Como ya ha ocurrido en afirmaciones anteriores, esta conclusión tiene dos lecturas posibles. Una es considerar que una de las ventajas de la lectura es que favorece la imaginación; otra podría referirse a que los alumnos más imaginativos son los que eligen leer más.

6. *También están relacionados el autoconcepto académico y el hábito lector.* Esto resulta muy coherente si se considera la estrecha relación entre rendimiento académico y auto-percepción del rendimiento.

De esta forma, los adolescentes con hábitos lectores asentados obtienen buenos resultados escolares, confían en sus capacidades académicas, son creativos y no tienen dificultades para leer. Exactamente lo contrario se puede afirmar de los no lectores.

4.1.2.2. Factores familiares

La familia es quizá el ámbito que más influye en los hábitos lectores de los adolescentes. Así, y para comenzar, se ha encontrado que el nivel de estudios de los padres influye significativamente en los hábitos lectores de los jóvenes. Los hijos de padres con estudios universitarios tienen una mayor probabilidad de ser lectores frecuentes o muy frecuentes, mientras que entre los hijos de padres sin estudios hay un alto porcentaje de no lectores.

Sin embargo, no se ha encontrado relación entre el nivel socio-económico de los padres y los hábitos lectores de los alumnos. Así, la clave parece encontrarse en el nivel educativo de los padres más que en su nivel económico. Tampoco se ha encontrado relación entre hábitos lectores y hábitat, de tal forma que el sólo hecho de vivir en una población grande, mediana o pequeña o en una zona rural no incide en los hábitos lectores de los adolescentes. Estos datos parecen indicar que la escuela ejerce como factor compensador de las diferencias socio-económicas y aporta los recursos culturales de los que carece el entorno.

Pero más interesante aún es la existencia de una estrecha relación entre la frecuencia lectora de los padres y los hábitos lectores de los hijos: cuanto mayor es la frecuencia lectora de los padres, mayor es el porcentaje de alumnos con hábito lector alto y menor el de hábito lector bajo. Estos resultados destacan la importancia del modelo familiar en la adquisición y consolidación de los hábitos lectores (más del 40% de los alumnos con padres lectores

frecuentes lo son ellos a su vez). Sin embargo, hay que destacar que entre los alumnos cuyos padres son no lectores existe un porcentaje nada desdeñable de alumnos con hábito lector alto, aunque siga siendo muy inferior al del grupo anterior. Ello permite cierto grado de optimismo y concluir que existen otros factores, más fácilmente modificables que los hábitos lectores familiares, que influyen en el hábito lector de los adolescentes.

Los hábitos lectores de los adolescentes están estrechamente relacionados con los recursos de lectura existentes en los hogares. Se observa un aumento progresivo del hábito lector de los adolescentes a medida que se incrementa tanto el número de libros disponibles en los hogares como el de adquisiciones de libros realizadas en el último año.

También se observan diferencias en los hábitos lectores del alumnado en función de la existencia o no de otros recursos de ocio familiar. Las diferencias en los hábitos lectores evidencian que los alumnos que disponen de ordenador e Internet en sus hogares tienen un hábito lector más alto que los que no disponen de estos recursos y que, por el contrario, los alumnos que poseen videoconsolas y televisiones de pago presentan un hábito lector más bajo que los que no los tienen. La conclusión que se extrae de estos datos es que la existencia de ordenadores e Internet en los hogares tiene un efecto positivo sobre los hábitos lectores, puesto que parece aumentarlos, mientras que las videoconsolas y las televisiones de pago influyen negativamente en aquéllos.

Por otro lado, el hábito lector de los adolescentes está en estrecha relación con las actividades de fomento de la lectura que se desarrollan en el hogar, de forma que cuanto más se fomenta la lectura en el hogar más alto hábito lector tienen los jóvenes.

Atendiendo al momento temporal en que se fomenta la lectura, las actividades de este tipo que se desarrollan durante la adolescencia parecen tener mayor influencia en el hábito lector de los adolescentes de 15/16 que las que se llevaron a cabo durante la infancia.

El hábito lector de los adolescentes es más elevado cuando en sus hogares es más frecuente que les compren o regalen libros, se preocupen por sus lecturas, les recomienden libros y se hable de las lecturas, y, aunque en menor medida, cuando durante la infancia les leían cuentos, les regalaban libros y les preguntaban sobre las lecturas.

Aunque todas las actividades de fomento de la lectura desarrolladas en los hogares se relacionan positivamente con el hábito lector de los adolescentes, la compra o el regalo de libros destaca sobre el resto.

4.1.2.3. Factores escolares

La influencia de la escuela sobre los hábitos lectores de los alumnos es, sin duda, menos nítida que la generada por la familia. Así, los resultados de este estudio al respecto son mucho más moderados que en el caso anterior.

En primer lugar, y a pesar de que la práctica totalidad de los centros docentes de Secundaria organizan actividades de fomento de la lectura, no se ha evidenciado ninguna relación entre la cantidad y el tipo de actividades que se realiza en los centros y el promedio de hábito lector de los alumnos de cada uno de ellos. Aunque este dato resulta llamativo, no puede extrapolarse la idea de que no es importante la realización de actividades de fomento de la lectura.

Sí existe relación entre la participación de los alumnos en las actividades de fomento de la lectura del centro y su hábito lector, de forma que cuanto más leen los alumnos, más participan. Como se vio anteriormente, no se pretende (ni se puede) establecer cuál es la causa y cuál la consecuencia de tal relación. También se podría afirmar que las actividades que realizan los centros no llegan al grupo de alumnos con menor hábito lector, que es precisamente el colectivo que más podría beneficiarse de ellas.

Tampoco existe relación entre los hábitos lectores de los alumnos de un centro y la preocupación de éste por el fomento de la lectura.

Entre las actividades lectoras que se realizan en las clases de Lengua y Literatura de 4º curso de ESO, las discusiones de libros, los debates sobre lecturas y los análisis de textos, por este orden, tienen relación con los hábitos lectores del alumnado, de forma que cuanto más frecuentemente se realizan estas actividades en las clases de esta materia mayor hábito lector tienen los alumnos y viceversa.

La frecuencia con que se utilizan determinados materiales en las clases de Lengua y Literatura de 4º de ESO sólo guarda relación con el hábito lector de los alumnos en el caso de las obras literarias: la frecuencia con que se utilizan éstas correlaciona significativamente con la media de hábitos lectores de los centros.

No hay ninguna relación entre el hábito lector y la forma de trabajo o de agrupamiento utilizada en las clases de Lengua y Literatura de 4º de ESO. Sin embargo, sí se observa relación entre el número de libros obligatorios establecidos para este área y el hábito lector de los alumnos. Así, parece que cuantas más lecturas obligatorias se establecen más leen los alumnos y alumnas.

El hecho de que se valoren las lecturas y se tengan en cuenta para la calificación de la asignatura de Lengua y Literatura tiene relación con el hábito lector de los alumnos. Aunque no sea posible establecer si es la valoración de las lecturas la que eleva el hábito lector de los alumnos o si precisamente son los alumnos con hábito lector alto los que opinan que se valoran más frecuentemente sus lecturas, la simple duda de que pueda influir exige tenerlo en cuenta.

Entre los procedimientos o técnicas de evaluación de las lecturas utilizadas en las clases de Lengua y Literatura, son éstas las que guardan relación con el hábito lector del alumnado: pedir resúmenes, pedir trabajos individuales y realizar pruebas específicas.

Para terminar, se verifica empíricamente la estrecha relación entre asistencia a la biblioteca escolar y hábito lector de los alumnos y alumnas. Así,

los jóvenes que van a la biblioteca son mayoritariamente los que leen.

4.2. ALGUNAS IDEAS CONCLUSIVAS

No resulta fácil formular una valoración sencilla acerca de los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Queda claro que el que exista un 26% de jóvenes que no leen nunca o casi nunca es un dato de extrema gravedad y que debe hacer saltar las alarmas. Sin embargo, analizada desde otra perspectiva, es una información optimista, dado que indica que el porcentaje de adolescentes que no leen es prácticamente la mitad de los adultos en el mismo caso. Por lo tanto, si se mantiene esa tendencia, sería posible que en los próximos años aumente drásticamente el número de adultos considerados como lectores habituales. Pero, para que esto se convierta en una realidad, es importante que todo el esfuerzo realizado por las administraciones, los docentes y las familias en el fomento de la lectura no se quede en la infancia y la adolescencia: es necesario que se mantenga a lo largo de toda la trayectoria vital de la persona.

Sea como fuere, la anteriormente señalada complejidad de la valoración recae, fundamentalmente, en dos elementos. En primer lugar, en la ausencia de un criterio objetivo que permita establecer cuál es la situación ideal y cuál la mínima aceptable: ¿qué se busca?, ¿que todos los adolescentes lean en su tiempo libre todas las semanas? ¿que lean, al menos, un libro al trimestre? La respuesta no es sencilla ni unívoca. Quizá ni siquiera sea deseable poseerla, de tal forma que los parámetros de valoración puedan ser comparativos en el tiempo, con otros colectivos o con otros países.

El segundo elemento a considerar señala la inexistencia de una definición operativa y consensuada de hábito lector. En los distintos estudios realizados hasta el momento se han utilizado varias fórmulas: autopercepción de la frecuencia lectora, número de libros leídos en un determinado momento temporal, tiempo dedicado a leer a la semana o autovaloración del hábito lector, entre otros. Pero,

más allá de convencionalismos, la elección de una alternativa u otra aportará diferentes resultados; porque ninguna de ellas está libre de dificultades. Así, según este estudio, los adolescentes leen mayoritariamente en vacaciones y, en segundo término, en fines de semana. De esta forma, los resultados serán diferentes si se estiman las horas que el sujeto ha leído esta semana o si lee todas las semanas, o si se calcula el número de libros leídos en el último trimestre. Y, además, los resultados serán distintos en función del momento temporal seleccionado para obtener los datos.

También es de destacar que los resultados del estudio de los factores asociados a los hábitos de lectura variarán en función de la asunción de una definición u otra. Como ejemplo valga señalar las diferentes costumbres de lectura en función del género. Así, según este trabajo, las mujeres leen con más frecuencia pero durante periodos muy cortos de tiempo. Los varones, por el contrario, leen menos veces, pero cuando lo hacen le dedican periodos de tiempo más continuados. Estos ritmos también se observan en la población adulta. De esta forma, si se estiman los hábitos lectores mediante el tiempo dedicado a la semana, se obtendrán resultados diferentes si se tiene en cuenta el género o la frecuencia de lectura.

En este trabajo se ha optado por elaborar un índice de hábitos lectores resultante de la combinación de otros índices. Tiene la virtud de su coherencia y estabilidad, pero la dificultad de su valoración. En cualquier caso, cómo se miden los hábitos lectores es un tema abierto que habría de ser abordado por los estudiosos.

Junto con el hecho de que los adolescentes leen más que los adultos, habría que añadir un segundo elemento de optimismo: a los adolescentes les gustaría leer más de lo que leen. Si, además, como se ha señalado anteriormente, se considera que los adolescentes leen más en vacaciones, se podría concluir que quizá los alumnos se encuentren excesivamente saturados de tareas escolares que les impiden desarrollar este hábito a diario. No en vano su labor de estudiantes les hace pasar muchas horas leyendo

libros de clase, con lo que en su tiempo libre optan por otras actividades como salir con sus amigos o ir al cine.

El conjunto de lecturas que un adolescente realiza a lo largo de la semana es muy variada. Así, no sólo leen libros por placer o como parte de sus actividades académicas, también leen periódicos y revistas, y cómics y tebeos. Sin embargo, la relación entre ambos tipos de lecturas es muy baja. Efectivamente, los datos indican que quien es un buen lector de libros no tiene por qué serlo de periódicos y revistas, ni de cómics y tebeos, ni viceversa. De esta forma se destierran dos de las ideas que se mantienen sobre la lectura de cómics: ni es cierto que los adolescentes que leen cómics no leen libros, ni tampoco lo es que el cómic sea una puerta de entrada a la literatura escrita. Por tanto, podría afirmarse que se trata de mundos independientes.

Los datos indican que los jóvenes seleccionan los libros porque les atrae el tema, pero también por recomendación de profesores, amistades y familia, por este orden. De esta forma, el momento de recomendar una obra a un adolescente es un momento clave que puede abrir o cerrar muchas puertas. Y, para no cometer errores, es importante conocer qué les gusta a los jóvenes.

Indagando en ese aspecto, hay que saber que los jóvenes lectores y no lectores prefieren diferentes tipos de libros, de donde puede deducirse sin mucho esfuerzo que quizás no haya que recomendar (y menos obligar) las mismas obras para todos, sino en función de sus hábitos. Pero también es de destacar que los varones tienen diferentes gustos que las mujeres, hecho que tiene una doble lectura. Por un lado, es importante trabajar para romper el sexismo en las lecturas de los adolescentes; por otro, hay que conocer los gustos de los diferentes colectivos para favorecer que se acerquen a los libros.

Algunos datos útiles para seleccionar libros que recomendar:

- Los adolescentes no lectores prefieren libros breves y de fácil comprensión, valorando incluso más estos aspectos que la trama.

- Los lectores frecuentes, por su parte, valoran especialmente la trama y el lenguaje, sin importarles la longitud.
- Los adolescentes varones que no leen prefieren obras de humor, de aventuras y de terror, por este orden, mientras que los que son lectores frecuentes optan por libros de aventuras, de ciencia ficción y de terror.
- Las mujeres adolescentes que no tienen adquirido el hábito lector prefieren los libros de terror, románticos y de misterio/espionaje; las lectoras frecuentes, los libros de terror, misterio/espionaje y aventuras.
- Las obras de historia o política, la literatura clásica y las biografías/autobiografías son rechazadas tanto por los chicos como por las chicas, mientras que los varones rechazan las obras románticas y la poesía.

Los adolescentes leen fundamentalmente sus propios libros. Si a este dato se le añade que los jóvenes no se gastan su dinero en literatura, la conclusión directa es que regalar libros sigue siendo una de las mejores acciones para fomentar la lectura. Las bibliotecas, como luego se verá, son muy poco utilizadas, aunque los jóvenes con familias de baja situación socio-económica acuden a ellas con mucha más frecuencia. Así, las bibliotecas son un elemento fundamental para la compensación de las desigualdades económicas.

Entrando de lleno en los factores relacionados con los hábitos lectores hay que comenzar por destacar que la familia es, sin duda, el elemento que más incide en los hábitos lectores de los alumnos. Ello lleva inmediatamente a la idea de que cualquier campaña de fomento de la lectura ha de tenerla también en cuenta, lanzando mensajes y proponiendo actividades para los padres de los alumnos. Y, si esto es válido para fomentar la lectura entre los adolescentes, cuánto más para edades más tempranas.

En este caso es más cierto que nunca que los muchachos hacen lo que ven en casa. Así, si sus padres son buenos lectores, es bastante probable que también lo sean los hijos. Pero no es una relación

determinista. Se observa que muchos adolescentes leen a pesar de que esa afición no sea compartida en su hogar.

Básicamente, lo que incide en los hábitos lectores es una actitud positiva en casa hacia la lectura. Y esa actitud comienza en las edades más tempranas. De esta forma, que los padres u otros familiares les lean de pequeños, que les regalen libros, que les recomienden obras y se interesen y preocupen por lo que leen son actividades directamente relacionadas con los hábitos lectores de los alumnos.

Un detalle para profundizar en esa idea: los adolescentes que más leen son también aquéllos que más escuchan las recomendaciones de los padres en la selección de las obras. Situación que no se da con las recomendaciones de los docentes. Ello implica que es muy importante que los padres tengan información sobre los libros que hay en el mercado, su calidad y adecuación. La formación lectora de los hijos pasa por la formación de las familias.

Esa actitud positiva a la que antes se hacía referencia también incluye una actitud favorable a la compra de libros. Hay una relación muy directa entre el número de libros que tienen las familias y el número de volúmenes que conforma la biblioteca personal de los adolescentes. Y ambos factores están íntimamente relacionados con los hábitos lectores de los jóvenes. Pero, más allá del dato estadístico y como ya se ha visto en este estudio, se ha comprobado que los adolescentes leen, fundamentalmente, los libros que tienen en su biblioteca personal. Así, se demuestra que la cantidad y la calidad de los volúmenes de ésta es un elemento básico para que los adolescentes lean. Además, éste es un buen momento para recordar la nula relación entre hábito lector y nivel socio-económico de las familias (la relación situación económica/tenencia de libros es pequeña). Con todo, potenciar la compra de libros es fomentar también que se lea más.

Todo esto lleva a concluir que las actuaciones en el ámbito familiar deben ir dirigidas a que en los hogares se lleven a cabo actividades de fomento de la lectura y, de forma especial, a que no dejen de de-

sarrollarlas cuando los hijos crecen. Para aumentar el hábito lector de los jóvenes hay que fomentar la lectura no sólo durante la infancia sino, sobre todo, en la adolescencia.

El segundo gran elemento que incide en el hábito lector de los adolescentes es la escuela. Sin tener una influencia trascendental, su papel es de una cierta relevancia para que los alumnos lean. Así, para comenzar, hay que recordar que los alumnos que tienen dificultades lectoras no leen. Ello es lógico dado que se trata de un acto voluntario y placentero. De esta forma, el desarrollo de los hábitos lectores de los niños y niñas debe comenzar a edades muy tempranas, cuando se inician en el primer aprendizaje de la lecto-escritura; y sólo si dominan estos primeros pasos relacionados con la lectura con soltura y fluidez podrán convertirse en su adolescencia en lectores habituales. Con ello, la principal tarea asignada a la escuela para conseguir elevar el hábito lector de los jóvenes es de desarrollar una enseñanza adecuada de la lecto-escritura que permita a los alumnos alcanzar un buen nivel lector y no presentar dificultades lectoras (o bien superarlas cuando se produzcan).

El gran logro de la escuela en el fomento de la lectura es su poder compensador de las desigualdades. Así, consigue que los alumnos lean independientemente del contexto socio-económico de las familias o el hábitat donde residen.

No cabe duda de que todos los centros docentes y todos los profesores son conscientes de la importancia de fomentar los hábitos lectores de sus alumnos. Y no sólo como declaración de intenciones más o menos explícita, sino también con hechos: la práctica totalidad de los centros realizan muchas y variadas actividades de animación a la lectura. Pero dependerá de a quién se le pregunte para que se perciban o no como acciones de calidad.

Sin embargo, el gran reto es la participación de los alumnos. Así, en el estudio que aquí finaliza se ha comprobado que son los alumnos que más leen quienes más participan en estas actividades y también quienes más las valoran. Por lo tanto, hay que

redoblar esfuerzos por que sea el conjunto de los alumnos quienes participen de forma activa, cuidando muy especialmente la participación de aquellos que menos lo hacen.

Con los datos de este trabajo no es posible afirmar la superioridad de ningún tipo de actividad de fomento de la lectura organizado por el centro frente a otro. Sin embargo, sí que parece que en las clases de Lengua y Literatura contribuyen en mayor medida la utilización de obras literarias; la realización de discusiones de libros, debates sobre lecturas y análisis de textos; el establecimiento de mayor número de lecturas obligatorias para la asignatura; la valoración de las lecturas que se realicen; y la utilización de resúmenes, trabajos individuales y pruebas específicas como técnicas de evaluación de las lecturas.

Mención especial merece el tema de las bibliotecas, tanto escolares como de barrio. Comenzando por las de los centros, la primera idea conclusiva es reiterar la imagen poco optimista que se tiene de dichas bibliotecas.

Así, en este estudio se ha comprobado que las bibliotecas escolares presentan bastantes aspectos que es necesario mejorar. Y entre ellos se encuentran la existencia de un insuficiente número de volúmenes (aproximadamente una media de cuatro ejemplares por alumno, con una cuarta parte de centros cuyos fondos no llegan al millar), con una calidad y adecuación de los fondos sólo discretas, con unos locales y mobiliario no adecuado en la mitad de los casos, y con un presupuesto insuficiente. Todo ello según la opinión de las personas que ejercen la jefatura del departamento de Lengua y Literatura.

Sin embargo, no son sólo problemas de tipo estructural. Los datos también indican que la mitad de las bibliotecas sólo abren en horario escolar y una de cada cuatro sólo lo hace una o dos horas, que en la mayoría de los centros la atención y asesoría que reciben los alumnos es deficiente, y que casi la mitad de los centros (dato mayor para los de titularidad pública) adquiere menos de 50 libros al año para la biblioteca.

Como consecuencia de todo ello, aunque también como una de sus causas, los alumnos utilizan poco la biblioteca escolar. Una tercera parte no lo hace nunca o casi nunca y sólo una cuarta parte acude a ella con cierta frecuencia. Además, los alumnos son muy críticos en cuanto a la calidad y adecuación de los fondos de la biblioteca, y sólo el 13% considera que los fondos de la biblioteca de su centro son bastante o muy adecuados. Sin embargo, como es previsible, son los alumnos más lectores quienes más asisten a las bibliotecas y quienes mejor valoran los fondos. Un nuevo ejemplo de interacciones recíprocas de difícil análisis.

Respecto a las bibliotecas de barrio, los datos indican que son más utilizadas por los adolescentes que las escolares.

Son los alumnos pertenecientes a familias de nivel socio-económico bajo los que más utilizan las bibliotecas (tanto las de barrio como las escolares), con lo que se evidencia que son recursos compensadores de las diferencias socio-económicas de los alumnos. Invertir en bibliotecas es, por tanto, invertir en la sociedad, ya que fomenta claramente los hábitos lectores de los sectores más desfavorecidos.

Dos ideas clave para finalizar este trabajo. En primer lugar, se ha evidenciado empíricamente la importancia de fomentar los hábitos lectores. Así, decir que un adolescente lee equivale a decir que se trata de un joven que obtiene mejores resultados académicos, que tiene menores dificultades para leer y que es más creativo e imaginativo. Leer nos hace más libres, pero también más inteligentes, sabios y creativos.

Y, por último, se ha comprobado que los hábitos lectores se adquieren: que la sociedad, la familia y la escuela juegan un papel clave para que un joven lea o no. Así, seguir trabajando en el fomento de la lectura en todos los ámbitos, si cabe con más fuerza aún, es una necesidad para conseguir que, poco a poco, los alumnos lean. Y, con ello, se contribuirá a lograr una sociedad mejor.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R.C., Wilson, P.T. y Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), pp. 285-303.
- Aragón, M.T., Gómez Cerezo, M.D., y Juan Cano, A. (1997). La importancia de los hábitos lectores. *Dirección de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga*. Consultado el 7 de agosto de 2002, en http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c4/2-4-08.htm.
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), pp. 452-477.
- Beentjes, J.W.J. y van der Voort, T.H.A. (1993). Television viewing versus reading: mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education*, 42(3), pp. 191-205.
- Bernal, A. (1994). Lectura y desarrollo personal en la educación secundaria. Sobre el <<homo typographicus>> en la era de la electrónica. *Revista Española de Pedagogía*, 198, pp. 345-370.
- Bernardinis, A.M. (1990). Lectura. En G. Flores d' Arcais (Dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Bertolini, P. y Caronia, L. (Col.) (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Boscolo, P. (1989-1992). Lettura. En M. Laeng (Dir.), *Enciclopedia Pedagogica*. S.n.: La Scuola.
- Boulware, B.J. y Foley, C.L. (1998). Recreational reading: choices of fourth graders. *Journal of Reading Education*, 23(2), pp. 17-22.
- Cámara Argentina del Libro (CAL) et al. (s.d.). Estudio sobre Hábitos de Lectura. Síntesis del informe final. *Cámara Argentina del Libro*. Consultado el 22 de julio de 2002, en <http://www.editores.com/imprimir/habitos.htm>.
- Canda, F. (2000). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Móstoles, Madrid: Cultural.
- Carratalá, F. (1992). La lectura como acto educativo: ¿qué deben leer los adolescentes y cómo orientar sus lecturas los educadores? *Educadores*, 164, pp. 515-536.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1998). Tiempo libre y hábitos de lectura. *CIS-Boletín "Datos de Opinión"*. Consultado el 21 de febrero de 2002, en <http://www.cis.es/boletin/17/ocio.html>.
- Colàs, J. (Coord.) (1999). *Gran Vox. Diccionario de términos de Psicología (segunda edición)*. Barcelona: Biblograf.
- Coronas, M. (2000). Hábito lector: la lectura como fuente de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 289, pp. 53-56, tema del mes.
- Dickenson, K. (s.d.). Television and its effect on reading and achievement. Does television viewing effect children regarding reading and behavior? *Adelphi University*. Consultado el 1 de abril de 2002, en <http://www.adelphi.edu/~dickensk/tvread.html>.
- Fernández Blanco, V., García Díez, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, pp. 379-390.
- Flood, J. y Lapp, D.K. (1992). Reading in America: a progress report. En *Sixth University research lecture*. Ponencia inédita. San Diego State University.
- Foertsch, M. A. (1992). *Reading in and out of school: factors influencing the literacy achievement of american students in grades 4, 8, and 12, in 1988 and 1990*. Informe de investigación inédito.

- Fundación FOESSA (FF) (1994). V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000. Síntesis. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 101.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1987). *Encuesta de seguimiento y evaluación de resultados: campaña escolar de fomento de la lectura en Andalucía: curso 1985-1986*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, D.L.
- Elzo, J. et al. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.
- Galda, L., Ash, G.E., y Cullinan, B.E. (2001). Research on children's literature. *Reading Online*. Consultado el 4 de abril de 2002, en http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/galda/index.html.
- Genovard, C. y Gotzéns, C. (1986). Hábito. En J.L. Vega Vega, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (2000). La experiencia de leer: formas de socialización cultural a través de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 289, pp. 79-84.
- Gispert, C. (Dir.) (1998). *Enciclopedia de la Psicopedagogía: Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Océano/Centrum.
- Gremio de Editores de Euskadi (GEE) (1999). Hábitos de lectura en Euskadi. *Gremio de Editores de Euskadi*. Consultado el 18 de enero de 2002, en <http://www.editores-euskadi.com/>.
- Howie, A.K. (1996). *Reading styles preferences of Third, Fourth and Fifth Grade students*. Tesis doctoral inédita. Fort Hays State University.
- Hulme, C. (1990). Lectura, habilidades cognitivas para la. En R. Harré y R. Lamb (Dir.), *Diccionario de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2001). Opinión de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria sobre algunos aspectos de la lectura y la escritura. *INCE*. Consultado el 20 de noviembre de 2001, en <http://www.ince.mec.es/ri/00-01/ri01-07.pdf>.
- Internacional Reading Association (IRA) (1985). *Diccionario de Lectura y términos afines*. Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ivey, G. (1999). A multicase study in the middle school: complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, 34(2), pp. 172-192.
- Ivey, G. y Broaddus, K. (2001). "Just plain reading": a survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), pp. 350-377.
- Jensen, K., Papp, S. y Richmond, B. (1998). *Improving children's habits in recreational reading*. Informe de investigación inédito. Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Jones, P. (1997). *Connecting young adults and libraries: revised and expanded edition*. S.d.: Neal-Schuman.
- Katsikas, C. y Leontsini, M.C. (1996). The reading habits of school pupils in the prefecture of Evros. *National Book Centre of Greece*. Consultado el 3 de abril de 2002, en <http://www1.ekebi.gr/8/85/erevna3.html>.
- Kendrick, J. M. (1999). *Middle grade boys: reading habits and preferences for a new millennium*. Informe de investigación inédito.
- Koolstra, C.M. y van der Voort, T.H.A. (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure-time reading: a test of three explanatory models. *Human Communication Research*, 23(1), pp. 4-35.
- Le Ny, J.F. y Pouthas, V. (1996). Hábito. En H. Bloch (Dir.), *Gran Diccionario de Psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Leconte, P. (1996). Lectura. En H. Bloch (Dir.), *Gran diccionario de Psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Lehr, F. (1986). Television viewing and reading. *ERIC Digest. ERIC*. Consultado el 3 de abril de 2002, en http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed272855.html.
- Lepik, A. (1995). Reading and readers in changing Estonia. *International Information and Library Review*, 27(1), pp. 25-36.

- Mateo Andrés, J. (Dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- McCoy, D. et al. (1991). Surveys of independent reading: pinpointing the problems, seeking the solutions. En *Annual Meeting of the College Reading Association*. Ponencia inédita. Crystal City.
- Miguel, A. de (1996). *La sociedad española 1995-96*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud (1988). *Informe Juventud de España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Juventud.
- Ministerio de Cultura (1980). *Los hábitos culturales de la población infantil*. Madrid: MC.
- Ministerio de Cultura (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*. Madrid: MC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Currículo Oficial. En Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. *Secundaria Obligatoria: Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: MECED.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Barómetro de hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: MECED.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español (segunda edición)*. Madrid: Gredos.
- Moreno Sánchez, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña: estudio de un caso*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Moreno Sánchez, E. (2001). El estudio de casos como estrategia de evaluación de los contextos de adquisición de los hábitos lectores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 185, pp. 75-88.
- Moreno Sánchez, E., Padilla, M.T. y Vélez, E. (1998). La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo. En *2º Simposium Internacional sobre Familia y Educación*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla.
- Morles, A. (1999). ¿Por qué algunos estudiantes venezolanos no leen? *Revista de Pedagogía*, 20(59), pp. 341-350.
- Nagy, A. (1997). Changes in the reading culture in Hungary: absolute deterioration, relative improvement (changes in literacy). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(7), pp. 574-577.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1997). Indicator 17: Reading and writing habits of students. En T.M. Smith, *The Condition of Education 1997*. S.d.: U.S. Department of Education.
- Neuman, S.B. y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), pp. 8-26.
- Nolan, H.L. (1992). *Television's effect on reading habits of second grade students*. Tesis doctoral inédita. Kean College.
- Pérez González, J. (1988). Lectura. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Pikulski, J.J. y Cooper, J.D. (1997). Issues in Literacy development: Independent reading and self-initiated writing. The effects of independent reading on reading achievement. *Houghton Mifflin Education Place*. Consultado el 3 de abril de 2002, en http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/in_read1.html.
- Pino, J.A. del (1999). *La lectura como actividad ociosa en la población española*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (2000). Reading. En A.E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. Washington/New York: American Psychological Association/Oxford University Press.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española (vigésima segunda edición)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reynolds, K. (1996). Young people's reading at the end of the century; a summary of the Children's Literature Research Centre survey

- of young people's reading habits. *Youth Library Review*, 22, pp. 6-15.
- Ruggiero, M.A. (1990). Hábito. En G. Flores d'Arcais (Dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Secadas, F. (1986). Lectura. En J.L. Vega Vega, *Diccionario de Ciencias de la Educación: Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Sheorey, R. y Mokhtari, K. (1994). The reading habits of developmental college students at different levels of reading proficiency. *Reading Improvement*, 31(3), pp. 156-166.
- Shoham, S. (1997). Libraries and reading habits among elementary school children: the concept of the classroom collection. En *Information rich but knowledge poor? Emerging issues for schools and libraries worldwide*. Ponencia inédita. Vancouver.
- Shoham, S. (2000). Classroom collections and reading patterns. En *66th IFLA Council and General Conference*. Jerusalem. Consultado el 23 de julio de 2002, en <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/075-133e.htm>.
- Smith, C., Tracy, E. y Weber, L. (1998). *Motivating independent reading: the route to a lifetime of Education*. Informe de investigación inédito. Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Sociedad General de Autores y Editores (2000). *Informe de la Sociedad General de Autores y Editores sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: Fundación Autor.
- Solé, I. (2001). La lectura. *In-fan-cia*, 67, pp. 23-26.
- Ushiro, Y. (2000). Reading. En M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London/New York: Routledge.
- Van den Broek, P. (1999). The role of television viewing in the development of reading comprehension. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA)*. Consultado el 3 de abril de 2002, en <http://www.ciera.org/library/archive/2001-02/200102pv.pdf>.
- Wade, S.E., Buxton, W.M. y Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), pp. 194-216.
- Watkins, M.W. y Edwards, V.A. (1992). Extracurricular reading and reading achievement: the rich stay rich and the poor don't read. *Reading Improvement*, 29(4), pp. 236-242?
- Weber, J. (1998). La influencia de los medios audiovisuales en la estructura y la recepción de la literatura infantil y juvenil. En *Hábitos de lectura de los niños y jóvenes en Alemania*. Méjico. Consultado el 23 de julio de 2002, en http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb98_1b.htm.
- Worthy, J., Moorman, M. y Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), pp. 12-27.
- Wynstra, J.E. (1995). *The relationship between five aspects of the home environment and students reading above grade level*. Tesis doctoral inédita. Cumberland College.

SOBRE
ANEXOS RES

PARA EL O LA JEFE DEL
CENTRO DE LENGUA Y LITERATURA

2001

Nombre del Centro _____

Localidad: _____



ENCUESTA SOBRE HÁBITOS LECTORES

CUESTIONARIO PARA EL O LA JEFE DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA

2001

Nombre del Centro: _____

Localidad: _____

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) está llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer cuáles son los hábitos lectores de la juventud española de 15 y 16 años y qué factores personales, familiares y escolares están relacionados con esos hábitos. El objetivo final es elaborar planes de fomento de la lectura más eficaces.

Para ello, se realiza un trabajo de campo en el que se recogen datos del alumnado y del centro donde cursa sus estudios. Así, mediante un cuestionario dirigido a los alumnos y alumnas, se obtiene información sobre sus hábitos lectores y también sobre diferentes variables personales y familiares que pueden estar relacionadas con ellos. La información relativa al centro se recoge mediante un cuestionario dirigido al Jefe del Departamento de Lengua y Literatura.

El estudio no pretende evaluar al centro ni al alumnado; interesan los datos de cada centro como parte de una muestra aleatoriamente seleccionada, no por su especificidad.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario está concebido para ser contestado por la persona que ocupe la Jefatura del Departamento de Lengua y Literatura. Su envío con antelación permite que usted pueda adoptar el procedimiento que estime más oportuno para contestar algunas de las preguntas: revisar documentos, preguntar a otros profesores y profesoras o a la persona responsable de la biblioteca, utilizar el foro de las reuniones de Departamento o de la Comisión de Coordinación Pedagógica u órgano similar, etc.

La mayor parte de las preguntas están formuladas para que usted marque con una cruz la respuesta que corresponda, con dos únicas excepciones: la pregunta 2, en la que se piden datos numéricos, y las preguntas 36 y 51, en las que se debe ordenar una serie de elementos.

Como complemento a este cuestionario, se le solicita que nos adjunte los listados de libros obligatorios y recomendados por su Departamento para 4º de ESO.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Titularidad del centro

Público Privado seglar concertado Privado religioso concertado Privado seglar no concertado Privado religioso no concertado

2. Número de alumnos y alumnas, y número de unidades del centro

Alumnos/as: _____ Unidades: _____

3. Enseñanzas que se imparten en el centro

	Sí	No
• Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Educación Primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Primer Ciclo de ESO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Garantía Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bachillerato Artístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bachillerato de CC. de la Naturaleza y la Salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bachillerato de Humanidades y CC. Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Bachillerato Tecnológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Formación Profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Número aproximado de habitantes del municipio en el que está ubicado el centro

Menos de 1.000 Entre 1.001 y 5.000 Entre 5.001 y 25.000
 Entre 25.001 y 100.000 Entre 100.001 y 1.000.000 Más de 1.000.000

5. Localización del centro

Zona residencial de clase alta Zona residencial de nivel medio
 Barrio antiguo en buenas condiciones Barrio obrero en buenas condiciones
 Barrio antiguo deteriorado Barrio obrero deteriorado
 Zona marginal Pueblo pequeño

6. Indique si existen los siguientes recursos en el municipio o barrio en que está ubicado el centro

	Sí	No
• biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• centro cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• sala de cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. En caso de que existan, señale cuál es el grado de adecuación de dichos recursos a las necesidades de los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO

	Nada adecuado	Muy poco adecuado	Algo adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
• biblioteca del barrio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• centro cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• sala de cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Existe relación entre su centro escolar y la biblioteca del barrio?

Ninguna Muy poca Alguna Bastante Mucha

9. ¿Llegan al centro campañas de fomento de la lectura organizadas por las Administraciones educativas u otros organismos e instituciones?

Ninguna Muy pocas Algunas Bastantes Muchas

10. En caso de que lleguen, ¿cuál es el grado de participación del alumnado de 2º ciclo de ESO de su centro en dichas campañas?

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

11. ¿Se organizan en su centro actividades específicas de fomento de la lectura?

Ninguna Muy pocas Algunas Bastantes Muchas

12. Señale si en su centro se han realizado o no las siguientes actividades de fomento de la lectura en el último año

	Sí	No
• Exposiciones de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Visitas de escritores o escritoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Presentaciones de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Debates sobre libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Charlas de editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Actividades monitorizadas por la editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recitales poéticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Representaciones teatrales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Concursos literarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Día del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Feria del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Periódico o revista del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lectura pública de obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Intercambio de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elaboración de un libro en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Quién organiza dichas actividades?

- Todos los departamentos Algunos departamentos Un solo departamento
 Un solo profesor o profesora Varios docentes de distintos departamentos
 El equipo directivo

14. ¿Cuántos alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO participan en las actividades de fomento de la lectura organizadas por su centro?

- Muy pocos Pocos Algunos Bastantes Todos

15. ¿Cuántos docentes están implicados en dichas actividades?

- Muy pocos Pocos Algunos Bastantes Todos

16. ¿Cuántos padres y madres colaboran en las actividades de fomento de la lectura organizadas por su centro?

- Ninguno Muy pocos Algunos Bastantes Muchos

17. Indique con qué frecuencia se aborda el fomento de la lectura en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica u órgano similar

- Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Muy frecuentemente

18. Señale en qué medida se contempla el fomento de la lectura en el Proyecto Educativo

- Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

19. En su opinión, ¿cuál es el grado de preocupación del profesorado del centro por el fomento de la lectura?

- Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

20. Indique el número aproximado de libros que hay en la biblioteca de su centro

- Menos de 100 Entre 101 y 500 Entre 501 y 1.000
 Entre 1.001 y 5.000 Entre 5.001 y 10.000 Más de 10.000

21. Valore de modo general los fondos de la biblioteca de su centro

- Muy malos Malos Regulares Buenos Muy buenos

22. Indique en qué medida se adecuan los siguientes aspectos de la biblioteca a las necesidades del alumnado de 2º ciclo de ESO

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
• Horario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Local	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Mobiliario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. ¿Cuántas horas permanece abierta diariamente la biblioteca de su centro fuera del horario escolar?

Ninguna De 1 a 2 h. De 3 a 4 h. De 5 a 6 h. Más de 7 h.

24. ¿Disponen de asesoramiento los alumnos y alumnas para la utilización de la biblioteca del centro?

Ninguno Muy poco Alguno Bastante Mucho

25. ¿En qué medida conocen los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO los fondos de la biblioteca?

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

26. Señale la frecuencia con que el alumnado de 2º ciclo de ESO visita la biblioteca para

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• préstamo de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• consulta de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• estudiar o trabajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Indique con qué frecuencia acuden los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO a la biblioteca

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• en las horas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en los periodos de recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en los cambios de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• fuera del horario escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. La biblioteca de su centro, ¿ofrece el servicio de préstamo

- | | Sí | No |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • durante las horas de clase? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • durante los periodos de recreo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • en los cambios de clase? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • fuera del horario escolar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

29. ¿Considera suficiente el presupuesto de la biblioteca?

- Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

30. ¿Cree que es adecuada la utilización que se hace de dicho presupuesto?

- Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

31. Aproximadamente, ¿cuántos libros se han comprado para la biblioteca en el último año?

- Menos de 50 Entre 50 y 100 Entre 101 y 200 Entre 201 y 400 Más de 400

32. ¿Cuántos periódicos se compran o reciben diariamente para la biblioteca de su centro?

- Ninguno Uno Dos Tres Más de tres

33. ¿Cuántas revistas se compran o reciben periódicamente en su centro para la biblioteca?

- Ninguna Entre 1 y 3 Entre 4 y 6 Entre 7 y 10 Más de 10

34. Señale el grado de acuerdo existente en su Departamento sobre los siguientes aspectos de las programaciones de Lengua y Literatura de 2º ciclo de ESO

- | | Muy bajo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • técnicas y recursos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • libros para recomendar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • metodología de enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • actividades de lectura y comprensión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • métodos de evaluación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

35. Indique el grado de implicación de su Departamento en las actividades específicas de fomento de la lectura

- Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

36. Ordene, del 1 al 10, los siguientes objetivos relacionados con la lectura según la importancia que se conceda en su centro a cada uno de ellos en el 2º ciclo de ESO

- Desarrollar un interés constante por la lectura nº de orden: ____
- Mejorar la comprensión lectora nº de orden: ____
- Desarrollar el hábito lector nº de orden: ____
- Ampliar el vocabulario nº de orden: ____
- Desarrollar el pensamiento crítico nº de orden: ____
- Aumentar la velocidad lectora nº de orden: ____
- Ampliar la variedad de elección de materiales de lectura nº de orden: ____
- Aumentar la apreciación literaria nº de orden: ____
- Ampliar el conocimiento del mundo y de la diversidad cultural nº de orden: ____
- Fomentar el placer de leer nº de orden: ____

37. Señale con qué frecuencia se utilizan las siguientes estrategias para animar al alumnado de 2º ciclo de ESO a leer en su tiempo libre

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Recomendar el uso de bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fomentar el intercambio de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recomendar películas relacionadas con obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comentar lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recomendar programas de T.V. relacionados con libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizar debates sobre libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Realizar representaciones teatrales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comentar artículos de prensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Recomendar libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. ¿Cuántos libros tienen que leer de forma obligatoria los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO al trimestre para la asignatura de Lengua y Literatura?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco o más

39. ¿Cuántos libros tienen que leer de forma obligatoria los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO al trimestre para las demás asignaturas?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco o más

40. Indique en qué medida se tienen en cuenta los siguientes criterios para seleccionar las lecturas obligatorias de 2º ciclo de ESO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Los programas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El interés del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La cercanía de los temas al mundo de los alumnos y alumnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La complejidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La brevedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Que traten temas lejanos, fantásticos o exóticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Las propuestas editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. ¿Cuántos libros se recomiendan a los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO al trimestre para que lean en su tiempo libre?

De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 9 De 10 a 12 De 13 a 15 Más de 15

42. Indique en qué medida se tienen en cuenta los siguientes criterios para seleccionar las lecturas que se recomiendan al alumnado de 2º ciclo de ESO para que lea en su tiempo libre

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Los programas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El interés del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La cercanía de los temas al mundo de los alumnos y alumnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La complejidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La brevedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Que traten temas lejanos, fantásticos o exóticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Las propuestas editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. ¿Leen los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO los libros que recomiendan sus profesores y profesoras?

Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Muy frecuentemente

44. Indique con qué frecuencia se realizan las siguientes actividades lectoras en las clases de Lengua y Literatura de 2º ciclo de ESO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Leer en silencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Actividades de comprensión lectora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Leer en voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discusión de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aprender nuevo vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Leer obras de teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Resumir las lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Relacionar experiencias con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Redactar textos a partir lo leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Analizar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Leer textos de otras materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Debatir sobre lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Realizar comentarios de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Indique con qué frecuencia se utilizan los siguientes materiales en las clases de Lengua y Literatura de 2º ciclo de ESO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Prensa y revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Libros de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Otros libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuaderno de trabajo de editorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Material de trabajo del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Material informático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Otros materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Indique con qué frecuencia trabajan los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO en las clases de Lengua y Literatura

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en pequeño grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• en gran grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Señale la frecuencia con que se utilizan los siguientes procedimientos o técnicas de evaluación en la asignatura de Lengua y Literatura de 2º ciclo de ESO

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
• Evaluación inicial del nivel lector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autoevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Coevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Observación sistemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comentarios de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Resúmenes de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabajos individuales sobre lecturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabajos en grupo sobre lecturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pruebas específicas de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Exposiciones escritas sobre lo leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Evaluación de la práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. En su opinión, ¿cuánto leen voluntariamente los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO de su centro?

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

49. Valore de modo general la calidad de los libros que leen voluntariamente los alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO

Muy mala Mala Regular Buena Muy buena

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

50. Al finalizar la ESO, ¿en qué medida cree que se consigue desarrollar en el alumnado la capacidad de beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
• como fuente de información?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• como forma de comunicación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• como fuente de enriquecimiento cultural?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• como fuente de placer personal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Ordene, del 1 al 10, los siguientes factores según la relación que tengan, en su opinión, con el hábito lector de los adolescentes

- Nivel cultural de la familia nº de orden: ____
- Accesibilidad a libros nº de orden: ____
- Hábitos lectores de la familia nº de orden: ____
- Fomento de la lectura por parte de la escuela nº de orden: ____
- El currículo escolar nº de orden: ____
- Personalidad del adolescente nº de orden: ____
- Experiencia lectora previa nº de orden: ____
- Nivel lector nº de orden: ____
- Influencia de los amigos y amigas nº de orden: ____
- Influencia de la sociedad nº de orden: ____

52. Por último, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
• Los alumnos y alumnas del centro leen mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Las Administraciones le dedican mucha atención al fomento de la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La biblioteca del centro funciona bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• En el Departamento de Lengua y Literatura se trabaja coordinadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Los profesores y profesoras del centro trabajan habitualmente en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estoy contento o contenta con el alumnado de mi centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tengo buenas relaciones con mis compañeros y compañeras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estoy satisfecho o satisfecha con el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, adjunte al presente cuestionario el listado de lecturas obligatorias y recomendadas por su Departamento a los alumnos y alumnas de 4º curso de ESO de su centro. No olvide hacerlo antes de que acuda a su centro el encuestador.

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Nombre del Centro: _____

Localidad: _____



ENCUESTA SOBRE HÁBITOS LECTORES

CUESTIONARIO PARA EL O LA JEFE DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA

2001

Nombre del Centro: _____

Localidad: _____

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) está llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer cuáles son los hábitos lectores de la juventud española de 15 y 16 años y qué factores personales, familiares y escolares están relacionados con esos hábitos. El objetivo final es elaborar planes de fomento de la lectura más eficaces.

Para ello, se realiza un trabajo de campo en el que se recogen datos del alumnado y del centro donde cursa sus estudios. Así, mediante un cuestionario dirigido a los alumnos y alumnas, se obtiene información sobre sus hábitos lectores y también sobre diferentes variables personales y familiares que pueden estar relacionadas con ellos. La información relativa al centro se recoge mediante un cuestionario dirigido al Jefe del Departamento de Lengua y Literatura.

El estudio no pretende evaluar al centro ni al alumnado; interesan los datos de cada centro como parte de una muestra aleatoriamente seleccionada, no por su especificidad.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario está concebido para ser contestado por la persona que ocupe la Jefatura del Departamento de Lengua y Literatura. Su envío con antelación permite que usted pueda adoptar el procedimiento que estime más oportuno para contestar algunas de las preguntas: revisar documentos, preguntar a otros profesores y profesoras o a la persona responsable de la biblioteca, utilizar el foro de las reuniones de Departamento o de la Comisión de Coordinación Pedagógica u órgano similar, etc.

La mayor parte de las preguntas están formuladas para que usted marque con una cruz la respuesta que corresponda, con dos únicas excepciones: la pregunta 2, en la que se piden datos numéricos, y las preguntas 36 y 51, en las que se debe ordenar una serie de elementos.

Como complemento a este cuestionario, se le solicita que nos adjunte los listados de libros obligatorios y recomendados por su Departamento para 4º de ESO.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. ¿En qué año naciste?

1983 o antes 1984 1985 1986 o después

2. ¿Eres hombre o mujer?

Hombre Mujer

3. ¿Cuál es la lengua que se habla en tu casa habitualmente?

Castellano Catalán Euskera
Gallego Valenciano Otra lengua

4. ¿Cuántos habitantes tiene aproximadamente la población donde vives?

Menos de 1.000 Entre 1.001 y 5.000 Entre 5.001 y 25.000
Entre 25.001 y 100.000 Entre 100.001 y 1.000.000 Más de 1.000.000

5. ¿Cuántas personas viven en tu casa, contándote tú?

Dos Tres Cuatro Cinco
Seis Siete Ocho o más

6. ¿Cuántos hermanos y hermanas sois, contándote tú?

Uno Dos Tres Cuatro
Cinco Seis Siete o más

7. ¿Vives con tus padres?

Sí, con los dos Sólo con mi padre
Sólo con mi madre No

8. ¿Qué estudios han acabado tus padres?

Padre	<input type="checkbox"/>	Madre	<input type="checkbox"/>
Sin estudios	<input type="checkbox"/>	Sin estudios	<input type="checkbox"/>
Algunos cursos de Primaria	<input type="checkbox"/>	Algunos cursos de Primaria	<input type="checkbox"/>
Estudios primarios	<input type="checkbox"/>	Estudios primarios	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="checkbox"/>	Bachillerato	<input type="checkbox"/>
Formación Profesional	<input type="checkbox"/>	Formación Profesional	<input type="checkbox"/>
Universitarios	<input type="checkbox"/>	Universitarios	<input type="checkbox"/>

9. ¿Cuál es la profesión de tus padres?

	Padre	Madre
Trabajador/a de la agricultura, ganadería, pesca y forestal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajador/a de la construcción, minería, textil y transportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directivo/a de la Administración pública o de grandes empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propietario/a o directivo/a de pequeña o mediana empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado/a administrativo/a o similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comerciante, vendedor/a o similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artesano/a u obrero/a especializado/a (operario/a, electricista, mecánico/a...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conserje, mozo o peón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal de servicios (hostelería, domésticos, seguridad) o similar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesional de los espectáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor/a, profesional del Derecho, las Ciencias Sociales y las Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otra ocupación propia de estudios universitarios medios o superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sus labores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Cuántos baños y aseos tiene tu casa?

Uno Dos Tres Cuatro Más de cuatro

11. ¿Cuáles de las siguientes cosas hay en tu casa?

	Sí	No
▪ Lavavajillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ordenador personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Conexión a Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Videoconsola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Televisión de pago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Qué calificaciones obtuviste en tercero de ESO en las siguientes asignaturas?

	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
▪ Lengua y Literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Lengua Extranjera obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ CC. Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ CC. de la Naturaleza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Calificación Global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Cuál es la titulación académica máxima que esperas alcanzar?

- | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Graduado en Educación Secundaria | <input type="checkbox"/> | Bachiller | <input type="checkbox"/> |
| Técnico de Formación Profesional | <input type="checkbox"/> | Técnico Superior de Formación Profesional | <input type="checkbox"/> |
| Diplomado universitario o equivalente | <input type="checkbox"/> | Licenciado universitario o equivalente | <input type="checkbox"/> |

14. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Soy bueno o buena en las tareas escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me imagino fácilmente las situaciones que leo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Hago amigos y amigas fácilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tengo dificultades con la lectura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me gusta como soy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me gusta participar en muchas actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Pienso las cosas antes de hacerlas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me gusta imaginar situaciones nuevas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me gusta la soledad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tengo facilidad para concentrarme al leer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tuve dificultades cuando aprendí a leer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me siento feliz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Leo con rapidez | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Me siento solo o sola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Comprendo generalmente lo que leo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Sé que la gente me tiene en cuenta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Ordena, del 1 al 10, las siguientes actividades, siendo 1 lo que más te gusta hacer y 10 lo que menos.

- | | |
|--|-------------------|
| ▪ Practicar algún deporte | nº de orden: ____ |
| ▪ Ir al cine | nº de orden: ____ |
| ▪ Ir a la discoteca | nº de orden: ____ |
| ▪ Salir con amigos y amigas | nº de orden: ____ |
| ▪ Ver la televisión | nº de orden: ____ |
| ▪ Escuchar música | nº de orden: ____ |
| ▪ Leer | nº de orden: ____ |
| ▪ Jugar con el ordenador o la videoconsola | nº de orden: ____ |
| ▪ Navegar por Internet | nº de orden: ____ |
| ▪ No hacer nada | nº de orden: ____ |

16. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a las siguientes actividades?

	Menos de una hora	De 1 a 3 h.	De 3 a 5 h.	De 5 a 7 h.	De 7 a 10 h.	Más de 10 horas
• Practicar algún deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ir al cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ir a la discoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Salir con amigos y amigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ver la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jugar con el ordenador o videoconsola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Navegar por Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No hacer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?

Ninguno Entre 1 y 20 Entre 21 y 100 Entre 101 y 500 Más de 500

18. ¿Cuántos libros se han comprado en tu casa en el último año?

Ninguno Entre 1 y 5 Entre 6 y 10 Entre 11 y 15 Más de 15

19. ¿Con qué frecuencia se compran en tu casa los siguientes tipos de periódicos?

Periódicos de información general	Periódicos deportivos
Nunca <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
Algunas semanas <input type="checkbox"/>	Algunas semanas <input type="checkbox"/>
1 ó 2 días a la semana <input type="checkbox"/>	1 ó 2 días a la semana <input type="checkbox"/>
3 ó 4 días a la semana <input type="checkbox"/>	3 ó 4 días a la semana <input type="checkbox"/>
Casi todos los días <input type="checkbox"/>	Casi todos los días <input type="checkbox"/>
Todos los días <input type="checkbox"/>	Todos los días <input type="checkbox"/>

20. ¿Cuántas revistas se compran de forma habitual en tu casa?

Ninguna Una Dos Tres Más de tres

21. ¿Cuánto leen tus padres?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
▪ Tu padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tu madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. ¿En casa, cuando tenías menos edad,

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Muy frecuentemente
▪ te leían libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ te compraban o regalaban libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ te preguntaban por lo que leías?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. ¿Y ahora, en casa,

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Muy frecuentemente
▪ te compran o regalan libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ te recomiendan libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ se interesan por lo que lees?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ se habla de libros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. ¿Te gusta leer?

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

25. ¿Cuánto te gustan cada uno de los siguientes tipos de libros?

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
▪ Misterio/Espionaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Románticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Deporte/Salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ciencia-ficción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Terror	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Historia/Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ciencia/Tecnología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Viajes, naturaleza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Literatura clásica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Biografías/Autobiografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. ¿Cuál es el principal motivo por el que crees que es importante leer? (señala una sola respuesta)

- Porque aprendo mucho
- Porque me ayuda a imaginar cosas o situaciones
- Porque me enseña a expresarme mejor
- Porque me hace sentir bien
- Porque aprendo lo que significan muchas palabras
- Porque me hace progresar en los aprendizajes escolares
- No es importante leer

27. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?

- Nunca Casi nunca Alguna vez al trimestre Alguna vez al mes
 Una o dos veces por semana Casi todos los días Todos los días

28. ¿Cuántos libros has leído en tu tiempo libre en el último mes?

- Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Más de cuatro

29. ¿Ahora lees más o menos que hace dos años?

- Mucho menos Menos Igual Más Mucho más

30. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes criterios para seleccionar los libros que lees?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
▪ Recomendación de amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Recomendación del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Recomendación de la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me los han regalado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estaban en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me atrae el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me atrae el autor o autora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me atrae la portada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Moda o publicidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. ¿Cuántos libros tienes, sin contar los de texto?

- Ninguno De 1 a 10 De 11 a 25 De 26 a 50 Más de 50

32. ¿De dónde proceden los libros que lees en tu tiempo libre?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
▪ De la biblioteca escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ De otras bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me los prestan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ "Son míos"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. ¿Con qué frecuencia los siguientes aspectos contribuyen a que te gusten los libros que lees?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
▪ El argumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ El modo de estar escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Los o las protagonistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Su fácil comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ La brevedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. ¿Finalizas los libros que comienzas?

Nunca Casi nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre

35. De los libros que no has finalizado, ¿con qué frecuencia ha sido la causa cada uno de los siguientes motivos?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
▪ No me gusta el argumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No me gusta el estilo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me aburro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ No lo comprendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Es demasiado largo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Tiene la letra pequeña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. ¿Cuántos libros te has comprado con tu dinero en el último año?

Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Más de cuatro

37. ¿Sueles leer cómics y tebeos en tu tiempo libre?

Nunca Casi nunca Alguna vez al trimestre Alguna vez al mes
Una o dos veces por semana Casi todos los días Todos los días

38. ¿Sueles leer periódicos y revistas en tu tiempo libre?

- Nunca Casi nunca Alguna vez al trimestre Alguna vez al mes
 Una o dos veces por semana Casi todos los días Todos los días

39. ¿Cuántos periódicos o revistas te compras con tu dinero de forma habitual?

- Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Más de cuatro

40. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees?

- Porque me gusta Para aprender
 Para completar trabajos de clase Para no aburrirme
 Porque me obligan

41. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer

	Menos de una hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	De 5 a 7 horas	De 7 a 10 horas	Más de 10 horas
▪ libros para clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ libros que lees porque quieres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ cómics y tebeos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ periódicos y revistas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. ¿Cuánto lees

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
▪ los días de diario?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ los fines de semana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ en vacaciones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. ¿Se realizan actividades de fomento de la lectura en tu centro escolar?

- Ninguna Pocas Algunas Bastantes Muchas

44. ¿Con qué frecuencia participas en dichas actividades?

- Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

45. ¿Qué te parecen las actividades para fomentar la lectura que se organizan en tu centro?

Muy malas Malas Regulares Buenas Muy Buenas

46. ¿En qué medida crees que han sido útiles estas actividades para fomentar que leas más?

Nada Muy poco Algo Bastante Mucho

47. ¿Cuántos libros te recomiendan los profesores y profesoras de tu centro para que leas en tu tiempo libre?

Muy pocos Pocos Algunos Bastantes Muchos

48. ¿Lees los libros que te recomiendan tus profesores y profesoras?

Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Muy frecuentemente

49. ¿Qué te parecen los libros que te recomiendan tus profesores y profesoras?

Muy malos Malos Regulares Buenos Muy Buenos

50. ¿Con qué frecuencia han utilizado y utilizan tus profesores y profesoras de Lengua y Literatura de 3º y 4º de la ESO las siguientes actividades para animarte a leer en tu tiempo libre?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
▪ Recomendar el uso de bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Fomentar el intercambio de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Recomendar películas relacionadas con obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comentar lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Recomendar programas de T.V. relacionados con libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Organizar debates sobre libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Realizar representaciones de obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Comentar artículos de prensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



51. ¿Con qué frecuencia habéis realizado y realizáis las siguientes actividades en las clases de Lengua y Literatura de 3º y 4º de la ESO?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
▪ Leer en silencio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Actividades de comprensión lectora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Leer en voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Discusión de libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Aprender nuevo vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Leer obras de teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Resumir las lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Relacionar experiencias con la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Redactar textos a partir de lo leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Analizar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Leer textos de otras materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Debatir sobre lecturas realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Realizar comentarios de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Tus profesores o profesoras de Lengua y Literatura, ¿valoran las lecturas que realizas y las tienen en cuenta para la calificación de las asignaturas?

Nunca Casi nunca Algunas veces Frecuentemente Muy frecuentemente

53. ¿Con qué frecuencia han utilizado y utilizan tus profesores y profesoras de Lengua y Literatura de 3º y 4º de la ESO las siguientes maneras de evaluar lo que lees?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
▪ Pedir resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Pedir trabajos individuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Pedir trabajos en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Preguntar en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Preguntar en los exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Realizar pruebas específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. ¿Cada cuánto tiempo acudes a la biblioteca

de tu centro?

- Nunca
- Una o dos veces al trimestre
- Una o dos veces al mes
- Una o dos veces a la semana
- Casi todos los días
- Todos los días

del barrio?

- Nunca
- Una o dos veces al trimestre
- Una o dos veces al mes
- Una o dos veces a la semana
- Casi todos los días
- Todos los días

55. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu centro escolar para

- | | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ sacar libros para trabajos de clase? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ sacar libros para lectura por placer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ consultar libros? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ estudiar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

56. ¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu barrio para

- | | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ sacar libros para trabajos de clase? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ sacar libros para lectura personal? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ consultar libros? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ estudiar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

57. Por último, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo;

4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
▪ Me gusta leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Leo mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mis profesores y profesoras me animan a leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Mis padres me animan a leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me gustaría leer más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Sé qué libros hay en la biblioteca del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ En la biblioteca del centro encuentro los libros que me interesan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Dispongo de ayuda para utilizar la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ En general, me gustan mis profesores y profesoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Me encuentro bien con mis compañeros de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Estoy satisfecho o satisfecha con el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ISBN 84-369-3761-9



9 788436 937619



Plan
de Fomento
de la Lectura