Lecturas adolescentes

Teresa Colomer (coord.), Ana Díaz-Plaja, Carme Durán, Mireia Manresa, Ana M.ª Margallo, Isabel Olid, M.ª Cecilia Silva-Díaz

Con la colaboración de Evelyn Arizpe (Reino Unido), Fernando Azevedo (Portugal), Gustavo Bombini (Argentina), Anne Marie Chartier (Francia), Daniel Delbrassine (Bélgica) y Guadalupe de Rivas (México).

GRAÓ

263

Serie Didáctica de la lengua y la literatura
© Teresa Colomer Martínez, Ana Díaz-Plaja Taboada, Carme Durán Rivas, Mireia Manresa Potrony, Ana M.ª Margallo González, Isabel Olid Báez, M.ª Cecilia Silva-Díaz Ortega

© de esta edición: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: octubre 2009
2.ª reimpresión: diciembre 2009
ISBN: 978-84-7827-720-9
DL:

Diseño de sobrecubierta: Maria Tortajada
Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Índice

Introducción: Lectura de frontera y frontera de la lectura, T. Colomer **| 5**
Estructura del libro | 13
Referencias bibliográficas | 14

Primera parte: Los lectores y la escuela

1. Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes, T. Colomer **| 19**
Los libros que se producen | 20
La sociedad que los lee | 23
La lectura de libros por parte de los adolescentes | 34
En conclusión | 54
Referencias bibliográficas | 55

2. Entre países: la acción educativa en nuestro entorno, C. Durán, M. Manresa **| 59**
Las lecturas y el currículo de cada país | 61
Análisis comparativo | 95
Conclusiones | 107
Referencias bibliográficas | 111
Referencias de los autores de los informes | 115

Segunda parte: Lecturas para adolescentes

3. Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia, A. Díaz-Plaja **| 119**
Los lectores y las lecturas adolescentes: hipótesis de partida | 121
Los campos, las formas y los modos en la lectura adolescente | 126
Otros géneros, otras formas | 143
Referencias bibliográficas | 148

4. Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados, M.ª C. Silva-Díaz **| 151**
Imágenes para la generación de las pantallas | 151
Texto e imagen: en las alfabetizaciones múltiples | 153
La oferta ilustrada | 156
Complejidades | 161

En conclusión | 166
Títulos recomendados | 167
Referencias bibliográficas | 167

5. Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos
La nueva «chick lit» para adolescentes, I. Olid **| 169**
¿De dónde venimos? | 171
Amor a primera vista | 173
Prensa juvenil y «chick lit»: todo lo que necesitas para sobrevivir en la adolescencia | 174
Entre el estereotipo y la caricatura | 176
La vida es fácil | 182
Conclusiones | 183
Títulos recomendados | 183
Referencias bibliográficas | 184

6. Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil
y construcción de identidades, M.ª C. Silva-Díaz **| 185**
La construcción del yo adolescente | 185
Realismo para adolescentes | 188
La literatura de los otros y la identidad cultural | 192
Títulos recomendados | 194
Referencias bibliográficas | 195

7. Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica, T. Colomer **| 197**
La aventura en las lecturas para adolescentes | 198
Tiempos difíciles para la aventura | 201
La aventura de la magia o la magia eterna de la aventura | 205
Títulos recomendados | 219
Referencias bibliográficas | 219

8. Entre la lectura juvenil y la adulta:
el papel de los «best-sellers», A. M.ª Margallo **| 221**
Leer como consumidores adultos | 225
Leer desde un territorio personal compartido | 228
Características de los «best sellers» que leen los adolescentes | 232
En conclusión | 237
Títulos recomendados | 238
Referencias bibliográficas | 238

Introducción: Lectura de frontera y frontera de la lectura

Teresa Colomer

Tratar de lectura y adolescencia nos sitúa de inmediato en un terreno incómodo por las múltiples imprecisiones de sus respectivas definiciones. ¿Qué es un adolescente y qué tenemos que entender aquí por lectura? Ana Díaz-Plaja plantea la discusión de términos y concepciones alrededor de estos campos en este mismo libro, así que nos limitaremos a recordar que la adolescencia es la representación moderna de una etapa de vida formada a partir de la prolongación de los estudios secundarios a toda la población y del retraso de la independencia familiar y social. Tal vez convendría añadir que, al definirla, la sociología (Galland, 1999; citado en Hersent, 2004) ha hablado también del paso desde un modelo de identificación, en que los chicos y chicas reproducían la trayectoria de sus adultos, a un modelo de experimentación, un tiempo apartado de la «verdadera vida». Ello ayuda a entender algunas conductas de los jóvenes; por ejemplo, el que su necesidad de reconocimiento les lleve a buscar gratificación a través de la conformidad respecto de las normas del grupo de iguales en sus prácticas culturales, una de las cuales es la lectura.

El proceso de creación de ese «nuevo sector de población» se ha producido a gran velocidad. En Francia (uno de los países próximos del que se tienen datos más fidedignos) pongamos por caso, la edad media al finalizar los estudios se ha elevado en cien años desde los 11,5 años a los 18,5; en cincuenta, los adolescentes que obtienen un título de bachillerato han pasado de ser poco más del 5% a incluir los dos tercios de la población, y sólo desde 1980, el número de estudiantes se ha duplicado, desde 1,2 millones a 2,1. En nuestro país, el cambio ha sido aún más espectacular.

La transformación social que eso supone ha introducido bastantes cambios en la manera de trasmitir socialmente el «capital cultural», si nos acogemos a los términos de Bourdieu (1997). Antes de la escolarización obligatoria, este proceso tendía a actuar en el núcleo familiar por ósmosis y estrategias implícitas, si bien algunas ya eran explícitas y, simplemente, se han hecho más evidentes: el aprendizaje temprano de un ocio de calidad, la colaboración familiar que convierte a los padres en verdaderos «padres de estudian-

tes profesionales», o la transformación del domicilio en un anexo escolar. Todo un conjunto de prácticas que revela que es la suma del «capital cultural familiar» lo que es preciso medir como factor de éxito educativo, algo que explica el éxito académico de algunos sectores asiáticos, por ejemplo, y que ha sido corroborado por el estudio PIRLS (2006)[1] y por la evaluación del final de la primaria (2007) realizada por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, al mostrar la gran diferencia de resultados en lectura entre los alumnos que poseen apoyo en el hogar (tiempo, espacio e implicación paterna) y los que no.

Por otra parte, las esperanzas sociales depositadas en la escolaridad han sido desmentidas por múltiples datos, como el hecho de que los porcentajes de abandono escolar o los hábitos lectores continúen sin repartirse de manera homogénea entre los diferentes sectores sociales (con indicadores como la posesión de libros o el nivel de estudios de los progenitores). Ello demuestra la necesidad de análisis mucho más matizados para diseñar las políticas que conducirían a la escuela a cumplir su papel de nivelación social de un modo más efectivo que en la actualidad. También está claro que este papel democratizador ha tenido que enfrentar cada vez nuevos desafíos; así, por ejemplo, a la división tradicional entre escuela pública y privada, se han añadido otras divisiones, unas espaciales (entre centro y enormes periferias urbanas) y otras de población atendida (autóctona e inmigrante) o del tiempo de atención (con mejores resultados en los alumnos escolarizados a los tres años). Unas divisiones que terminan por condicionar hasta el tipo de profesorado de que se dispone en cada sector: experimentado o reciente, fijo o precario, etc., con claras repercusiones en el rendimiento de los alumnos atendidos por un tipo u otro de profesorado (Instituto de Evaluación, evaluación de 2007).

En los últimos años, se ha extendido también la conciencia de que esta nueva etapa adolescente, además de implicar a toda la población y de conjugar las mediaciones familiares y escolares, afecta a generaciones que crecen en sociedades caracterizadas por la presencia multimediática, el predominio de la imagen y la economía de consumo. Para ellas, las formas de ocio y de socialización, así como la relación con el escrito, son radicalmente diferentes

1. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (2006) sobre los alumnos de diez años de cuarenta países (*www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pirls2006_informe.pdf*).

a las de la población de hace tan sólo un par de décadas. Muchos estudios actuales se han dirigido, pues, a describir las formas de la «cultura juvenil»[2]. Entre las características, usos y costumbres de estas formas suele citarse la capacidad de dispersión de los jóvenes en detrimento de la concentración, la búsqueda de gratificación inmediata (con un formato temporal de «no más de dos horas» en las formas de ficción, por ejemplo) o la prioridad otorgada a los discursos de la experiencia vivida para la construcción de la realidad, con sus correspondientes vertientes de identificación emocional y de expresión narrativa particulares (por ejemplo, a través de los testimonios de la gente corriente en lo que se ha llamado la *neotelevisión*, Cortés Lahera, 1999), tendencias todas ellas que siempre han sido propias de los jóvenes, pero que aparecen reforzadas ahora por la extensión social de estas maneras de proceder.

La nueva situación implica que muchos aspectos de la cultura escolar tradicional se transmiten ahora con mayor dificultad, ya que los modelos de referencia sociocultural, de formación del gusto y de adquisición del saber han sido modificados. Hersent (2004) sintetiza en tres aspectos la evolución que ha conducido a la ruptura de los mecanismos de reproducción de la cultura socialmente legitimada hasta ahora:

1. El retroceso del prestigio de la cultura humanista y una cierta difusión de formas antiintelectuales entre los adolescentes.
2. La variedad del capital de información de que disponen y la aceptación entusiasta del eclecticismo.
3. El ascenso de la economía mediático-publicitaria y las nuevas vías de éxito social.

La ruptura ha dado lugar a una intensa preocupación por la función de la literatura, una inquietud que se remonta hasta las transformaciones sociales, económicas y culturales provocadas por la industrialización. Así[3], ya Gustave Flaubert, en el siglo XIX, se lamentaba diciendo:

> *En estos momentos nadie se preocupa por la literatura. Nos precipitamos de una manera espantosa en el elemento burgués. No me gustaría llegar al*

2. Tal vez sería mejor hablar de universo cultural de los jóvenes, tal como propone Donnat (1994, p. 139) al definirlo, señalando ya su relatividad, como un «conjunto de conocimientos, gustos y conductas culturales suficientemente homogéneas como para caracterizar la relación con la cultura por parte de ciertas categorías de la población».

3. Recurrimos para este simple propósito ejemplificador al hilvanado de citas ofrecido por Llovet (2007).

siglo xx. [...] ¡Si usted supiera de mi soledad! ¿Con quién hablar, en los tiempos que corren? ¿Quién, en nuestro desgraciado país, se ocupa aún de la Literatura? ¿Tal vez un solo individuo? ¡Yo! Restos de un mundo desaparecido.

Y hace pocos años, Harold Bloom, en su famosa obra *El canon occidental*, sintetizaba:

Tal vez las edades de la lectura –aristocrática, democrática, caótica– han llegado al punto final; el retorno de una era teocrática consistirá casi exclusivamente en una época de oralidad y de cultura visual.

Es decir, que tirando de los hilos de la lectura y la adolescencia nos podemos encontrar sin percatarnos en plena reflexión sobre el rumbo de las sociedades y la cultura occidental. Con este apunte, no pretendíamos más que evocar las posibles dimensiones y múltiples derivadas del tema, dado que nos limitaremos aquí a objetivos mucho más modestos: ofrecer algunos elementos sobre la lectura de los adolescentes que permitan intervenir con mayor acierto al profesorado y demás adultos convocados a la tarea de mediar entre los jóvenes y la lectura literaria.

El conjunto de estas mediaciones puede ser definido (Privat y Reuter, 1991) como las «formas de inducción al acto de lectura y a la implicación del lector en los textos leídos o que leerá». En los itinerarios seguidos por los lectores participan un número elevado y variado de mediadores y mediaciones culturales que configuran lo que también puede describirse –como casi todo hoy en día, por otra parte– como redes. El intento de definir la complejidad de las prácticas lectoras, así como el espacio de formación de los lectores, ha llevado a complementar la imagen de una red con otras imágenes distintas: la de un errático lector-cazador (Certeau, 1980), la de un pacto de lectura (Passeron, 1992) o la de contrato lector (Boyer, 1992) hasta desembocar en la afirmación de una «cultura de mosaico», en el término acuñado por Abraham Moles[4]. La lectura de los adolescentes se contempla, entonces, situada en el centro de mediaciones educativas, comerciales y de política cultural, continuamente medidas en estos momentos por tests y encuestas de lectura.

Como describe Robine (2005), los chicos y chicas son herederos de un recorrido familiar, escolar y social en el que las connotaciones afectivas

4. Citado en Robine (2005).

tejen su adhesión o rechazo hacia el escrito. Las entrevistas realizadas al respecto en los múltiples estudios de Robine y otros autores remiten siempre a dos puntos de anclaje que construyen la inserción del adolescente (o que no le permiten hacerlo) en las distintas redes de lectura: el deseo de leer, por una parte, y la adquisición de una posición de lector durante su infancia y escolaridad primaria, de la otra. Con ese bagaje llegan a la adolescencia, estableciéndose entonces un espacio de tensión entre los requerimientos escolares y la necesidad personal de construirse una existencia propia. La atención de esta obra se dedica a ese espacio.

Nuestra reflexión parte de un cierto juego de palabras en el título adoptado como introducción. En primer lugar, para recordar que la lectura de los adolescentes se inscribe en el cruce de las múltiples tensiones originadas por estas rápidas transformaciones, configurándose como un espacio de *frontera* entre múltiples corpus, funciones, ámbitos y formas de proceder. En segundo lugar, para señalar que la lectura en esta franja de edad marca la *frontera* entre la lectura infantil, socialmente propiciada y mayoritariamente aceptada, y la consolidación de una práctica lectora adulta, señalada por todos los estudios como deficitaria en una parte muy elevada de la población actual.

Desde hace años, el Grup de Recerca en Literatura Infantil i Educació Literària (GRETEL) de la Universidad Autónoma de Barcelona trabaja sobre la lectura de obras narrativas en contexto escolar. Se trata de una línea de proyectos interrelacionados que se propone alcanzar unos resultados más reveladores que los provenientes de las consideraciones parciales, y más frecuentes, en el análisis separado de los textos, los lectores y la escuela. Las acciones confluentes de estas investigaciones abordan la lectura de obras teniendo en cuenta:

- El contexto cultural, lo cual se traduce en el estudio de la oferta editorial existente.
- El contexto escolar, de manera que se dirige al análisis de los aprendizajes literarios y de la construcción socializadora producidos a través de la literatura.
- El contexto social, que contempla los resultados de los aprendizajes de lectura en la adquisición de competencias literarias y de hábitos lectores.

5. Proyecto de investigación que ha contado con la subvención de la Fundació Enciclopèdia Catalana a través del *Premi de Pedagogia 2003* y el *Premi de Pedagogia 2004*.

En esta obra se ha procedido a adecuar una serie de trabajos dirigidos concretamente a las lecturas de ficción de los adolescentes durante la secundaria obligatoria[5] que ha contado también con la participación invitada de Ana Díaz-Plaja, de la Universidad de Barcelona, y de Carme Durán, del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL) de nuestro mismo departamento. Se ha partido de la constatación de que el desarrollo editorial de una ficción narrativa específica para adolescentes ha discurrido en paralelo a su utilización educativa como recurso para el fomento del hábito lector en todos los países de nuestro entorno. El propósito de indagar en este campo es facilitar la toma de decisiones de los organismos públicos sobre las políticas de fomento de la lectura, favorecer las propuestas de consenso sobre la selección y uso de estas obras en la escuela y, finalmente, contribuir a desarrollar recursos concretos de actuación del profesorado. Si no se avanza en estos campos, difícilmente las propuestas de personas, comisiones y administraciones educativas, por más buena voluntad que aporten, podrán hacer más que girar alrededor de tópicos y medidas que hace más de treinta años que se repiten una y otra vez como si fueran novedad. La tarea llevada a cabo se ha dividido en diversas aproximaciones:

- En primer lugar, se ha explorado el espacio social de la lectura. Así, se ha realizado una revisión bastante exhaustiva de todos los estudios de hábitos de que se dispone sobre esta franja de edad, estudios que se han desarrollado con fuerza en los últimos años. Se trataba de contrastar y precisar qué es lo que sabemos realmente en relación con las diferentes variables contempladas sobre la edad, el contexto familiar y social, el corpus de lecturas y la evolución durante los años de adolescencia. También se ha realizado un estudio propio sobre la lectura libre de cerca de un millar de chicos y chicas entre los doce y los dieciséis años en el municipio de Cerdanyola del Vallès (Barcelona) durante tres meses de campaña de recogida de información voluntaria sobre sus lecturas[6].
- En segundo lugar, se ha tratado el espacio escolar de la lectura desde la perspectiva de la prescripción, el pensamiento de los docentes y las prácticas de lectura en el aula. Se han realizado también

6. Investigación que contó con una subvención de la Diputación de Barcelona. Los resultados pueden verse en Manresa (2004).

distintos tipos de acciones. Por una parte, se ha procedido a cotejar las programaciones curriculares oficiales de siete países y a interrogar, a partir de cuestionarios, a investigadores de reconocido prestigio de estos lugares. Por otra parte, se ha focalizado en nuestro propio contexto. Se ha pasado otro cuestionario a diferentes sectores del profesorado de secundaria y de universidad. Las respuestas se han completado con debates de grupo para determinar la percepción y opinión de los docentes más comprometidos con la innovación en este campo en las últimas dos décadas[7].

El conocimiento de la lectura prescriptiva en la secundaria obligatoria partía ya de varias investigaciones del equipo en esta etapa educativa: investigaciones de análisis de materiales (los planes lectores de las editoriales en Ormo, 2002; los libros de texto en Colomer y Margallo, 2004), de observación directa en las aulas (Lichtmann, 2006; Manresa y Silva-Díaz, 2005; Trujillo, 2007), de uso de las obras para aprendizajes literarios específicos (Rojas, 2002; Silva-Díaz, 2005; Margallo, 2005 y 2008), de relaciones entre acción escolar y lectura libre (Colomer y Manresa 2008; Manresa 2004, 2007 y 2009) de propuestas de organización de las lecturas en la escuela (Colomer, 2005), de opinión de los maestros en formación o en activo (Silva-Díaz, 2001; Colomer y GRETEL, 2008) o de autopercepción del proceso de formación lectora (Portell, 2009). Todas con el objetivo último de progresar en el conocimiento de la relación entre las programaciones escolares, el pensamiento de los docentes, el tipo y procedencia del corpus leído, las actividades realizadas y la recepción de los alumnos[8].

- En tercer lugar, se ha analizado la oferta editorial dirigida a esta franja de edad a partir de diversas descripciones de las tendencias actuales de la novela juvenil (Colomer, 2009). A continuación se han privilegiado las que parecían especialmente relevantes. Se trataba de situar la lectura de los chicos y chicas en el espacio de frontera personal y social que define la construcción de una práctica lectora que cabalga entre el ocio y la obligatoriedad escolar; la ficción literaria y la ficción vehiculada a través de la imagen y las pantallas;

7. El resultado puede verse en Colomer y GRETEL (2008).
8. Pueden verse las publicaciones del equipo GRETEL en *www.gretel.cat*

la construcción del yo y la socialización en comunidades cada vez más complejas; o bien el tiempo vital de la niñez y el acceso a la vida adulta. De este modo, se han destacado determinadas líneas de producción correspondientes a estos espacios: la narrativa situada entre los códigos del texto y la imagen, así como la aventura fantástica y su relación con las ficciones audiovisuales y de juego; la narrativa centrada en temas de construcción personal, tanto en cuanto a los modelos de género, como a la convivencia en sociedades multiculturales; y también la narrativa situada entre un destinatario adolescente y un público popular de amplio espectro.

Lógicamente, la investigación conjunta de todos estos aspectos parte de los avances producidos en otros campos disciplinares. En primer lugar, de la situación de democratización de la enseñanza que ha puesto al alcance de todos los públicos el acceso al patrimonio literario y que ha tenido que abordar las descompensaciones sociales dentro de las aulas; en segundo lugar, del desplazamiento desde el estudio del texto al estudio del lector y al funcionamiento social del sistema literario; y, en tercer lugar, del énfasis en el conocimiento del punto de partida de los aprendices y la manera de ampliar su competencia literaria en marcos con diversos grados de formalización. Es decir, se parte de líneas sociológicas, literarias y educativas. Son campos de investigación que se exploran a partir de intereses distintos: las necesidades educativas (por ejemplo, las evaluaciones internacionales, tales como los informes PISA), el mercado editorial (las encuestas anuales de hábitos culturales de la Federación de Gremios de Editoras de España, pongamos por caso), etc.

Estos estudios se han desarrollado con especial velocidad en los últimos tiempos y ahora poseemos un cierto cúmulo de datos cuantitativos, a menudo extrañamente contradictorios y en general poco articulados. Pero es indudable que se poseen muchos más instrumentos y resultados que hace una década: por ejemplo, el uso generalizado de los perfiles lectores utilizados en los informes PISA, los resultados del estudio de bibliotecas escolares en España (Marchesi y Miret, 2005) o algunas sistemáticas de comparación entre grandes estudios suficientemente fiables del área anglosajona o francófona sobre la lectura adolescente (Reynolds, 2005; Robine, 2000; Hersent, 2000, etc.).

Desde hace algunos años se ha iniciado también un tipo de investigación situada en la interrelación de estos avances en el que se inscribe nuestra tarea (Baudelot, Cartier y Detrez, 1999; Lafontaine, 2001; Baye, Lafontaine

y Vanhulle, 2003; Chartier, 2004; Delbrassine, 2006; Meek, 2004, y el llamado «grupo de Cambridge» en el área anglosajona, etc.). Se trata de investigaciones socioeducativas sobre hábitos y preferencias lectoras enfocadas a derivar, explícitamente, implicaciones para la programación escolar y como recurso para el fomento del hábito de la lectura. En este sentido, la reflexión aquí expuesta relaciona constantemente la oferta editorial y la lectura libre de los adolescentes con la lectura prescriptiva escolar en la secundaria obligatoria.

Estructura del libro

El libro se divide en dos partes. En la primera se trata la situación bajo el punto de vista de los lectores y la escuela. Sus capítulos se dirigen al conocimiento sobre los hábitos de lectura en esta franja de edad (el primer capítulo de Teresa Colomer) y los criterios establecidos por los diferentes países en relación con la lectura en la etapa secundaria (el capítulo de Carme Durán y Mireia Manresa).

En la segunda parte se analiza la lectura de ficción dirigida a los adolescentes. Se abre con un capítulo (de Ana Díaz-Plaja) que describe la oferta literaria actual para este público y que sirve de marco a las aproximaciones especificas de los restantes capítulos: la ficción que se construye a partir de la interrelación creciente entre el texto y la imagen en nuestras sociedades ofreciendo diversos tipos de libros para adolescentes (de M.ª Cecilia Silva-Díaz); la ficción que traduce perspectivas ideológicas actuales en un campo clave en estas edades como es la construcción del género, concretamente la propuesta de modelos femeninos en una de las apuestas en auge del mercado: la llamada *chick lit* (de Isabel Olid); la ficción que se dirige a la experiencia de vida de esta franja de edad para la construcción de la intimidad en relación con el nuevo contexto multicultural de definición de los demás (de M.ª Cecilia Silva-Díaz); la ficción que constituye uno de los géneros literarios con más tradición en la lectura adolescente: el de la aventura, y que lo hace actualmente a partir de un grado muy elevado de interrelaciones entre la literatura escrita y la ficción en los juegos y las pantallas (de Teresa Colomer), para acabar con un último capítulo sobre la ficción que conecta ya la lectura de los adolescentes con la de la población en general, estableciendo un campo cruzado y compartido, y que se ha centrado aquí en el análisis de los *best sellers* (de Ana M.ª Margallo).

Referencias bibliográficas

BAUDELOT, C.; CARTIER, M.; DETREZ, C. (1999): *Et pourtant ils lisent...* París. Éditions du Seuil.

BAYE, A.; LAFONTAINE, D.; VANHULLE, S. (2003): «Lire ou ne pas lire: état de la question». *Les Cahiers du CLPCF* (Centre de Lecture Publique de la Communauté Française), núm. 4, pp. 3-64.

BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI.

BOYER, A.M. (1992): *La Paralittérature*. París. PUF.

CERTEAU, M. DE (1980): *L'invention du quotidien.* París. Gallimard.

COLOMER, T. (2009): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2ª ed.

— (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México. Fondo de Cultura Económica.

COLOMER, T.; GRETEL (2008): «El consens educatiu a les lectures de l'ESO». *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45, pp. 91-109.

COLOMER, T.; MANRESA, M. (2008): «Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción», en XARXA LLERA; CAMPS, A.; MILIAN, M. (coords.): *Miradas y voces*. Barcelona. Graó, pp. 119-130.

COLOMER, T.; MARGALLO, A.M. (2004): «La literatura en los nuevos manuales de secundaria obligatoria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* núm. 36, pp. 43-67.

CORTÉS LAHERA, J.A. (1999): *La estrategia de la seducción. La programación en la neotelevisión*. Pamplona. Eunsa.

CHARTIER, A.M. (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México. Fondo de Cultura Económica.

DELBRASSINE, D. (2006): *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*. Créteil. CRDP de l'Académie de Créteil.

DONNAT, O. (1994): *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme.* París. Éditions La Découverte.

HERSENT, J.F. (2000): *Sociologie de la lectura en France: état des lieux*. París. Direction du Livre et de la Lecture.

— (2004): «La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad». *¿Pero qué leen los adolescentes? 12 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 35-84.

LAFONTAINE, D. (2001): «Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, núm. 7-8, pp. 71-95.

LICHTMAN, V. (2006): «La lectura de la literatura en los inicios de la escuela media». *Jornadas de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

LLOVET, J. (2007): «Pronòstic reservat». *El País. Quadern*, p. 5 (27 de diciembre).

MANRESA, M. (2004): *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès.* Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.

— (2007): «Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* núm. 41, pp. 71-86.

— (2009): *L'univers lector dels joves: entre la tria personal i la selecció escolar. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, C. (2005): «Dialogar per aprendre literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, pp. 45-56.

MARCHESI, A.; MIRET, I. (2005): *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones.* Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

MARGALLO, A.M. (2005): *Enseñanza de la literatura y proyectos literarios. Una reflexión desde la perspectiva de la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

— (2008): «El profesor ante la complejidad del aula. Ejemplo del dispositivo de investigación-acción aplicado en un proyecto literario», en BARRIO, J.L. (coord.): *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid. La Muralla.

MEEK, M. (2004): *En torno a la lectura escrita.* México. Fondo de Cultura Económica.

ORMO, M. (2002): *Les propostes creatives en les guies de lectura, anàlisi i classificació. Trabajo de investigación*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

PASSERON, J.C. (1987): «La notion de pacte». *Les Actes de Lecture*, núm. 17, pp. 55-59.

PORTELL, J. (2009): *Les lectures de la generació nascuda a la década dels 60 a Catalunya*. Trabajo de investigación. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

PRIVAT, J.M.; REUTER, Y. (1991): *Lectures et médiations culturelles*. París. Presses Universitaires.

REYNOLDS, K. (2005): «¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda». *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 1, pp. 87-106.

ROBINE, N. (2000): *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. París. Electre - Éditions du cercle de la librairie.
— (2005): «Les réseaux de lecture des adolescents». *Lecture jeune*, núm. 116, pp. 31-39.
ROJAS, D. (2002): *Discusión y comprensión de álbumes complejos. Una experiencia con alumnas de educación primaria.* Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
SILVA-DÍAZ, M.C. (2001): «La formación de los maestros en literatura infantil: Un estudio diagnóstico». *Actas de las IX Jornadas de Bibliotecas Escolares.* Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
— (2004): «¡Qué libros más raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum». *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil,* núm. 1, pp. 167-192.
— (2005): *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [en línea]. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. <www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106- 000248/>.
TRUJILLO, F. (2007): *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria* [en línea]. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. <www.tdx.cat/TDX-0314108-170632>.

Primera parte:
Los lectores y la escuela

1

Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes

Teresa Colomer
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

En los últimos años, los hábitos sociales de lectura han estado en el centro de atención de la investigación de varias disciplinas. El desarrollo de estos estudios en España se ha visto impulsado por el Plan Nacional de Lectura y por otros planes desarrollados por distintos niveles de la Administración, de modo que existe ya un cierto volumen de datos respecto a esta cuestión.

Lógicamente, la lectura adolescente ha suscitado un interés especial al considerarse la piedra de toque de la consolidación social de las prácticas lectoras.

A grandes rasgos, los estudios de que se dispone pueden agruparse en dos bloques: en uno se sitúan los que se interrogan sobre los hábitos sociales de ocio y consumo, en los que la lectura se contrasta con otros fenómenos y alternativas socioculturales; en el otro se sitúan los que analizan directamente la lectura. Estos últimos pueden subdividirse, nuevamente, entre los que examinan propiamente los hábitos lectores y aquellos que intentan medir la competencia lectora de textos.

Una vez revisada una parte importante de los estudios publicados sobre este tema, intentaremos ofrecer aquí algunos datos sintéticos, así

como algunas conclusiones orientativas de lo que se sabe realmente sobre la lectura de los adolescentes[1].

Los libros que se producen

Es evidente que la edición de libros aumenta en las sociedades occidentales. Lejos de retroceder ante el empuje de las nuevas tecnologías –al menos de las desarrolladas hasta ahora–, las cifras de edición aumentan sin cesar en una sociedad que requiere de un alto nivel de alfabetización y que se basa en un mercado de consumo. Existen muchos datos sobre la producción procedentes de los estudios de mercado, lo cual permite calibrar tanto la riqueza de que se dispone actualmente, como determinadas debilidades socioculturales y económicas. Así, por ejemplo, en España se editan alrededor de setenta mil títulos anuales, una cifra muy alta que se reparte más o menos a partes iguales entre novedades y reediciones; sin embargo, las tiradas de las obras son inferiores a la media europea (con un promedio de unos cinco mil ejemplares), los títulos publicados se suceden en una rueda cada vez más vertiginosa de novedad y descatalogación y una parte importante de la producción acaba convertida en pasta de papel[2].

La cuantificación detallada sobre número de títulos, tiradas, ventas, etc. –con el barómetro anual de la Federación del Gremio de Editores de España (FGEE) como referencia ineludible– muestran con claridad que los libros para niños y jóvenes se han convertido en una pieza clave y muy codiciada del mercado editorial. En el año 2007 en España, se produjeron casi cincuenta y cinco millones de ejemplares correspondientes a más de diez mil títulos infantiles y juveniles y las ventas representaron más del 15% de la producción editorial. Si este segmento editorial se compara con otros tipos de libros, se

1. El propósito sintético, la proliferación de estudios y la extensión limitada del capítulo ha llevado a la decisión de ofrecer sólo las fuentes de mayor interés en las afirmaciones realizadas. En la web del equipo GRETEL se puede consultar una extensa base de datos sobre bibliografía de hábitos lectores en la infancia y adolescencia que ha sido utilizada para la redacción de este trabajo: *www.gretel.cat*

2. Los datos sobre estos aspectos no coinciden exactamente según si proceden del Ministerio de Cultura (a partir del ISBN), el Instituto Nacional de Estadística (en sus encuestas), la Federación de Gremios de Editores (Comercio Interior del Libro) y las propias editoriales, pero en todos los casos muestran estos rasgos.

desprende que los dirigidos a niños y jóvenes resultan bastante rentables por razones diversas: la tirada es proporcionalmente alta, los precios son más bajos, se venden muchos ejemplares (a pesar de que su proporción con el resto de la edición ha disminuido algo y ahora de cada diez libros se retorna casi un tercio) y son de los títulos que más se amortizan en el tiempo. Como dato comparativo, podemos ver, por ejemplo, que las ventas de literatura para adultos, un segmento muchísimo más numeroso de la población, supone el 24% de las ventas, es decir, sólo un 9% más que las ventas infantiles. De ahí que las editoriales hayan apostado decididamente por la producción de libros para niños.

Esta situación no es exactamente igual en los países de nuestro entorno. La proporción de libros infantiles y juveniles respecto del sector editorial es similar en producción y venta de ejemplares, pero en países con índices de lectura más consolidados se editan menos títulos y se lanzan tiradas más largas (Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, 2002). Ya que la oferta es menor, se establece una correspondencia más asumible de títulos por lector, una selección más esmerada por parte de los mediadores y unas lecturas con mayores posibilidades de ser generacionalmente comunes.

Otros aspectos destacables en la oferta existente atañen a su fuerte vinculación con la prescripción escolar y al origen de los títulos que se ofrecen a los niños. La adecuación y dependencia de la edición respecto del «cliente escuela» es algo señalado reiteradamente tanto por los estudios de venta y formas de comercialización, como por los análisis de los aspectos temáticos, informativos y didácticos de la producción. Por ejemplo, se ha señalado la asunción de los denominados «temas transversales» del currículo educativo, a través de colecciones de temas históricos, novelas-reportaje, colecciones de clásicos con apéndices didácticos, etc. o incluso en rasgos más globales de la producción, como la creación de tipos especiales de libros para primeros lectores. En cuanto al origen de las obras, este tipo de libros resultan muy deudores de la traducción, especialmente en el caso de los libros informativos, y lo son, sobre todo, con relación a las ediciones anglosajonas. Curiosamente, en el mercado español, también se traducen abundantemente los originales literarios castellanos, cuando se trata de una lengua conocida muy pronto por todos los niños, mientras que la traducción de las otras tres lenguas peninsulares al castellano, o entre sí, es muy reducida en estos momentos.

Así pues, de los varios análisis que se han publicado sobre la producción de libros infantiles y juveniles en España, pueden desprenderse algunos problemas principales[3]:

- Tanta *abundancia* provoca la dificultad de seleccionar y consolidar algunos títulos que funcionen como referentes comunes de lectura a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista de los mediadores, nadie puede leer todos los libros aparecidos para poder detectar realmente los mejores, mientras que muchos títulos retornan a las editoriales sin tiempo para detectar su calidad. Una vez allí, se pierden para siempre, ya que sólo se reeditan los que han alcanzado una cierta popularidad, por una u otra razón. Desde el punto de vista del niño lector, significa que se puede crecer acumulando lecturas desconocidas en el entorno, algo nada recomendable para la adquisición de hábitos lectores. Por otra parte, el funcionamiento a través de novedades corresponde a menudo a la oferta audiovisual del momento o a los temas de moda, lo cual tampoco contribuye a crear un horizonte de expectativas de calidad sobre lo que se puede esperar de la lectura literaria.
- Tanta *traducción* provoca la limitación de la oferta de libros en las lenguas minoritarias, ya que muchas traducciones de lengua extranjera se ofrecen sólo en castellano por parte de las grandes editoriales. Por contra, las ediciones de las lenguas minoritarias presentan prácticamente siempre una edición paralela en castellano, de manera que la lectura en esas lenguas resulta prescindible, a no ser que el lector –o sus prescriptores– prioricen deliberadamente su compra en ellas. La traducción también provoca un escaso desarrollo de la producción realizada desde el propio contexto, algo especialmente evidente en los libros informativos; así, la sorpresa por la falta de presencia de paisajes, flora y fauna del entorno en los libros para niños fue el argumento esgrimido por Mariscal, por ejemplo, para su reciente creación de la serie *Lula* para los más pequeños.
- Tanta *importancia escolar* desliza la producción hacia una oferta marcada a fuego por el currículo y los aspectos didácticos de los libros, que son concebidos como material de uso en las aulas en detrimento de su entidad literaria.

3. Véase, por ejemplo, los *Anuarios sobre el libro infantil y juvenil* de la editorial SM de los últimos años o el análisis de Ainaud (2005) en el caso de la edición en Cataluña.

Sin embargo, también es cierto que existen una serie de ventajas derivadas de un mercado globalizado y de consumo, así como de su alianza con el uso de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, en los últimos tiempos se ha notado la tendencia a recuperar buenos títulos que habían sido descatalogados en las décadas anteriores; hay libros para todos los gustos y necesidades, de manera que los adolescentes pueden encontrar muchos libros que se ajusten a sus hábitos de consumo y socialización; surgen sin cesar nuevos géneros y productos editoriales que ensayan nuevas formas de ficción fusionando imagen y texto o bien se editan libros de una calidad material y estética que nunca hasta ahora había estado al alcance de tanta gente. Y también es más fácil que antes encontrar libros en sus lenguas originales, cosa nada desdeñable dada la complejidad de las sociedades actuales y el esfuerzo educativo en pos del dominio generalizado de varias lenguas.

La sociedad que los lee

La lectura de los adolescentes se enmarca en los hábitos culturales y lectores de la sociedad donde viven. Los estudios sobre hábitos sociales de lectura son muy recientes en nuestro país[4], pero son bastante anteriores en algunos países del entorno, como en el caso de Francia, donde la sociología de la lectura lleva décadas de ventaja. Así pues, si se recurre a los estudios foráneos, se obtiene un retrato suficientemente común que permite apreciar la evolución seguida por la investigación, tanto en lo que concierne a los aspectos observados, como a los instrumentos de análisis que se han ido construyendo. A continuación se ofrece un cierto panorama sintético[5]:

Principales aspectos estudiados

- La capacidad de la población para leer un texto en general.

4. La primera encuesta rigurosa sobre hábitos infantiles de lectura es de 1960, realizada por los Amigos de la Cultura y el Libro en Barcelona. En 1964 se publica la muestra general del Instituto de Opinión Pública: *Estudio de los medios de comunicación de masas en España*. Pueden verse los antecedentes en estudios de hábitos, hasta su desarrollo más continuado a partir de la década de los setenta, en Cendán (1986, capítulo 7).

5. Para mayor información, véase el desarrollo de los estudios de sociología de la lectura en la compilación de Lahire (2004) y el completo estudio de Gómez Soto (1999) sobre su desarrollo en España.