



FAMILIA Y ESCUELA: SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES PARA EL MAÑANA.

Aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescentes

Autores

Pablo Argote Tironi
María de los Ángeles Molina

Coordinación

Maritza Pérez P., Fundación La Fuente

Santiago, julio 2010



Queremos agradecer a todos quienes hicieron posible la realización de esta investigación. A los colegios que nos abrieron sus puertas, a nuestra profesora guía, quien nos orientó con experiencia y paciencia para tomar las decisiones correctas. También queremos agradecer a todos quienes trabajan en la Fundación La Fuente, por su acogida, disposición y simpatía.

Por último, le agradecemos muy especialmente a Maritza Pérez, quien dentro de la fundación estuvo a cargo de coordinar este estudio. Por su disposición, ganas y tiempo para resolver dudas, discutir propuestas y proponer ideas ¡Gracias!

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
PRESENTACIÓN DEL TEMA Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	9
La lectura como bien público	9
Fomento de la lectura en Chile.....	10
¿Cómo educar la lectura?.....	12
Hogar y lectura	15
Preadolescentes, adolescentes y nuevas tecnologías.....	15
Conceptualización	17
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
METODOLOGÍA.....	23
RESULTADOS.....	27
Tiempo libre	28
Aproximaciones hacia la lectura.....	31
Hogar y lectura	42
Lectura y escuela	46
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS	62
Instrumentos de recolección de datos.....	62
Anexo metodológico	69

RESUMEN

La presente investigación responde a una demanda de la Fundación la Fuente, la que solicitó la realización de un estudio de carácter exploratorio con el fin de conocer las prácticas lectoras de preadolescentes y adolescentes (11 a 14 años) y sus percepciones acerca de la lectura de libros. A partir de lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo conocer las aproximaciones de preadolescentes y adolescentes hacia la lectura en el contexto chileno, considerando a la escuela y a la familia como elementos mediadores para el desarrollo de la actividad. La investigación se articuló en base a tres conceptos fundamentales: primero, la *aproximación a la lectura* se refiere a las prácticas lectoras y a las disposiciones del mencionado grupo en relación a la lectura. Por su parte, los *recursos lectores familiares* remiten a aquellos elementos facilitadores para la lectura presentes en el hogar; por último, los *recursos lectores escolares* corresponden a aquellas oportunidades que entregan los colegios para la promoción de la lectura. Se utilizaron diversas metodologías, siendo la principal un cuestionario, bajo el propósito de conocer cuantitativamente la aproximación hacia la lectura y algunos de sus elementos mediadores. Asimismo, se incluyeron instrumentos de tipo cualitativo para profundizar en ciertas temáticas, en particular sobre el modelo lector construido desde la escuela.

Los principales hallazgos se pueden resumir en las siguientes ideas principales. La lectura es una actividad poco realizada por los preadolescentes y adolescentes en el tiempo libre, puesto que “compite” con una serie de alternativas aparentemente más atractivas. Asimismo, se constató que tanto la práctica lectora como la disposición positiva hacia esta, disminuyen fuertemente a medida que transcurre la edad. Sin embargo, en comparación a la población adulta, la lectura se practica frecuentemente en el grupo estudiado, lo que se explica por la obligación que impone la escuela. Así, la lectura se vincula exclusivamente al deber, lo que es rechazado de modo amplio por los propios estudiantes. Esta percepción arraigada en los alumnos se explica, en parte, porque las escuelas no tienen como prioridad generar gusto e interés por la lectura, sino que la conciben de un modo exclusivamente utilitario.

Adicionalmente, la evidencia sugiere que los recursos lectores del hogar facilitan la práctica lectora, aunque no la determinan. Sin embargo, los padres también reproducen el modelo escolar basado en la obligación.

En definitiva, la aproximación a la lectura está mediada desde el hogar y la escuela, donde la actitud, disposición y entusiasmo de las personas adultas hacen la diferencia para inculcar el gusto y el placer en los lectores del mañana.

I. PRESENTACIÓN DEL TEMA Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1. Presentación de la demanda de investigación

La contraparte de esta investigación es *Fundación La Fuente*, institución sin fines de lucro creada el año 2000, cuyo objetivo principal es incentivar el gusto e interés por la lectura. Este objetivo se intenta alcanzar por medio de la implementación de bibliotecas y centros culturales principalmente en los sectores más vulnerables de la sociedad. Para cumplir con su misión, la Fundación cuenta con dos áreas: el Área de Proyectos Sociales y el Área de Bibliotecas Vivas. En esta investigación se trabajó directamente con la primera, la cual implementa programas de fomento lector para niños de pre-escolar y primer ciclo básico (1º-4º básico).

El área de proyectos sociales planteó la siguiente demanda: la realización de un diagnóstico sobre las prácticas lectoras y la percepción sobre la lectura de preadolescentes y adolescentes (de 11 a 16 años). Esto responde al interés de la Fundación de ampliar el público objetivo de sus programas a este grupo etario, para lo cual es necesario explorar sus intereses y percepciones. Así, con esta información sería posible desarrollar programas de promoción de la lectura adecuados para esta edad.

En este sentido, la demanda va más allá de la mera descripción de los hábitos lectores, puesto que se desea conocer con mayor profundidad la vinculación de los preadolescentes y adolescentes con el acto mismo de leer, lo que implica su valoración de los libros, sus intereses y las motivaciones que pudiesen tener.

2. Aproximaciones preliminares a la lectura

Diariamente, las personas se enfrentan a cientos de estímulos que incitan a la lectura. Desde el simple disco pare, a los avisos publicitarios instalados en el transporte público, pasando por los nombres de las calles y los titulares que interpelan a los transeúntes desde los diarios exhibidos en los kioscos.

Así concebida, la lectura formaría parte del quehacer cotidiano, permitiendo que los sujetos habiten su mundo y se desenvuelvan en él. Este tipo de lectura se distingue de la práctica lectora que exige un cierto espacio reflexivo, como la lectura de libros. En efecto, esta lectura tradicionalmente se asocia a una serie de esfuerzos

adicionales por parte del lector, como el desarrollo de su capacidad de imaginación y las facultades para comprender el texto. Asimismo, para su desarrollo se requiere de un ambiente con características particulares, que promuevan principalmente el silencio y la concentración.

De esta forma, esta segunda concepción de lectura de libros podría observarse desde dos dimensiones. En primer lugar, es posible señalar que la lectura se asocia a ciertas habilidades que son necesarias para su ejecución, la que a su vez permite que estas destrezas se vayan perfeccionando. Dicho de otro modo, la lectura requiere y desarrolla habilidades cognitivas, como la decodificación del texto, la comprensión y la reflexión en torno al mismo. Esto tendría un importante efecto en las competencias adquiridas por los sujetos. Respecto a lo anterior, la OECD señala lo siguiente:

“La lectura es un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales. El interés, la actitud y la capacidad de los individuos para acceder adecuadamente a administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita son centrales para la participación plena de los individuos en la vida moderna” (OECD, 2003).

La segunda dimensión hace alusión al goce y disfrute de la lectura, llevada a cabo principalmente en momentos de ocio. Así, el acto de leer puede tener profundas implicancias en la calidad de vida de una persona, en la medida que en su tiempo libre realice actividades que él considere placenteras.

3. Chile y los libros

Para dar cuenta de manera general del actual panorama de la lectura en Chile, es pertinente hacer referencia a dos encuestas, en donde la lectura se considera como una actividad realizada en los momentos de ocio. La primera de ellas es la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (ENPCC; INE, 2009), la cual es aplicada a la población mayor de 15 años. Este estudio muestra que el acceso a la cultura en general es percibido como más fácil que hace 5 años. El libro, por su parte, es considerado por la encuesta como un bien de consumo cultural, presentándose las siguientes cifras: alrededor de un 36% de la población declara tener menos de 11 libros en su hogar; en cuanto a la adquisición, en Chile se compran relativamente pocos libros, pues sólo un 23% de la población declara haber comprado un libro nuevo en los últimos tres meses. Al respecto, destaca el hecho de que no existe mayor diferencia entre la adquisición de libros nuevos y de libros usados. En cuanto a los hábitos de lectura, más de la mitad de la población (58,2%) declara no haber leído un libro en el último año.

En segundo lugar, Fundación La Fuente en conjunto con Adimark ha realizado una encuesta en dos años distintos (2006, 2008), con el objetivo de realizar un índice en torno a la lectura y la compra de libros en Chile. En concordancia con la evidencia anterior, los datos del estudio “Chile y los libros” señalan que el 49,2% de la

población nunca o casi nunca lee libros; de esta manera, esta es una de las actividades menos realizadas por los chilenos. Las razones aducidas son principalmente la falta de tiempo (36,6%), el disgusto por la lectura (27,5%) y la falta de interés hacia la actividad (17,6%). Además, el estudio señala que la lectura se da de manera desigual en los distintos estratos, y en comparación con el estudio del 2006, es posible señalar que la lectura ha descendido significativamente en cada uno de ellos. Por último, en relación a las percepciones en torno a los libros, el 70,7% de la población considera que los libros son caros, lo que podría explicar que sean comprados con poca frecuencia (el 60,6 % declara que “nunca compra libros”). Sin embargo, según las cifras mencionadas anteriormente, no existen diferencias en la compra de libros nuevos o usados, los cuales suelen ser considerablemente más económicos. Así, es posible afirmar que la adquisición de libros no depende necesariamente de su precio, sino del interés de los compradores.

A partir de ambas encuestas, es posible afirmar que en Chile existe una baja lectura de libros y que esta actividad no es parte de las prioridades de los chilenos. Frente a una escasa lectura, la ENPCC señala que el 80% de la población dice ver televisión todos los días, donde también destaca escuchar radio (89,3% declara escuchar radio en la última semana) y leer diarios (69,8% en la última semana). Por último, el aspecto de mayor relevancia es el incremento en el acceso a internet en los últimos 12 meses, el que ha aumentado 15 puntos porcentuales desde el año 2004 al 2009 (de 41% a 56%). Esta cifra sugiere algo que la misma encuesta rescata como conclusión: los hábitos culturales de los chilenos se están viendo modificados de la mano de los crecientes cambios y la aparición de nuevas tecnologías. De este modo, crecientemente hay más alternativas para optar frente al libro, las que son inmediatas y de más fácil acceso. Es posible intuir que uno de los grupos etarios que se ve mayormente impactado por el desarrollo de nuevas tecnologías son los preadolescentes y adolescentes, pues estos serían capaces de absorber con mayor rapidez las destrezas requeridas para su uso.

Así como la lectura no permanece indiferente a los cambios en la sociedad, tampoco lo hace con las diferencias sociales. En efecto, la misma encuesta “Chile y los libros” constata una tendencia decreciente en la frecuencia lectora conforme el nivel socioeconómico decae. Esto sugiere que la familia y los recursos que esta pueda proveer influyen en las prácticas lectoras. En términos de Bourdieu, el capital cultural transmitido por la familia confiere ciertas pautas de comportamiento que se distinguen por los diferentes grupos sociales.

Por otra parte, como se señaló anteriormente, la práctica de la lectura exige para su ejecución ciertas destrezas y habilidades que comúnmente se desarrollan en el sistema escolar formal. De hecho, la lectura es uno de los primeros logros que la escuela debe alcanzar con sus alumnos al ser una competencia básica que se debe adquirir en el primer ciclo escolar. Tras haber adoptado la lectura como una “decodificación” del texto, los niños pueden comunicarse por medio de la escritura y comenzar a disfrutar del placer de la lectura (Ferreiro, 1999).

En consecuencia, la familia y la escuela posiblemente actuarían como elementos mediadores de la práctica lectora, pues podrían tanto facilitar su ejecución como dificultarla.

Otro aspecto a señalar es la variación de la actividad lectora acorde al ciclo vital. Particularmente, en las etapas de la preadolescencia y la adolescencia, la hipótesis tradicional de la investigación empírica señala que la lectura decae considerablemente cuando los niños cumplen aproximadamente la edad de once años, es decir, cuando comienzan a transitar desde la fase de la infancia hacia la adolescencia. En efecto, Ivey (1999) sostiene que la mayor parte de la investigación hasta la fecha ha permanecido fiel a esta creencia, señalando que en la preadolescencia se lee menos en relación a años anteriores y que se detentan actitudes negativas hacia la actividad lectora (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995, en Ivey 1999). En palabras del autor, “los datos sugieren que para la mayoría de los preadolescentes la lectura es una actividad difícil, poco exitosa y desmotivante” (Ivey 1999, p. 176).

Sobre estas temáticas existe escasa investigación formal en Chile. Específicamente, se desconoce la aproximación particular hacia la lectura de preadolescentes y adolescentes y los aspectos que influyen -en tanto facilitadores u obstaculizadores- para la realización de esta actividad. A partir de estos antecedentes, la problemática definitiva que esta investigación intentó esclarecer es el rol de los elementos mediadores en la aproximación hacia la lectura de los preadolescentes y adolescentes, atendiendo al modo particular en que dichos elementos se relacionan con la actividad lectora. En consecuencia, la pregunta que guió esta investigación fue: *¿Cómo se aproximan los preadolescentes y adolescentes escolares hacia la lectura considerando el posible rol mediador de la escuela y del hogar?*

De este modo, los hallazgos de esta investigación aportan luces sobre la aproximación hacia la lectura de los preadolescentes y adolescentes, considerando a este público como una población susceptible de inculcar, modificar y fomentar sus hábitos lectores. Es importante señalar que este estudio se desarrolló a partir de la firme convicción de que la lectura de libros es, sin lugar a dudas, una práctica beneficiosa que merece ser promovida. A partir de los resultados obtenidos se considera que estos pueden constituir un importante insumo para el ámbito de la educación.

II. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

A continuación se presenta el marco teórico de esta investigación. La primera sección consiste en una breve introducción conceptual acerca de los significados de la lectura, y del modo en que esta se erige como una práctica socialmente deseable y públicamente fomentada. En una segunda parte, en tanto, se revisarán las políticas públicas que actualmente existen en Chile para fomentar la lectura. Luego, se examinará la importancia de la escuela en el impulso de prácticas lectoras, enfocándose específicamente en los preadolescentes y adolescentes. Posteriormente, se hará mención a la relevancia del hogar en tanto posible mediador del desarrollo de prácticas lectoras. Para finalizar, en el último apartado, se revisarán aspectos psicológicos y sociales de la preadolescencia y la adolescencia en cuanto sean relevantes a la relación de este grupo etario con la lectura.

1. La lectura como bien público

¿Por qué es importante la lectura? La antropóloga francesa Michelle Petit señala que la lectura constituye una parte integral de la afirmación personal. Esto es posible ya que el lenguaje adquirido mediante la lectura permite que el individuo se construya a sí mismo como un sujeto parlante capaz de pensarse y expresarse mediante las palabras. En este sentido, la lectura también es una herramienta esencial para acceder a un mejor uso de la lengua, cuyo uso inapropiado muchas veces puede significar una infranqueable barrera social. Por último, la lectura es en sí misma un medio para acceder al saber y al conocimiento formal, lo cual puede tener un gran impacto en el desarrollo escolar, profesional y social de un individuo. Esto cobra aún más relevancia si se repara en el hecho de que la palabra escrita predomina la sociedad actual, por lo que la alfabetización ha sido una de las tareas más importantes y necesarias que los estados han debido llevar a cabo.

Además de vincularse al desarrollo personal y social, la lectura también traería una serie de beneficios concretos y tangibles, en la medida en que permite aumentar las facultades cognitivas de los individuos que la practican. Bajo esta perspectiva, el fomento de la actividad lectora se erige como un medio para incrementar las habilidades profesionales y para la obtención de beneficios privados, los que a la larga repercutirían en el desarrollo del país.

Por otra parte, la práctica de la lectura implicaría un empoderamiento ciudadano y un ejercicio más pleno de la democracia. Como señala Petit (2007), la lectura es clave para el ejercicio de la ciudadanía en la medida que desarrolla un espíritu crítico que además de permitir un distanciamiento, permite pensar otras formas de lo posible, lo que se hace indispensable a la hora de la participación ciudadana (Petit, 2007). Por esto, existen una

serie de políticas públicas orientadas para este fin, las que en ocasiones se enmarcan en planes nacionales de fomento lector. A modo de ejemplo, en el Plan Nacional de Lectura de Colombia, se manifiesta patentemente que la lectura tiene efectos positivos sobre la convivencia nacional, puesto que “estimula la participación en la vida democrática y social del país” (Ministerio de educación de Colombia, 2006).

No obstante, es menester señalar un aspecto implícito en las formulaciones anteriores: la lectura está permeada por un deber ser, en donde se esboza un cierto ideal lector que debe ser alcanzado y se transforma en un parámetro de comparación. De cierto modo, existe un canon hegemónico en los discursos oficiales, construido a partir de los numerosos beneficios que trae la lectura. Así, al explorar un estudio sociológico sobre los “poco lectores” en Francia, la autora argumenta que el proceso de observación de las distintas categorías de lectores implica la existencia de un criterio normativo que define un “correcto” desarrollo de la lectura como práctica cultural (Bahoul, 1998). Es por esto que la autora plantea que los estudios deben ampliar sus perspectivas e incluir aquellas prácticas lectoras que escapan a las definiciones dadas por las instituciones legitimadoras.

2. Fomento de la lectura en Chile.

Actualmente, en Chile existen una serie de políticas gubernamentales para fomentar las prácticas y el gusto por la lectura, las que se articulan en el Plan Nacional de Fomento a la Lectura (PNFL). La iniciativa busca coordinar los esfuerzos que existen en este ámbito a partir de un plan estratégico que consta de tres fases: el posicionamiento del plan y las primeras iniciativas en marcha (años 2007-2008); la construcción de capacidades para el fomento de la lectura con las que el país no cuenta (2009-2010); y la consolidación nacional de las iniciativas y de las capacidades cimentadas. Cabe destacar que al revisar la presentación del PNFL, se explicita la relación entre lectura y ciudadanía mencionada anteriormente. Así, “el objetivo fundacional es hacer de Chile un país de lectores, a objeto que la palabra impresa (...) sea parte importante de los derechos ciudadanos y de la democracia” (PNFL, 2010).

Si bien en el plan se incluyen una gran cantidad de iniciativas tanto públicas como privadas, existen tres proyectos estatales -que para efectos de esta investigación- resulta relevante enunciar. En primer lugar, el Consejo Nacional del Libro y la Lectura es el encargado de proponer políticas de desarrollo en esta área y de asignar anualmente los recursos del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura. El objetivo de este fondo es apoyar proyectos y acciones de apoyo a la creación literaria, la promoción de la lectura, la industria del libro, la difusión de la actividad literaria y el fortalecimiento de las bibliotecas públicas.

El segundo proyecto a destacar es el Maletín Literario, cuyo propósito es que todos los chilenos tengan acceso a la literatura de forma igualitaria. Para esto, el programa ha entregado cerca de 292 mil bibliotecas básicas¹ a familias con alta vulnerabilidad económica que tengan hijos en edad escolar. El organismo responsable de la implementación del programa es la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), por medio de la Subdirección de Bibliotecas Públicas y sus sedes regionales. Para el año 2010, la entrega del maletín fue suspendida debido a un redireccionamiento de los recursos.

La tercera política relevante enmarcada en el PNFL son las Bibliotecas Escolares CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), entregadas por el Ministerio de Educación desde 1994 a escuelas subvencionadas de enseñanza básica y media. Los 4.661 CRA que han sido implementados desde esa fecha tienen la misión de apoyar el currículum escolar y de generar instancias de aprendizaje integrales. En entrevista con la coordinadora de este proyecto, Constanza Mekis, esta explicaba que “se busca que tengan acceso a todo tipo de lectura. Yo no me centro en que quiero que los niños lean libros, es mucho más amplio: quiero una lectura que integre todos los sentidos, como el tacto, o el olfato”. Así, el concepto de biblioteca se concibe de manera amplia, integrando distintos recursos como libros, revistas, mapas, Internet, música y poesía que buscan ampliar el modo de ver y habitar el mundo de los estudiantes.

De esta manera, el Plan Nacional de Fomento Lector se plantea como una iniciativa integral que intenta articular distintas políticas relacionadas con la lectura, dependientes de distintos Ministerios e instituciones. En esta línea, es imperioso que las políticas lectoras vayan de la mano con los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación. De particular relevancia es la Reforma Curricular del área de lenguaje y comunicación presentada el año recién pasado, cuyo principal propósito es crear conciencia acerca del rol del lenguaje, la comunicación y la literatura como herramientas valiosas de formación personal, participación social, de conocimiento y expresión del mundo interior y exterior. En este escenario, se le confiere especial importancia a la Literatura. La principal intención del Ministerio es evitar que aparezca descontextualizada, además de terminar con su uso utilitario al ponerla exclusivamente al servicio de los distintos contenidos abarcados por ciclo. Así, “La literatura encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y, por tanto, cultural, cargado de sentido” (Mineduc, 2009). Siguiendo con la cita anterior, las propuestas de la reforma ponen especial cuidado en la noción del disfrute de la obra literaria, ya que se pretende motivar en los estudiantes el interés y el gusto por ella, buscando su formación como lectores activos y críticos capaces de apreciar el valor y significado de la literatura. Así concebida, la literatura aparece como un importante instrumento para el desarrollo personal de los estudiantes al promover una lectura que tenga relación con la experiencia particular del lector, refiriéndose a su contexto histórico, social y cultural. Por consiguiente, la literatura se erige como una herramienta que otorga a los

¹ El maletín entregado desde el año 2007 al 2009 contenía obras de literatura universal, literatura chilena y otros libros de referencia, como enciclopedias, diccionarios, atlas y de recetas de cocina (“La cocina popular chilena”)

estudiantes la posibilidad de enriquecer su mundo personal y adquirir habilidades de comprensión que les servirán, tanto dentro como fuera, del ámbito escolar.

Concretamente, el ajuste curricular sólo propone listados de “obras sugeridas” por nivel, con el objetivo de orientar a los profesores a la hora de elegir las lecturas para sus estudiantes, sin pretender constituirse como una tipología de textos. El ajuste además señala específicamente las estrategias de lectura y las habilidades que marcan la progresión hacia una lectura de mejor calidad. De este modo, la reforma –que se encuentra en proceso de implementación- hace eco de las siguientes palabras:

“A nuestro país hay que recuperarle la capacidad de lectura. Por ello el nuevo Marco curricular para este sector busca, primero, que aprendan a leer, que entiendan lo que leen, y eso se logra empezando por lo más cercano a los intereses de los jóvenes. Desde este piso mínimo deberá guiárseles hasta la literatura de la mejor calidad posible” (Vaisman, 1998).

Es preciso señalar que esta reforma apunta a un ajuste curricular que se irá implementando lentamente y que los cambios implementados sólo serán verificables a largo plazo. Actualmente, las escuelas subvencionadas del país cuentan con bibliotecas, generalmente implementadas a través del programa CRA. Además, para abordar la lectura, comúnmente cuentan con planes lectores obligatorios y programas de mejoramiento de la comprensión y velocidad lectora. Éstas últimas no apuntan necesariamente al interés por la lectura, si no a desarrollar las habilidades que permitirán una práctica “culturalmente” adecuada de la actividad.

La creación del interés por la lectura y recuperación de la capacidad lectora aparecen como elementos cruciales dentro de las políticas integrales a nivel país. Sin embargo, como se vio a nivel de cifras, aún no se aprecian grandes cambios en los hábitos lectores de los chilenos.

3. ¿Cómo educar la lectura? Una aproximación desde la literatura

“La cultura letrada ha sido y continúa siendo fundamental para las aspiraciones políticas y para la cultura contemporánea. Por tanto, es fundamental para la educación” (Hannon 2000)

Se ha constatado que la literatura académica existente sobre comportamientos lectores de los preadolescentes y adolescentes es vasta y bastante desarrollada, al contrario de lo que se ha comprobado en Chile. En ella, es posible diferenciar dos corrientes, en virtud de los aspectos que se enfatizan: la primera –vinculada a la investigación norteamericana- pone acento en la lectura voluntaria y en la libre elección de los niños. La segunda –interpretando a Bourdieu- se enfoca en los determinantes familiares, dejando en un segundo plano la autonomía de los estudiantes.

Enfoque liberal autónomo

La idea central de la primera corriente –la cual se ha denominado para efectos de este estudio como enfoque liberal autónomo- se ilustra claramente en la siguiente cita:

“A nadie se le debe obligar a leer nada. Leer es un derecho de cada ciudadano y no un deber [...] Intentar crear un gusto por la lectura en los otros, por medio de un sistema que obliga a leer sólo para hacer un examen, es una forma infalible de inocularle a cualquiera el horror por los libros”
(Machado, 2004, p.23)

En esta línea, Levy (2009) sostiene que las estrategias de lectura adoptadas por las escuelas influyen en las formas en que los niños definen la lectura y han desarrollado sus percepciones como lectores. Existe evidencia para afirmar que las estrategias de lectura de las escuelas pueden ser perjudiciales para el aprendizaje lector y su desarrollo en ciertos niños. Ivey (1999) examina en profundidad este punto, señalando que pese a que se crea que los adolescentes leen mal y que no les gusta leer, lo que ocurre es que la mayoría de las veces no desean leer lo que les impone el currículum escolar. Este enfoque es seguido por Worthy y McKool (1996), quienes señalan que los preadolescentes no leen poco, sino que más bien, en la mayoría de las ocasiones no desean leer lo que se les obliga en la escuela. En esta línea, Bintz (1993) postula que si bien los preadolescentes y adolescentes pierden el interés en la lectura escolar, no necesariamente lo pierden en la lectura por placer.

Una de las principales razones aducidas es que las escuelas adoptan esquemas lectores demasiado rígidos que dificultan el disfrute y el compromiso significativo con la literatura, ya que esta es utilizada de un modo meramente utilitario. En este sentido, los niños apreciarían la literatura exclusivamente como una herramienta para aprender la mecánica de la decodificación de textos y no como una actividad asociada al goce (Levy, 2009; Solity and Vousden’s, 2009). Así, una de las mayores críticas al modo en que el sistema escolar ha abordado la lectura es la rigidez de las estrategias lectoras, a partir de las cuales se descalifica a los alumnos que no son capaces de mantener el nivel de lectura que exige el currículum escolar bajo el término de *lectores aporreados*. Tanto Alverman (2001) como Bruton y Alonso (2004) cuestionan los métodos de enseñanza que definen a *lectores aporreados*, término que puede referir tanto a niños con problemas lectores diagnosticadas clínicamente, como a niños desmotivados, desencantados o sin éxito en las tareas escolares que tienen que ver con la literatura (Alverman, 2001).

Lo anterior otorga evidencia para señalar que las estrategias adoptadas por las escuelas pueden encasillar a los niños en una cierta categoría de lectores que leen solo un determinado tipo de libros, lo que no les otorga libertad para disfrutar de la lectura. Dicho de otro modo, la autopercepción de los niños como lectores queda en gran medida determinada por el modelo de lectura que se le imponga desde la escuela, el cual puede llegar a definir sus preferencias y hábitos tanto positiva como negativamente.

Teniendo en cuenta los efectos de los esquemas lectores, la literatura sugiere importantes cambios a la hora de pensar en cómo desarrollar y fomentar la lectura en preadolescentes y adolescentes. En primer lugar, Ivey y Broaddus (1999), Levy (2009) y Alverman (2001) rescatan la necesidad de tomar en consideración las percepciones de los propios estudiantes en cuanto a sus motivaciones y deseos por la lectura. Siguiendo con lo anterior, Alverman (2001) sugiere que es necesario demostrarles a los adolescentes que adquirir habilidades lectoras no es tan difícil como parece y que además existen distintas maneras de desarrollarse como lector. Por su parte, Bruton y Alonso (2004) plantean que los *lectores aproblemados* tienen obstáculos que les impiden desarrollar la lectura, por lo que es importantísimo que la escuela solviente este aspecto y cuente con recursos para incentivar y desarrollar la lectura en sus estudiantes. Los autores también señalan que el involucramiento de la comunidad y los actores que rodean la escuela es clave para promover la lectura (Ivey y Broaddus, 1999; Levy 2009).

También es relevante mencionar que a los niños se les debiera incentivar la lectura a partir de sus propios intereses y motivaciones. Como plantean Jonas y Gurna (2008), los programas que buscan fortalecer las habilidades lectoras de los adolescentes sólo son exitosos si están correctamente informados sobre su particular desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y moral. Así, una manera de incitar la lectura es lograr que los adolescentes estén realmente interesados en algo y así lentamente comenzar a darles libros que tengan contenido relevante (Ivey y Broaddus, 2001; Alverman, 2001; Jonas y Gurna, 2008). Siguiendo la misma línea, Bruton y Alonso (2004) plantean que la lectura debe interpelar a los adolescentes y seguir sus intereses.

En síntesis, este enfoque predominante en la investigación norteamericana, defiende la autonomía de los niños a la hora de promover la lectura en las escuelas: los niños debieran ser capaces de seleccionar sus lecturas de acuerdo a sus propios intereses y la motivación debiera ser a partir de sus propias aproximaciones.

Otra aproximación: Capital Cultural.

La perspectiva anterior puede ser complementada a partir de una interpretación de la tesis canónica del sociólogo francés Pierre Bourdieu. El autor señala que los sistemas de enseñanza, más que eliminar las divisiones de clase, contribuyen a incrementarlas, debido a que se promueven ciertas estrategias que favorecen a las clases privilegiadas. Es por esto que Bourdieu intenta desmitificar las presuntas virtudes de la democratización y la libertad como prácticas pedagógicas, señalando que solo las clases altas son capaces de actuar con desenvoltura en una situación de plena autonomía. De este modo, Bourdieu enfatiza que “mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de *laissez-faire*” (Bourdieu, 2003, pp. 169).

El concepto clave tras la formulación anterior es el de Capital Cultural, el que se define como aquellos gustos, expectativas, prácticas y orientaciones asociadas a la clase dominante, que se transmiten básicamente en el ámbito de la familia (Bourdieu, 2003). Así, las escuelas premiarían la posesión de capital cultural, por lo que las diferencias de rendimiento serían, en realidad, diferencias de origen social. Para efectos de esta investigación, lo relevante es señalar que la lectura, o más bien, el gusto por ella, se entiende como una práctica susceptible de ser fomentada y transmitida en el contexto familiar. Por tanto, la familia puede ejercer una significativa influencia sobre la aproximación hacia la lectura de los preadolescentes y adolescentes.

De este modo, al atender a las diferencias de Capital Cultural de las familias, se puede enriquecer y complementar el enfoque autónomo liberal, puesto que los planteamientos de Bourdieu (2003) ponen en evidencia la relevancia de la familia para la creación de ciertas prácticas y disposiciones hacia la lectura. En este sentido, este estudio considera al hogar en tanto facilitador u obstaculizador para el despliegue de la lectura, atendiendo tanto a la actitud de los padres como a la disponibilidad de materiales para la lectura.

4. Hogar y lectura

La concepción tradicional señala que el hogar es el primer protagonista para hacer posible el gusto por leer, a través de los recursos disponibles y de las disposiciones de los padres. En este punto, Marvin Powell (1994) otorga algunos datos de interés, al señalar que la frecuencia lectora en adolescentes está asociada principalmente a dos factores: la disponibilidad de material de lectura y la actitud de los padres hacia la actividad. Así, dice Powell, “los padres del nivel (socioeconómico) superior, por lo general son mejor educados, están más interesados en la lectura y es más probable que proporcionen a sus hijos mejor material de lectura” (Powell 1994, pp. 382).

Respecto a las prácticas efectivas, el autor plantea que generalmente, el hogar es el ambiente más satisfactorio para la lectura de libros. Sin embargo, esto ocurre de forma diferenciada por Nivel Socioeconómico, puesto que en los estratos inferiores se leería menos en el hogar y más en el espacio escolar. En esta línea, Powell (1994) expone que la naturaleza del ambiente hogareño puede resultar un factor explicativo de gran importancia en relación al interés por la lectura. En palabras del autor, “en general los adolescentes de niveles socioeconómicos medio y superior leen más que los de niveles inferiores” (Powell, 1994, p. 382). Esto se puede estar vinculado, dice Powell (1994), por la disponibilidad de libros el hogar, y la actitud de los padres hacia la actividad lectora. Ciertamente, la relación anterior es concordante con la tesis del capital cultural.

Al abordar esta temática, Milicic y Rivera (2009), en una publicación del Ministerio de Educación, exponen que las familias que estimulan la lectura son aquellas que detentan una preocupación activa por el desarrollo cognitivo de los hijos y que vinculan la lectura a un espacio recreativo y de crecimiento personal. En esta línea,

Petit (2007) plantea que la lectura en el ámbito doméstico puede ser una manera de comprender de mejor modo la enseñanza adquirida en la escuela, gracias a que se tuvo acceso a otras fuentes de información complementarias al colegio.

En consecuencia, la familia es capaz de facilitar la actividad lectora en la medida en que los padres posean una actitud positiva hacia a la lectura y por consiguiente, demuestren una preocupación activa hacia dicha actividad. Igualmente, resulta imprescindible que el hogar cuente con ciertos materiales básicos para el desarrollo de prácticas lectoras.

5. Preadolescentes, adolescentes y nuevas tecnologías

Como se señaló anteriormente, el estudio se enfocará en preadolescentes y adolescentes, por lo que cabe mencionar algunas características relevantes de dichas etapas.

La preadolescencia es la fase previa a la adolescencia, la que suele corresponder a los 11 y 12 años de edad. Este período se sitúa justo en la mitad del ciclo escolar, por lo que es fundamental para la formación lectora de un individuo. Precisamente, el informe *Reading Next* (2006) señala explícitamente que la formación lectora en la preadolescencia permite que estas habilidades permanezcan para toda la vida (Biancarosa, & Snow, 2006).

La adolescencia, por su parte, se comprende como aquel período que se inicia a los 13 años aproximadamente, y que puede durar hasta más allá de los 20 años. Este lapso se considera típicamente como una etapa de transición, o como señala Marvin Powell (1994), como unos años intermedios. Esta definición hace referencia al punto crucial que se desea destacar: la adolescencia constituye una etapa de tránsito, en la que los individuos comienzan a padecer una serie de cambios en su fisonomía, en su relación con los demás, y en definitiva, en su forma de experimentar el mundo (Powell 1994). Esto último incluye, sin dudas, su relación con el consumo de bienes culturales, pues la adolescencia sería la etapa donde eventualmente se desarrollarían y consolidarían ciertos hábitos de consumo de dichos bienes (Powell, 1994).

Además de las características propias del período de la adolescencia, resulta ineludible referirse a los vertiginosos cambios acaecidos en las tecnologías de la comunicación y la información y el modo en que estos afectan a las nuevas generaciones. Según el informe “Hábitos de lectura de la infancia y adolescencia en Castilla y León (2007)”, realizado por la Fundación Germán Sánchez Rupérez en España, en la actualidad los adolescentes son un grupo altamente tecnologizado. En efecto, frente a otros segmentos de la población, los adolescentes manifiestan un uso elevado de las nuevas tecnologías, integrándolas confortablemente en sus actividades diarias. En este sentido, los adolescentes se encuentran expuestos constantemente a un flujo de imágenes y códigos de los medios de comunicación, lo que produce una sobre estimulación tanto a nivel cognitivo como emocional. (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007). Las consecuencias de esta sobre

estimulación -dice el informe- son, en primer lugar, que los adolescentes se inclinarían menos a la reflexividad y más a la inmediatez asociada a las nuevas tecnologías; segundo, que serían personas más calificadas para atender a diversas tareas simultáneamente, pero poco dados a la concentración sobre un aspecto específico. Por último, los adolescentes serían individuos dependientes de la comunicación permanente con sus redes sociales a través de medios como Facebook, mensajes de texto y chat. Este aspecto resulta especialmente relevante, puesto que las tecnologías de la comunicación y la información influirían significativamente en la relación de los adolescentes con sus pares.

Esta caracterización pone de relieve que en la actualidad, la sobre estimulación y la dificultad en la concentración constituirían elementos obstaculizadores para el desarrollo de la lectura, porque justamente esta actividad requiere reflexión y atención continua. Por esto, la lectura de clásicos y de textos de historia sería escasamente valorada por los adolescentes, debido al tiempo y al esfuerzo que requiere dicho ejercicio. En contraste, se apreciarían tipos de lectura funcionales a sus hábitos cotidianos, como las asociadas a internet y las que estén en formatos ligeros, cortos y con elementos visuales (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007).

Sin embargo, la literatura no debe ser olvidada. La significación de la lectura puede proporcionar un cierto sentido de individualidad a los adolescentes, en la medida que les faculta a una suerte de escape a los dictámenes paternalistas a los que diariamente se ven sometidos. En palabras de Michel Petit (2007):

“Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los adolescentes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía”. (Petit, 2007, p. 18)

Tras la revisión bibliográfica realizada, es posible concluir que la lectura se constituye como una práctica mediada por distintos factores, entre los que destacan las iniciativas públicas, la educación formal y el espacio familiar. En esta línea, es posible plantear que aquellas políticas correctamente gestionadas, estrategias lectoras que motiven a los estudiantes y un hogar en el que se fomente a la lectura, serían recursos facilitadores para el pleno desarrollo de la actividad. Por consiguiente, considerando las evidencias que señalan que Chile es un país poco lector, y que la preadolescencia y adolescencia son etapas importantes en relación a la adopción de hábitos lectores, esta investigación analiza el modo concreto en que los factores anteriormente enunciados – particularmente la escuela y el hogar- median la aproximación hacia la lectura en adolescentes.

6. Conceptualización

A continuación, se presentan las definiciones de los conceptos relevantes obtenidos a partir del marco teórico. En primer lugar, se definirá *aproximación hacia la lectura*, el que constituye el eje central de este estudio. Posteriormente, se precisarán las nociones de *recursos lectores del hogar* y *recursos lectores escolares*, los que presumiblemente se relacionan estrechamente con la aproximación hacia la lectura en preadolescentes y adolescentes.

a) *Aproximación a la lectura:*

En concordancia con el problema planteado, mediante el concepto de aproximación a la lectura se intenta acceder al modo en que los preadolescentes y adolescentes construyen y significan su relación con la lectura. De esta manera, la aproximación a la lectura tendrá dos dimensiones: por una parte se encuentran las disposiciones personales de los adolescentes hacia la lectura y por otra las prácticas lectoras efectivas. Así, la primera dimensión intentará dar cuenta de las valoraciones subjetivas de los preadolescentes y adolescentes a partir de sus apreciaciones y preferencias sobre la lectura. Además, en esta dimensión se tratarán las percepciones de los adolescentes a partir de los significados que le otorgan a la lectura y al lector. Todo esto con el objetivo de conocer la importancia asignada a los libros y al mundo de la lectura por este grupo etario. Por su parte, la segunda dimensión intentará describir la conducta efectiva de los adolescentes y preadolescentes en cuanto a la lectura, señalando la frecuencia lectora, el tipo de lectura que realizan (libros, revistas, internet, comics, etc.) y otras prácticas. En este punto se indagará además en las motivaciones para llevar a cabo la práctica de la lectura, como también las satisfacciones y aportes percibidos a partir de la lectura que pueden influir en su realización.

¿Por qué no se tomarán en cuenta tan solo hábitos o prácticas? Porque siguiendo las palabras de Petit:

“La importancia de la lectura no puede por lo tanto evaluarse únicamente a partir de cifras, del número de libros leídos o tomados en préstamos. A veces es una sola frase, que uno apunta en un cuaderno o en la memoria, o incluso que se olvida, lo que hace que el mundo se vuelva más inteligible. Su encuentro con palabras que les han permitido simbolizar sus experiencias, darle un sentido a lo que vivían, construirse.” (Petit, p.80)

b) *Recursos lectores del hogar:*

En el marco teórico se destacó a la familia como un espacio esencial para el fomento de la lectura en preadolescentes y adolescentes. Específicamente, se hizo hincapié en la preocupación activa por parte de los padres (Milicic y Rivera, 2009; Powell 1994) y en la disponibilidad de recursos materiales que facilitarían la lectura (Powell 1994). Recogiendo estos elementos, se entenderá por *recursos lectores del hogar* aquellos

recursos con los que cuenta el hogar que permitan facilitar y fomentar la lectura. Esto implica, por un lado, los materiales físicos que permiten el desarrollo de la actividad lectora, como la tenencia de libros; por otro, la actitud de los padres hacia la lectura y su preocupación activa a que los preadolescentes y adolescentes ejecuten actividades lectoras. Al contrario, la no posesión de estos recursos constituiría un obstaculizador para la lectura en preadolescentes y adolescentes.

Cabe destacar que se utilizará el término “recurso” en un sentido amplio, pues no se refiere a objetos concretos sino que también aspectos inmateriales, como la actitud y la preocupación de los padres. En este sentido, los recursos aluden a aquellas oportunidades susceptibles de ser aprovechadas por los preadolescentes y adolescentes para desarrollar la actividad lectora.

Por último, parece necesario recalcar que la importancia de los recursos familiares ha sido tematizada por las autoridades de gobierno, puesto que la distribución del Maletín Literario precisamente apunta a incrementar la disponibilidad de material bibliográfico en los hogares y a generar una mayor preocupación de los padres en relación al desarrollo de la actividad lectora de sus hijos.

c) *Recursos lectores escolares:*

Considerando los antecedentes expuestos en el marco teórico, los *recursos lectores escolares* serán todas aquellas oportunidades que el colegio les otorgue a sus alumnos para el desarrollo de la actividad lectora. Dentro de estas se pueden incluir los programas de fomento a la lectura que pueden haber adoptado o desarrollado las escuelas, las iniciativas que buscan estimular la lectura, las estrategias pedagógicas de fomento a la lectura en las aulas y la disponibilidad de materiales con los que cuenta el colegio.

El interés en indagar en los programas radica en conocer la existencia de un plan sistematizado de fomento lector. Las iniciativas, en tanto, se refieren a las actividades que promueva el colegio vinculadas a la lectura. Por su parte, el conocimiento de las estrategias pedagógicas, en tanto, tiene el objetivo de describir el modo en que los profesores intentan impulsar la lectura en sus estudiantes en la sala de clases. Por último, se incluye la disponibilidad de material y la infraestructura con la que cuentan los colegios para desarrollar la actividad lectora de sus alumnos, como bibliotecas, material bibliográfico y salas de lectura.

Se plantea que las escuelas pueden contar con estos recursos, como pueden carecer de ellos, por tanto puede abrir o cerrar la oportunidad al fomento de la lectura.

Los conceptos enunciados y sus relaciones pueden resumirse en el siguiente diagrama:



Es decir, tanto los recursos lectores escolares como los recursos lectores del hogar ofrecen oportunidades para el desarrollo de la lectura, relacionándose con la aproximación a la lectura, definida como prácticas y disposiciones. Todo esto ocurre en un contexto de bajos índices de lectura en Chile y de irrupción de nuevas tecnologías.

III.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DIRECTRICES

Objetivo General:

Conocer las aproximaciones hacia la lectura de preadolescentes y adolescentes de escuelas de Santiago, considerando el posible rol de los recursos lectores escolares y los recursos lectores del hogar. Esto con el fin de obtener evidencia para la realización de programas de fomento de la lectura en dicho grupo etario.

Objetivos Específicos:

1. Conocer las prácticas lectoras de los preadolescentes y adolescentes con el propósito de elaborar un panorama y un diagnóstico general del desarrollo de la actividad en esta edad.
2. Analizar los aspectos específicos que motivan a los preadolescentes y adolescentes a leer, con el objeto de conocer lo que ellos mismos perciben como “facilitadores” de la actividad.
3. Describir las disposiciones de los preadolescentes y adolescentes hacia la actividad lectora, para indagar en sus percepciones y en las valoraciones que le confieren a dicha actividad.
4. Describir los recursos lectores presentes en las escuelas para analizar su posible influencia en las aproximaciones de los estudiantes hacia la lectura.
5. Conocer los recursos lectores del hogar existentes para indagar sobre su posible influencia en las aproximaciones de los preadolescentes y adolescentes hacia la lectura.
6. Analizar la interrelación de los elementos mediadores en tanto facilitan u obstaculizan la aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescentes. Esto con el fin de obtener conclusiones del fenómeno en su conjunto.

Pregunta de investigación

¿Cómo se aproximan los preadolescentes y adolescentes escolares hacia la lectura considerando el posible rol mediador de la escuela y del hogar?

Derivadas de la pregunta de investigación, las preguntas directrices de esta investigación son:

1. ¿Cómo son las prácticas lectoras efectivas de los preadolescentes y adolescentes y qué lugar ocupan en su tiempo libre?
2. ¿Qué aspectos motivan a la actividad lectora a los preadolescentes y adolescentes?

3. ¿Cómo perciben y valoran la práctica lectora los preadolescentes y adolescentes?
4. ¿Cómo se relacionan los recursos lectores escolares con la aproximación hacia la lectura en los preadolescentes y adolescentes?
5. ¿Cuál es la influencia de los recursos lectores del hogar en la aproximación hacia la lectura de los preadolescentes y adolescentes?

IV. METODOLOGÍA

1. ¿Cómo se abordó la problemática?

Para abordar el objetivo propuesto por esta investigación, resultó pertinente obtener un panorama general de los tres conceptos definidos en el marco teórico. Para esto, se elaboró una metodología de corte cuantitativo para describir de modo amplio la aproximación hacia la lectura y sus elementos mediadores. Esta información se complementó con instrumentos cualitativos, para profundizar en ciertos aspectos relevantes. A través de estas técnicas se intentó abordar de la mejor manera posible los principales conceptos de este estudio.

A continuación, se presenta uno de estos conceptos desglosados, haciendo referencia a la metodología específica definida en cada caso para abordarlos.

a) Aproximación a la lectura

El concepto de aproximación ha sido caracterizado como prácticas lectoras y disposiciones hacia la lectura de los preadolescentes y adolescentes, con el objetivo de conocer el significado y rol que estos le otorgan a la actividad. Este se abordó de manera general a través de un cuestionario autoaplicado, a través del cual fue posible acceder al comportamiento efectivo y a las disposiciones hacia la lectura de preadolescentes y adolescentes. Estos datos cuantitativos fueron enriquecidos con información cualitativa obtenida a través de entrevistas grupales realizadas a estudiantes, mediante las cuales profundizó en las percepciones y valoraciones subjetivas de ellos mismos. Tras el trabajo de campo, se logró obtener cuantiosa información respecto a este concepto. Con esta es posible establecer descripciones sobre la aproximación en general las cuales serán diferenciadas por género y edad. Así mismo, para profundizar en la indagación se cruzarán ciertos indicadores.

b) Recursos lectores escolares

Como se caracterizó anteriormente, los recursos lectores escolares pueden incluir ciertos aspectos tales como el programa lector, las iniciativas, las estrategias pedagógicas y la infraestructura material orientada hacia la promoción de la lectura. Para conocer la existencia de alguna de estas eventuales acciones, se entrevistó al jefe UTP o al jefe de departamento de Lenguaje y Comunicación de los respectivos establecimientos. La implementación de estrategias en el aula se conoció a través de entrevistas a profesores de lenguaje. Por último, la infraestructura lectora escolar (bibliotecas, material bibliográfico y salas de lectura) se observó mediante una entrevista a la encargada de la Biblioteca-CRA, llevada a cabo en este mismo lugar. La información obtenida permite una acabada caracterización de la manera en que los colegios abordan el tema de la lectura, la

cual se da específicamente a través de las iniciativas adoptadas y de los usos efectivos que se les da a la Biblioteca-CRA. Además, es posible conocer la respuesta de los estudiantes hacia las oportunidades ofrecidas.

a) Recursos lectores del hogar

Como se definió en el ítem anterior, los recursos lectores del hogar suponen la disponibilidad de materiales en el hogar a y la actitud de los padres hacia la lectura. En relación a lo primero, se obtuvo información a través del cuestionario. La actitud de los padres hacia la lectura, en tanto, se interpretó a partir de entrevistas grupales efectuadas a los alumnos. Sobre ambos tópicos se intentó obtener mayor información por medio de las entrevistas a los profesores, conociendo sus percepciones al respecto.

En relación a los otros conceptos, los recursos familiares fueron abordados de modo más superficial, ya que solo se contó con algunos datos obtenidos por el cuestionario y ciertas apreciaciones de los alumnos que permitieron dar tenues luces al respecto.

2. Unidad de Análisis y muestra

La unidad de análisis del estudio corresponde a preadolescentes (5°-6°), y adolescentes chilenos (7°-8°) que cursen el segundo ciclo escolar (de 5ª a 8ª básico) en cuatro establecimientos municipalizados y particular subvencionados de Santiago.

La muestra definitiva consistió en cuatro establecimientos que fueron seleccionados de manera intencionada, respondiendo a criterios de factibilidad y accesibilidad. Es decir, escuelas donde se permitió la realización del trabajo de campo sin mayores problemas y su acceso fuera expedito. Adicionalmente, los establecimientos educacionales fueron homogeneizados en tres variables. La primera, es que los recintos seleccionados tienen puntajes SIMCE de lenguaje dentro de Nivel Intermedio², ya que la presencia de un colegio tanto con indicadores sobresalientes como demasiado bajos puede sesgar los resultados obtenidos. La segunda, es que los cuatro colegios tienen un nivel socioeconómico (NSE) similar, para evitar que excesivos recursos o carencias en el hogar influyan en los hallazgos de la investigación. Se seleccionaron cuatro establecimientos cuyas familias

2 Se tomó en cuenta la prueba SIMCE de lenguaje rendida por los alumnos de 4° básico el año 2008. El nivel intermedio de la prueba SIMCE refiere al rango comprendido entre los 235 y los 285 puntos. Dentro de este rango se considera que los alumnos y alumnas de 4° Básico leen diversos tipos de textos simples, tanto literarios como no literarios. Además, los estudiantes del Nivel Intermedio generalmente son capaces de entender de qué se trata un texto simple, encontrar información que es fácil de localizar o que está destacada en el texto, comprender ideas que no están dichas directamente, pero que están claramente sugeridas y opinar con fundamento sobre la acción de un personaje en un cuento. (Unidad de Currículum y Evaluación Mineduc, 2008)

correspondieran a un NSE medio según los datos del SIMCE³. Por último, todos los colegios seleccionados cuentan con algún tipo de biblioteca, entendiendo por ésta una colección bibliográfica de cierto volumen que esté dispuesta en algún lugar especial de la escuela.

Las características de los establecimientos con los que se trabajó se describen en la siguiente tabla:

Escuela	Dependencia	NSE	Matrícula total 2009	Simce lenguaje 2008
Escuela Macul	Municipal	Medio	298	243
Escuela Recoleta	Particular Subvencionado	Medio	751	252
Escuela San Joaquin	Particular Subvencionado	Medio	1080	272
Escuela Puente Alto	Particular Subvencionado	Medio	945	280

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en www.simce.cl

3. Instrumentos de recolección de datos

Para abordar los conceptos propuestos, los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: entrevistas grupales, entrevistas individuales y un breve cuestionario autoaplicado. Este último fue realizado a todos los estudiantes entre 5° y 8° básico de los cuatro colegios mencionados. La muestra total fue de 807 casos encuestados.

Por su parte, para las entrevistas grupales, se seleccionó una muestra aleatoria para conformar grupos de seis estudiantes con los que se llevaron a cabo conversaciones que buscaron indagar en el uso de su tiempo libre, en sus aproximaciones a la lectura y la posible relación de esta con la escuela y el hogar. Se realizaron ocho entrevistas grupales, dos en cada colegio, uno con alumnos de 5° y 6° y otro con estudiantes de 7° y 8°. Por último, se realizaron diez entrevistas, entre jefe UTP, profesores de lenguaje y encargados de la Biblioteca-CRA.

³ Esto quiere decir que en el establecimiento “la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre **11 y 12** años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre **\$230.001 y \$375.000**”. Además, “entre **27,51% y 57,5%** de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social” (Unidad de Currículum y Evaluación Mineduc, 2008).

En el Colegio San Lorenzo y en Julio Barrenechea se realizaron tres entrevistas, mientras que en los dos restantes se realizaron dos en cada uno.

A modo de síntesis, se presenta el siguiente cuadro con el trabajo realizado en cada uno de los cuatro establecimientos y su posterior procesamiento de datos:

Instrumento aplicado	Unidad de observación	Procesamiento de datos
Cuestionario sobre prácticas y preferencias lectoras	Matrícula total de estudiantes de 5° - 8° del establecimiento	Digitar y procesar en SPSS
Entrevista para el conocimiento de la aproximación del colegio hacia la promoción de la lectura	Jefe UTP/ Coordinadora del departamento de Lenguaje y Comunicación	Rejillar en matriz de vaciado
Entrevista para el conocimiento de la implementación de las estrategias lectoras, las disposiciones de los estudiantes y los recursos familiares del hogar.	Profesor de Lenguaje y Comunicación de 5°-8°	Rejillar en matriz de vaciado
Entrevistas grupales (focus group) para profundizar en la aproximación de los preadolescentes y adolescentes hacia la lectura.	6 estudiantes escogidos al azar de 5°-6°	Vaciado de citas
	6 estudiantes escogidos al azar de 7°-8°	Vaciado de citas
Entrevista para conocer el uso y funcionamiento de la Biblioteca-CRA	Entrevista al encargado de la Biblioteca-CRA	Rejillar en matriz de vaciado

V. RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los principales resultados de esta investigación, los que se ordenarán temáticamente del siguiente modo. La primera sección se referirá a las actividades realizadas en el tiempo libre por los preadolescentes y adolescentes, poniendo especial énfasis en el lugar que ocupa la lectura. La segunda, en tanto, describirá la aproximación hacia la lectura de los estudiantes, distinguiendo entre las dos dimensiones del concepto, es decir, prácticas y disposiciones. La tercera sección, por su parte, abordará los recursos lectores del hogar y su relación con el concepto anterior. El último ítem tratará sobre el rol de la escuela a la hora de construir un modelo lector.

Como el cuestionario fue el principal instrumento metodológico del estudio, se expondrán las cifras que este arrojó al inicio de las tres primeras secciones, para luego complementar los hallazgos con información obtenida desde datos cualitativos. La sección de la escuela, por su parte, está articulada íntegramente a partir de información de corte cualitativo.

La estrategia de análisis del cuestionario consistió en obtener la frecuencia simple de las variables las cuales se relacionaron con el género, la edad y entre ellas, cuando los cruces resultaban de interés. Asimismo, se construyeron tres índices a partir de la suma de variables previamente recodificadas. Los gráficos que se exponen muestran los resultados más significativos, tanto de índole univariado como bivariado, excluyendo la presentación de cifras sin mayor relevancia. De todos modos, el detalle de las tablas de frecuencia y de correlación se encuentra en la sección de anexos del estudio, así como los pasos de la elaboración de los índices.

Se optó por omitir las comparaciones entre escuelas, debido a que la desigual magnitud de los establecimientos (los de Puente Alto y Recoleta están sobrerrepresentados) podía producir sesgos en los resultados. Además, cabe destacar que la distribución por edad también es dispar, puesto que hay una menor proporción de adolescentes de 14 años que respondieron el cuestionario en relación a las otras edades.

Por último, es relevante aclarar que si bien no hubo un procedimiento muestral que asegurara la inferencia de los resultados a la población, dada la homogeneidad de la muestra –en cuanto a características socioeconómicas y académicas- y las tendencias observadas, es presumible que los hallazgos sean representativos de la población de preadolescentes y adolescentes urbanos de Santiago.

1. Tiempo libre



Las cifras sobre el uso del tiempo libre muestran que la actividad más realizada por los adolescentes encuestados es navegar por Internet (53,7%), seguido de compartir con mi familia (51,1%). En el último lugar aparece la lectura de libros, revistas y comics, junto con estudiar, ambos con un 10,1%.⁴



⁴ Debido a un error, se excluyó la categoría "Escuchar música". Esta debiera ser incluida para estudios futuros, ya que a través de las entrevistas grupales se obtuvo evidencia para señalar que muchos adolescentes dedican parte de su tiempo libre a esta actividad.

Al diferenciar por género, se observa que las mujeres navegan por internet (66,2%) y ven televisión (55,3%) en mayor proporción que los hombres (41,1% y 35,5% respectivamente). Estos últimos, en cambio, declaran hacer deporte (55,7%) y jugar con el computador (51,9%) con mayor frecuencia en relación a las mujeres.

En cuanto a la lectura de libros, no se observan diferencias importantes entre ambos sexos: un 11,1% de mujeres declara leer libros, revistas o cómics en su tiempo libre versus un 9,1% de hombres (**ver tabla 1.1 en Anexo**).

Ahora bien, si se distingue por edad, la opción “compartir con mi familia” decrece según los años. Del total de los niños de 10 años, un 59,8% declara compartir con su familia, mientras que los de 14, sólo un sólo un 39,7% declara la misma alternativa (**ver tabla 1.2 en Anexo**). Por su parte, la actividad “navegar por internet” aumenta por edad, pues el 44,5% de los que selecciona esta alternativa tiene 10 años mientras que el 61,6% de adolescentes posee 13 años (**ver tabla 1.5 en Anexo**).

En la lectura de libros, revistas o comics, la actividad presenta una leve alza entre los 10 y los 11 años. Entre los de 10, un 8% seleccionó esa actividad, mientras que entre los preadolescentes de 11 años un 13% hizo lo mismo. Sin embargo, a partir de los 12 años, comienza una disminución, que se hace drástica al observar que sólo un 5,2% de los encuestados de 14 años lee en su tiempo libre (**ver tabla 1.7 en Anexo**).

Como se señaló en el marco teórico, el panorama descrito muestra cómo las nuevas tecnologías han irrumpido en los hábitos cotidianos de los adolescentes, lo que se patenta en la alta proporción de estudiantes que utilizan internet en momentos de ocio. Asimismo, el hecho de que los preadolescentes y adolescentes encuestados pertenezcan a un nivel socioeconómico medio según el SIMCE, muestra que las tecnologías modernas no discriminan según sector social.

En las entrevistas grupales se verificó que los estudiantes acceden a internet a diario, principalmente a sitios de redes sociales, tales como Facebook, Fotolog y MSN. Sin embargo, el uso de internet, además de constituirse como una herramienta de entretenimiento, también es útil para realizar actividades vinculadas al colegio, pues por medio de Wikipedia y Google, los estudiantes acceden a información para realizar sus deberes escolares. En este punto, cabe preguntarse cómo los colegios abordan la problemática de la confiabilidad de las fuentes: ante el exceso de conocimiento accesible por medio de internet es necesario inculcar criterios que ayuden a distinguir la calidad y la veracidad de la información encontrada.

Las consecuencias que tiene esta proliferación del uso de internet sobre la lectura son mencionadas por un docente, quien al respecto decía:

“En la adolescencia son muy pocos los que se llegan a conectar con la lectura. Yo lo atribuyo a que ahora al adolescente le gusta la información rápida, todo resumido” (*encargado área lenguaje, escuela San Joaquín*).

En este sentido, el uso constante de las nuevas tecnologías efectivamente implicaría una sobre estimulación para los preadolescentes y adolescentes –como señalaba el informe de la Fundación Sánchez Ruipérez (2007)- cuyo corolario sería que estos se inclinarían menos a la reflexividad y más hacia la inmediatez. Esto perjudicaría a los formatos de lectura más tradicionales, aquellos que requieren que se les confiera tiempo y concentración.

Por otro lado, la irrupción tecnológica implica que los estudiantes tengan una gran cantidad de alternativas para realizar en el tiempo libre. La lectura de libros, revistas o comics, entonces, aparece como una práctica que debe “competir” con muchas otras, las que además tienen una serie de ventajas adicionales. Por ejemplo, en el caso del uso del computador, los preadolescentes y adolescentes pueden realizar una serie de acciones simultáneas, como navegar, jugar, chatear o escuchar música. El computador es, por así decirlo, una herramienta multidimensional; en cambio, la lectura constituye una práctica unidimensional, que además, exige ciertos esfuerzos reflexivos. En definitiva, el costo alternativo de leer es muy alto.

Sobre este punto reflexiona una docente, incorporando al análisis el factor etario:

“Los más chicos se entusiasman cualquier cantidad con la lectura, pero ya para arriba se hace más tedioso porque los libros son más densos, tienen más páginas y requieren más tiempo y ellos cada vez más quieren ocupar su tiempo libre en otras cosas” (*docente, escuela Recoleta*)

En las entrevistas grupales, se expuso directamente las diferencias entre los libros y el computador:

“En el computador puedes hacer hartas cosas, como chatear con tus amigos. En cambio con el libro puedes leer, que te de sueño y dormir” (*estudiante 7° básico, escuela Macul*).

Un último aspecto a destacar es que las opciones “jugar con mis amigos” y “compartir con mi familia” son parte de las actividades más realizadas. Por tanto, es posible deducir que lo que realicen los pares y la familia puede tener repercusiones en las actividades y preferencias de los adolescentes. En otras palabras, la familia y los amigos pueden actuar tanto como modelo a seguir o por el contrario, malas influencias de las cuales se debe escapar.

2. Aproximaciones a la lectura

Los datos que se exponen a continuación corresponden a la caracterización del concepto de aproximación a la lectura, el cual se refiere al modo en que los preadolescentes y adolescentes construyen y significan su relación con la lectura. Las cifras obtenidas se presentarán de acuerdo a las dos dimensiones del concepto, a saber, disposiciones y prácticas.

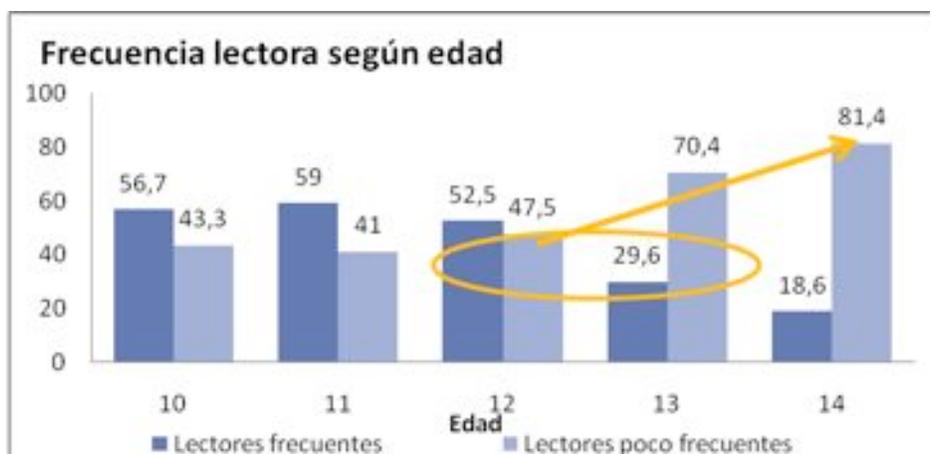
A. PRÁCTICAS

Para un acercamiento general a la práctica de la lectura de libros, es pertinente comenzar con una descripción de la frecuencia lectora. A partir del siguiente gráfico, se desprende que la una gran proporción de los preadolescentes y adolescentes encuestados – un 46,7%- lee libros al menos algunas veces en la semana. Cabe destacar que tan solo un 3,1% señala no leer libros.



Al diferenciar por género, no se aprecian diferencias considerables. Sin embargo, al segmentar por edad existen dos cambios relevantes que se encuentran estrechamente relacionados: en primer lugar, la proporción de preadolescentes y adolescentes que frecuentemente va disminuyendo notoriamente a medida que aumenta la edad. En segundo lugar, siguiendo con la tendencia anterior, aumenta la proporción de escolares que leen con menor frecuencia. Así, entre quienes sólo leen algunas veces al año (15,4%) se presentan diferencias por edad, ya que solo un 13,6% de los preadolescentes de 10 años selecciona esta alternativa, en contraste con un 41,3% de los de 14 años (**ver tabla 2.2 en Anexo**). Esta transformación se ilustra claramente en el siguiente gráfico, donde se recodificó la frecuencia en una nueva variable que se resume en dos categorías⁵:

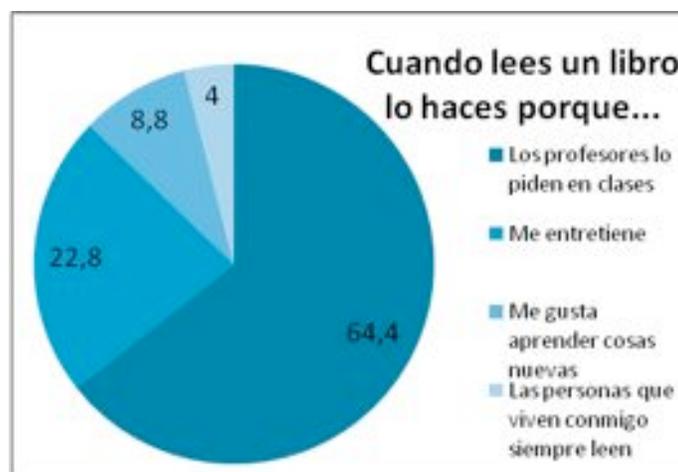
⁵ La variable frecuencia lectora fue recodificada en dos categorías: no lectores y lectores frecuentes. Los lectores poco frecuentes agrupan a quienes no leen nunca, los que leen algunas veces en el año y quienes leen algunas veces al mes.



El gráfico anterior evidencia una fuerte inversión entre los 12 y 13 años: por primera vez, los lectores poco frecuentes sobrepasan a los lectores frecuentes, manteniéndose esta relación decreciente los años que siguen. Este hallazgo resulta relevante para este estudio ya que se corrobora la creencia tradicional de la literatura, la cual plantea que la práctica lectora disminuye en la transición de la preadolescencia a la adolescencia. Se cree que esto se explica por dos fenómenos: los cambios psicológicos producto de la edad y los nuevos hábitos vinculados a la tecnología, integrada crecientemente a medida que pasan los años. Además, se constata que en relación a las prácticas lectoras, la edad influye más que el género, ya que al segmentar por este no se verifican diferencias importantes.

No obstante, las cifras de frecuencia lectora son altas al ser contrastadas con las obtenidas en adultos. Las encuestas nacionales citadas al comienzo de esta investigación afirman que un 58,2% de la población adulta señala no haber leído un libro en el último año. Si bien esto resulta sorprendente, la razón es evidente: las obligaciones que impone la escuela ejercen una poderosa influencia en los hábitos lectores de los estudiantes. Esto se corrobora en el siguiente gráfico, que explora en las razones que dan los preadolescentes y adolescentes para leer:

Los lectores frecuentes, por su parte, son los que leen al menos alguna vez a la semana. Para más detalles, ver la explicación de la construcción de los índices en el Anexo metodológico.



La principal razón para leer es la exigencia del colegio. Así, la gran mayoría (64,4%) señala leer porque “los profesores lo piden en clases”. Como señalaban los escolares en una entrevista grupal:

“Yo leo cuando me dicen que tengo que leer algún libro del colegio, pero no me gusta leer porque lo encuentro aburrido y no entiendo mucho lo que leo, no me concentro” (*estudiante 7° básico, escuela San Joaquín*).

“A uno lo obligan a leer, porque si no leemos, nos sacamos malas notas en las pruebas” (*estudiante octavo básico, escuela Puente Alto*)

Considerando la segunda y tercera mayoría, un 31,6% señala leer por gusto o por asombro. Frente a la cifra de preadolescentes que señala leer para cumplir con deberes escolares, se podría señalar que la lectura es una práctica asociada a la realización de tareas y no necesariamente al ocio durante el tiempo libre.

Adicionalmente, es importante detenerse en las destacables diferencias que existen al segmentar por edad. En el grupo de 10 años, un 54,4% señala leer porque los profesores lo piden en clases, mientras que una amplia mayoría –un 84,4%– afirma lo mismo a los 14 años. Es decir, la obligación se hace más patente a medida que avanza la edad. Por su parte, la lectura por entretenimiento disminuye por edad: a los 10 años, un 29,7% señala esta opción, mientras que a los 14 años, solo un 8,9% la escoge (**ver tabla 2.4 en Anexo**).

A partir de lo recogido en las entrevistas grupales, muchos de los entrevistados señalan que no leerían si no fueran obligados por la escuela:

“Si no nos hicieran leer en el colegio igual no leeríamos mucho” (*niño 8°, escuela San Joaquín*).

Por consiguiente, es posible afirmar que la práctica de la lectura es una actividad vinculada inequívocamente a la escuela.

Sin embargo, el panorama no es tan negativo como parece. Es importante rescatar que entre los escolares que leen con mayor frecuencia (el 11,5% que señala leer todos los días), la mayor parte lo hace por entretención (41,3%). En cambio, quienes señalan leer algunas veces en el año, la mayoría de las veces lo hace porque “los profesores lo piden en clases” (85,2%) **(Ver tabla 2.5 en Anexo)**. En este sentido, existe un reducido grupo que decide leer por una opción personal relacionada al conocimiento y goce del tiempo libre.

Como la práctica lectora podría estar asociada al préstamo de libros, se preguntó por la frecuencia en que los preadolescentes y adolescentes pedían ese material en bibliotecas escolares o de su comuna. Los resultados obtenidos señalan que un 41,6% “nunca” pide libros a la biblioteca de su escuela u otra. Sin embargo, más de la mitad de los preadolescentes y adolescentes encuestados – un 58,5%- señala acudir a alguna biblioteca al menos una vez al año para pedir un libro.



Es interesante añadir que al cruzar la frecuencia de lectura con la frecuencia del uso de la biblioteca, se comprueba lo mencionado anteriormente: entre en total de quienes leen todos los días, un 43% usa la biblioteca al menos algunas veces en el mes **(ver tabla 2.6 en Anexo)**.

Sin embargo, a partir del bajo uso del sistema de préstamos de la Biblioteca-CRA, surge la pregunta por el modo en que los estudiantes acceden a los libros que son exigidos por los planes de lectura complementaria de las escuelas. En las entrevistas grupales, muchos estudiantes señalan comprar libros pirateados en la feria o conseguirlos con familiares. Así, al preguntarles por los libros que poseen en sus hogares, muchos mencionan que corresponden a los que han tenido que leer en el colegio. De esta manera es posible sugerir que las bibliotecas del hogar se arman poco a poco a partir de las exigencias del colegio.

Asimismo, se constata que en la mayoría de los casos hay un desconocimiento de la Biblioteca comunal, por lo que no se accede a ella.

Por último, es importante señalar que la práctica de la lectura se realiza principalmente en el hogar (87,6%), seguido por el colegio en una proporción muchísimo menor (11%) **(Ver gráfico 2.7 en Anexo)**.

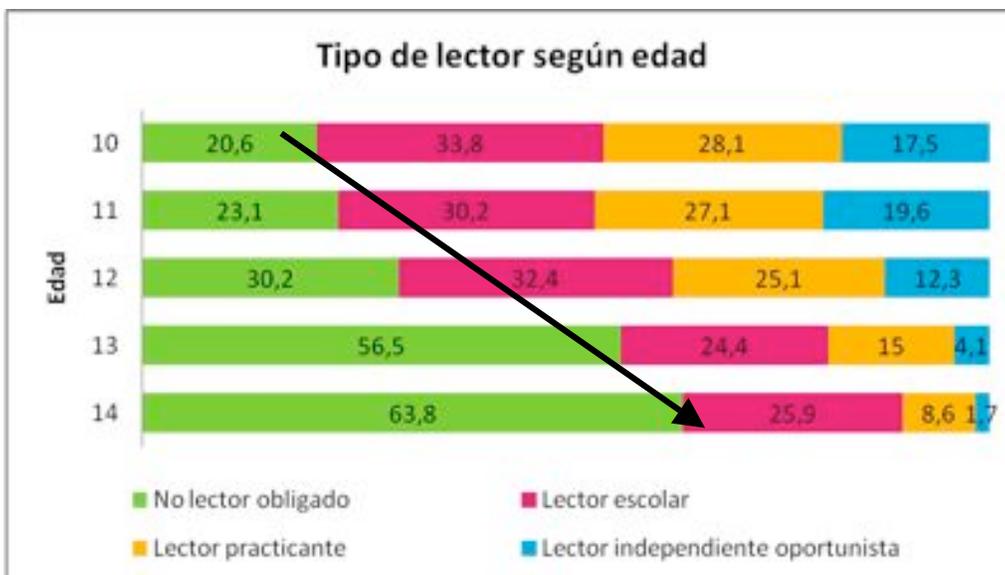
Como una manera de sintetizar la información presentada, se elaboró un índice de prácticas lectoras, incluyendo las variables indicadas anteriormente, a saber: frecuencia lectora, las razones para la práctica lectora y el uso de la biblioteca. A partir de la sumatoria del índice (mínimo valor 0, máximo 3) se identifican cuatro tipos de lector: el no lector obligado, el lector escolar, lector practicante y el lector independiente oportunista⁶.



El índice construido permite dejar en claro el panorama de la práctica lectora en preadolescentes y adolescentes. El gráfico señala el predominio del *no lector obligado*, que corresponde a quienes leen con baja frecuencia por cumplir con obligaciones escolares. En contraste, sólo el 12% lee frecuentemente, por asombro o interés y usa el sistema de préstamos de bibliotecas, es decir, es un *lector independiente oportunista*. Esto por que lee frecuentemente por su voluntad y aprovecha las oportunidades que entregan las bibliotecas.

A través de esta nueva variable es posible apreciar claramente los cambios que ocurren por edad, como se observa en el siguiente gráfico:

⁶ Para más detalles, ver explicación de la construcción del índice en el Anexo metodológico.

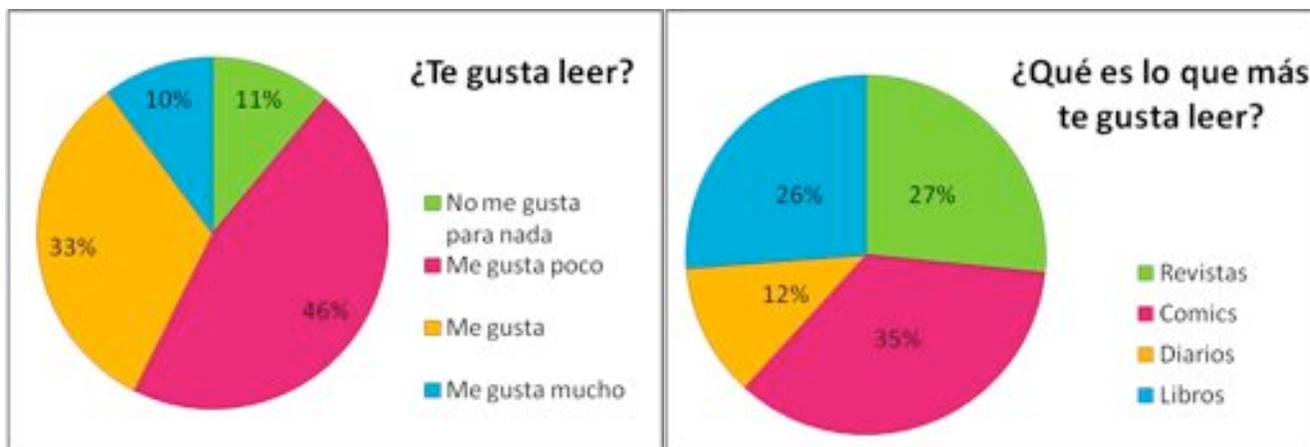


Así, con la edad aumentan los no lectores obligados y disminuyen los lectores independientes oportunistas. Dicho de otra manera, a medida que pasan los años la lectura se hace una actividad cada vez más ajena, que se realiza principalmente para cumplir con las demandas de los profesores, y que no está integrada en la vida cotidiana. Esto se demuestra en el brusco crecimiento de los no lectores obligados: de un 20,6% a los 10 años, se pasa a un 63,8% a los 14. De esta forma, con los años la lectura es menos frecuente, si se realiza es por obligación y las oportunidades como las bibliotecas son cada vez menos aprovechadas.

B. DISPOSICIONES

Esta dimensión se refiere las preferencias y apreciaciones asignadas por este grupo etario a la lectura en general y a los libros en particular. Para esto, se abordarán las valoraciones y percepciones sobre dichas temáticas.

Valoraciones



En primer lugar, ante la pregunta por el gusto de la lectura, un 46% de los alumnos encuestados señala que leer le gusta “poco”, mientras que un 33% señala que “le gusta” la lectura. Las categorías extremas, en tanto, reciben bajas preferencias. Al sumar las categorías de disposiciones favorables a la lectura, se observa que a un 43% de los estudiantes les gusta la lectura, mientras que a un 57% declara que no le gusta.

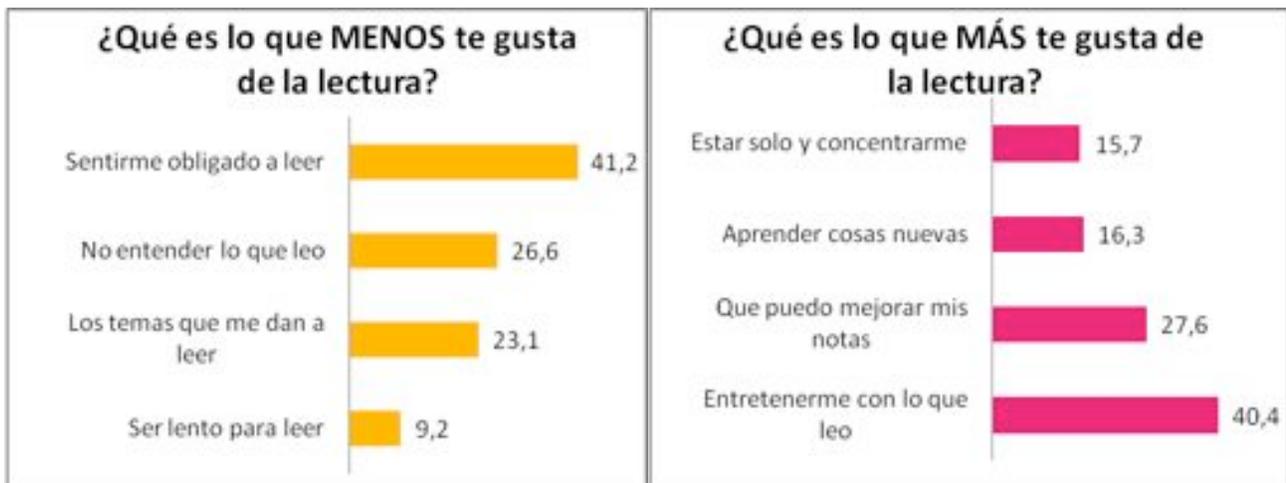
Al distinguir por género, no se presentan diferencias importantes. Sin embargo, siguiendo la tendencia anterior, se observan claros contrastes por edad. Entre los preadolescentes de 10 años, un 39% señala que leer les gusta poco (46%), mientras que entre los adolescentes de 14 años, un 64,4% señala la misma alternativa. A la inversa, la categoría “me gusta mucho” (10%) decrece a medida que aumenta la edad: a los 10 años, un 18,3% escoge esta alternativa, en comparación con un 4,5% de los de 13 que escoge esta alternativa (**ver tabla 2.9 en Anexo**).

Segundo, los datos sobre preferencias lectoras revelan que un 35% elige los comics, un 27% revistas y un 26% libros. Al diferenciar por género, se encuentran ciertas diferencias: las mujeres prefieren leer revistas (un 44,8% señala hacerlo) y los hombres prefieren leer comics (un 51,6%). La lectura de libros es similar en ambos sexos (**ver tabla 2.10 en Anexo**). Al segmentar por edad, se observan diferencias en todas las categorías. Mientras la lectura de diarios y revistas aumenta conforme avanza la edad, la lectura de comics y libros disminuye a medida que transcurren los años. Particularmente, en el caso de los libros, un 23,3% de los preadolescentes de 10 años señala leerlos versus un 18,9% de los adolescentes de 13 años (**ver tabla 2.11 en Anexo**). Se observa que el libro es dejado atrás en relación a las revistas y comics, formatos que se caracterizan por ser profusos en imagen y carentes de texto. Dicho hallazgo se relaciona directamente con la supuesta preferencia que tendrían los adolescentes por textos resumidos e inmediatos, tras la irrupción de las nuevas tecnologías en la vida diaria. Esto se corroboró en la mayoría de las entrevistas grupales, donde se constató un acercamiento a la lectura fuertemente mediado por la imagen. Los preadolescentes y adolescentes afirman seleccionar los libros que les interesan por la ilustración presente en la portada y por el carácter llamativo del título de la obra. Asimismo, es relevante la cantidad de páginas que posee un libro, pues la mayoría de los entrevistados señaló revisar la última

página para conocer su extensión, además de hojearlo para ver si existen dibujos que hagan más breve su lectura. En palabras de un estudiante:

“Siempre veo las paginas que tiene el libro, para ver cuánto tengo que leer” (*estudiante quinto básico, escuela Puente Alto*).

Al relacionar las dos variables enunciadas, gusto y tipo de lectura, se observa que entre los que declaran que le gusta mucho leer, la gran mayoría lee libros (un 71,3%). Esto se contrapone con las preferencias de los preadolescentes y adolescentes que señalan que les gusta poco leer, quienes prefieren la lectura de revistas (33,7%) (**Ver tabla 2.12 en Anexo**). Así, la valoración por la lectura influye en el tipo de lectura preferido por los escolares. En este sentido, los que les gusta la lectura optan mayoritariamente por formatos más tradicionales de lectura –como los libros-, los que comportan un mayor esfuerzo reflexivo. En cambio, quienes no disfrutan de la actividad lectora, prefieren los formatos más ligeros y rápidos de leer.



En tercer lugar, al ser preguntados por los aspectos que menos les gusta de la lectura, los encuestados señalan en un alto porcentaje (41,2%) que no les gusta sentirse obligados a leer, seguido por “no entender lo que leo” con un 26,6%. Al diferenciar por sexo, sólo se presenta una diferencia de 8 puntos porcentuales a favor de los hombres entre quienes señalan sentirse obligados a leer (**ver tabla 2.13 en Anexo**). Esta misma categoría –el rechazo a la lectura por obligación- presenta divergencias según la edad. Entre los 11 y 12 años se mantiene estable (35%), para elevarse a los 13 y 14 años por sobre un 48% (**ver tabla 2.14 en Anexo**).

Paralelamente, en los aspectos que más les gusta de la lectura, un 40,4% de los adolescentes mencionan “entretenerme con lo que leo”, seguido por “que puedo mejorar mis notas” con un 27,6%. Si se distingue por género, se observa que son más las mujeres las que declaran entretenerse con lo que leen (43,3%) en relación a los hombres (37,3%) (**Ver tabla 2.15 en Anexo**).

El vínculo entre el gusto por la lectura y los aspectos que se rechazan y valoran de esta muestra los siguientes hallazgos. Del total de quienes declaran que no les gusta la lectura⁷, la mayoría (51,1%) señala que lo que más resiste es sentirse obligada a leer. Por su parte, del total de quienes afirman que les gusta la lectura, un 31,5% rechaza no entender lo que se lee (**ver tabla 2.16**). Por otro lado, del total de quienes les gusta leer, se valoran positivamente la opción entretenerme con un 46,9% (**ver tabla 2.17**).

Los datos sugieren que la lectura, en general, no les gusta a los preadolescentes y adolescentes, lo que se va acentuando a medida que pasa la edad. La tendencia anterior se corroboró inequívocamente en las entrevistas grupales, puesto que la mayor parte de los estudiantes señalaban que leer es aburrido y que está asociada exclusivamente a los deberes escolares. Este carácter obligatorio que detenta la lectura es rechazado por los propios escolares, señalando que precisamente eso es lo que menos les gusta de ella. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes converge en torno a la percepción de que leer es importante para el desarrollo de ciertas destrezas. Como señala un alumno:

“Es importante, porque uno conoce más de lo que ya sabe. Pero es fome” (*estudiante séptimo básico, escuela Puente Alto*).

Otro aspecto rechazado por los encuestados es la eventual falta de entendimiento a la hora de leer un libro. La comprensión lectora, por tanto, aparece como una habilidad que podría facilitar el interés hacia la lectura, y lógicamente, su ausencia iría en detrimento del desarrollo del gusto por la lectura. Asimismo, se valoran negativamente los temas que se dan a leer. En las entrevistas grupales se verificó que en muchas ocasiones la lectura escolar obligatoria no toma en cuenta los intereses de los alumnos, quienes mencionan que los libros no tratan sobre temáticas de su incumbencia. Y como la lectura sólo se asocia a las obligaciones escolares, la mayoría de las veces no existe una apertura a vincular los libros a tópicos fuera del ámbito escolar.

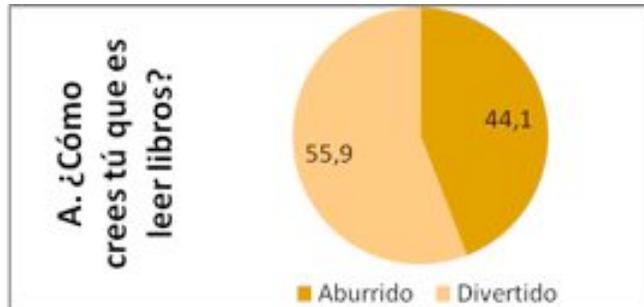
Un último aspecto a destacar es que lo que más valoran los estudiantes de la lectura es entretenerse con lo que leen, aunque sea una actividad que no practiquen en el tiempo libre y esté asociada al deber escolar. En este sentido, el disfrute hacia la actividad lectora presumiblemente haría que la misma obligación fuera cumplida con una disposición más favorable.

Percepciones

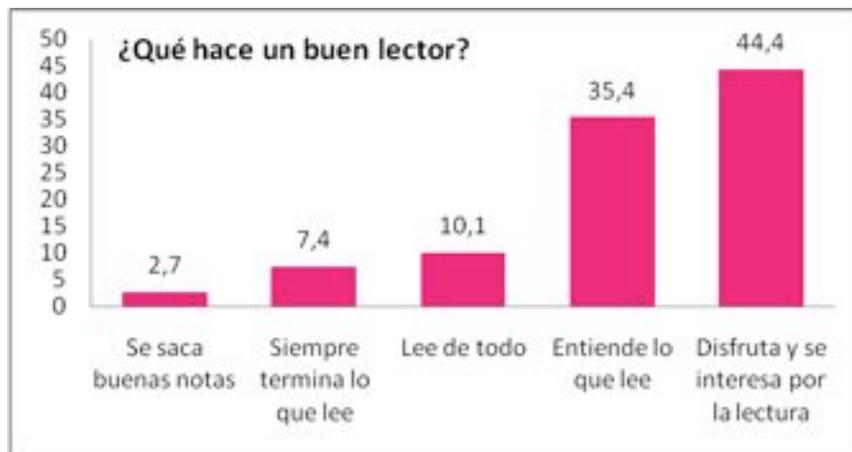
Al preguntar sobre los significados que los preadolescentes y adolescentes le confieren a la lectura, un 55,8% señala que leer libros es divertido. Esta mayoría se mantiene hasta los 12 años, pero a partir de los 13 la

⁷ La variable gusto por la lectura fue recodificada en dos categorías: gusto y no gusto. La primera alternativa reúne a las opciones “me gusta” y “me gusta mucho”, mientras que la segunda incluye a “no me gusta” y “no me gusta para nada”. Más detalle en el Anexo metodológico.

relación se invierte: el 52,3% de los niños de 13 años cree que leer es aburrido, tendencia que se acrecienta aún más en los adolescentes de 14 años. De esta manera, la diversión se reduce con los años y lógicamente, el aburrimiento aumenta (**ver tabla 2.19 en Anexo**).



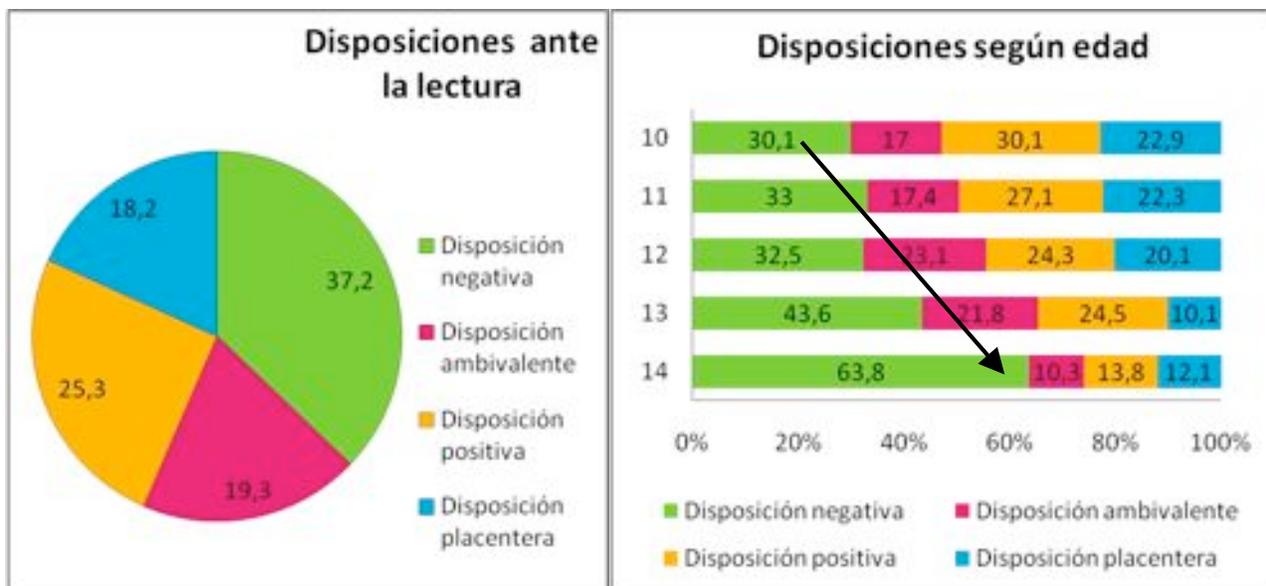
Al ser interrogados sobre las características atribuidas a “buen lector”, la mayoría de los adolescentes encuestados – un 44,4%- se inclina por la alternativa “disfruta y se interesa por lo que lee”, entre quienes hay más mujeres que hombres. Al diferenciar por edad, no se presentan diferencias significativas (**ver tablas 2.20, 2.21 en Anexo**).



Al igual que en el apartado anterior, se construyó un índice de disposiciones hacia la lectura con el fin de sintetizar la información ya expuesta. Dicho índice se construyó a partir de tres variables, a saber, el gusto por la lectura, el tipo de lectura y la percepción hacia la lectura⁸.

Los resultados del índice son los que siguen:

⁸ Ver detalle de la explicación en el anexo metodológico



El índice muestra que en general, la disposición de los estudiantes hacia la lectura es negativa, la que constituye la opción mayoritaria en todas las edades. Sin embargo, se observan dos tendencias que responden al mismo fenómeno. Primero, la disposición negativa (37,2%) se incrementa marcadamente a medida que aumentan los años, transitando desde un 30,1% a los 10 años hasta un 63,8% a los 14 años. La disposición placentera (18,2%), en tanto, disminuye según avanza la edad, pues entre los que se circunscriben a esta categoría, un 22,9% tiene 10 años y solo un 10,1% tiene 13 años.

Al relacionar el índice de disposiciones hacia la lectura con el de prácticas lectoras, se observa una alta correlación entre las prácticas y la disposición, la que ciertamente, es positiva: tanto los *lectores independientes oportunistas* (11,8%) como los *lectores practicantes* (22,6%) tienen mayoritariamente una disposición placentera hacia la lectura (30,7% y 33,6% respectivamente). En los *no lectores obligados* (36,5%), por su parte, predomina fuertemente una disposición negativa hacia la lectura (59,5%) (Ver tabla 2.22 en Anexo).

Los datos en este capítulo reafirman ciertas tendencias ya sugeridas. Primero, que las disposiciones hacia la lectura son mayoritariamente negativas, lo que se acentúa marcadamente en los adolescentes de mayor edad. Por consiguiente, se advierte que el factor etario no solo influye en las prácticas lectoras, sino que en el modo en que los estudiantes significan su relación con los libros. En este sentido, se corrobora la hipótesis tradicional de la investigación académica –la que se ha tratado de desmentir en la investigación empírica reciente–, donde se sugería que para la mayor parte de los adolescentes, la lectura era una actividad desmotivante (Ivey, 1999). Esta percepción fue ampliamente corroborada en las entrevistas grupales, las cuales dieron nuevas aristas del tema. La disposición negativa hacia la lectura parece explicarse, en parte, porque la práctica lectora no está incorporada a sus rutinas diarias, sino que más bien, es percibida como algo totalmente ajeno. Y es ajeno,

precisamente, porque la actividad lectora es vinculada inequívoca y exclusivamente a la escuela, y por ende, al deber. La elocuencia de un estudiante resume la idea anterior:

“Me aburre porque no estoy acostumbrado a leer” (estudiante séptimo básico, escuela Recoleta).

Tanto la disposición negativa hacia la lectura como la importancia de la edad, también fueron recaladas por los docentes entrevistados, quienes están conscientes de las dificultades involucradas en la relación lectura-adolescentes. Incluso se considera extraño que existan adolescentes que se aproximen positivamente hacia la lectura:

“No hay buena disposición de los alumnos hacia la lectura. No hay chispa, no hay esas ganas de leer, es mas por imposición. Salvo algunos ah. Hay algunos bichos raros que piden libros” (docente, escuela San Joaquín).

Un segundo punto a destacar es la fuerte relación entre disposiciones y prácticas lectoras. Aunque parezca bastante evidente, se rescata que si la lectura es una actividad que les gusta y les divierte, los preadolescentes y adolescentes leerán frecuentemente libros. El goce, entonces, parece ser un elemento clave a la hora de promover e inculcar el hábito lector en los estudiantes. La relevancia de este aspecto fue confirmada en las entrevistas, donde un estudiante planteaba lo siguiente:

“Que sea entretenido, interesante, porque sino uno se desconcentra” (estudiante séptimo básico, escuela Puente Alto).

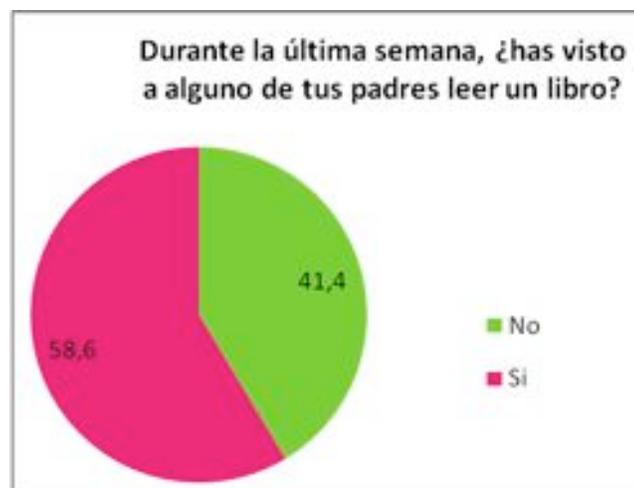
La importancia del gusto por la lectura es confirmada por las preferencias que arroja la pregunta sobre la figura del “buen lector”, pues se le atribuye mayoritariamente la opción relativa al disfrute e interés por la lectura. Este hallazgo puede parecer sorprendente en un panorama donde la lectura es vinculada indefectiblemente a la obligación. Esta aparente contradicción entrega dos claves fundamentales. Primero, que la figura del lector correcto percibida por ellos es algo con lo que no se identifican; sin embargo, hay un cierto deseo de que la lectura sea una actividad entretenida, para que al menos, los deberes sean realizados de modo menos doloroso.

3. Hogar y lectura



A partir del gráfico, se desprende que la mayor parte de los escolares encuestados (33,5%) posee más de 50 libros, seguido por un 31,1% que señala tener entre 30 y 50 libros. Estos datos contrastan notoriamente con las cifras nacionales, donde tan solo un 23% posee más de 50 libros. Sin embargo, es preciso señalar que las diferencias se deben, muy probablemente, a que la ENPCC (2009) es de carácter nacional, por ende abarca a todos los estratos socioeconómicos, y en esta investigación sólo se trabajó con escuelas de nivel medio.

Al relacionar la cantidad de libros con el gusto por la lectura, como es de esperar, entre quienes tienen más de 50 libros en su casa, a un 53,3% le gusta la lectura (42,6%), mientras que entre los que tienen menos de 30 libros, a un 33,3% presenta la misma disposición. A la inversa, la cantidad de libros también influye en el disgusto por la lectura: entre los que tienen menos de 30 libros, a un 66,7% no les gusta la lectura, en comparación con un 46,5% de los que tienen más de 50. Esta misma tendencia puede ser verificada al cruzar cantidad de libros con frecuencia lectora: se constata que a mayor cantidad de libros presentes en el hogar, existe una mayor frecuencia lectora y viceversa **(Ver tablas 3.1 y 3.2 en Anexo)**.



Por su parte, respecto a la percepción de los adolescentes sobre los hábitos lectores de los padres, la mayoría (58,8%) afirma que los ha visto leer un libro durante la última semana. Esta cifra resulta llamativa puesto que es contraria a las cifras nacionales, donde la más de la mitad de la población (58,2%) declara no haber leído ningún libro en el último año (ENPCC, 2009). Al ahondar en este tema en las entrevistas grupales, se obtienen respuestas dispares. Algunos escolares mencionan que sus padres no leen o que si lo hacen, generalmente leen el diario. Este panorama de padres no lectores es rescatado por una docente, quien señala que esto podría obstaculizar la disposición que los alumnos tienen hacia la lectura:

“Son flojos para leer, porque en la casa tienen muy poca motivación. Los papás acá en general son poco lectores, por lo tanto ese es un gran elemento en la iniciativa o no iniciativa de ellos al momento de recibir los libros” (*docente, escuela Puente Alto*)

La ausencia de hábito de los padres, entonces, aparece como una clave interpretativa para explicar la aproximación hacia la lectura de preadolescentes y adolescentes. Así, se observa una relación entre los hábitos lectores de los padres y el gusto por la lectura (**ver tabla 3.3 en Anexo**).

Además, existe un grupo importante que identifican a sus padres como lectores frecuentes e incluso se refieren a los libros que ellos leen. Como menciona una alumna:

“mi mamá lee los libros de Bárbara Wood, esos que tienen como 500 páginas, y le gusta leer” (*estudiante 6° básico, escuela Macul*).

Siguiendo lo anterior, llama la atención el hecho de que gran parte de los preadolescentes y adolescentes entrevistados reconoce la existencia de figuras lectoras en el hogar, sean sus padres, alguno de sus hermanos, tíos o abuelos. Esto se constata en las siguientes citas:

“Mi hermana sobre todo, porque ella va en cuarto medio y le pasan muchos libros, y a mí me gusta leerlos” (*estudiante 6° básico, escuela Recoleta*)

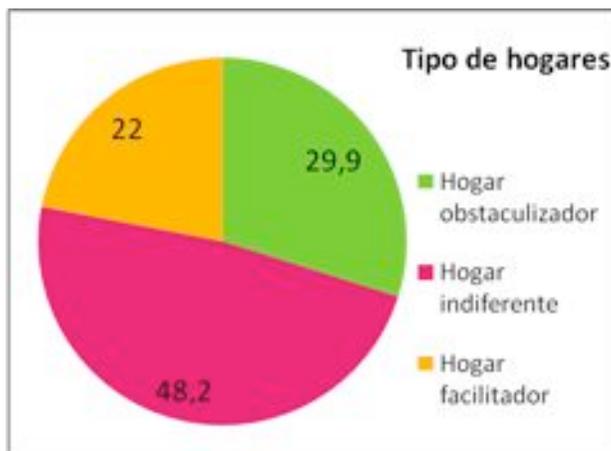
“Mi hermana siempre lee porque está en la universidad y tiene que estudiar mucho” (*estudiante 8° básico, escuela San Joaquín*)

“Mi abuelo lee Romeo y Julieta, mi primo está leyendo un libro, mi hermana está leyendo “Donde está Constanza” y mi tío, como terminó de estudiar terminó de leer” (*estudiante 5° básico, escuela Macul*)

La relación que los niños establezcan con estas *figuras lectoras* puede ser crucial para su propio desarrollo como lectores. En general, estas son personas que leen frecuentemente y por gusto, lo que podría ser transmitido en el seno de la familia. Sin embargo, en las entrevistas se constata que los padres muchas veces controlan la lectura de sus hijos, verificando que sus hijos lo hagan como cualquier otro deber escolar.

“Depende que se pueda leer. Pero no mucho. Ponte tu mamá te dice *ponte a leer el libro para el colegio* y ahí lees” (niño 8°, escuela San Joaquín)

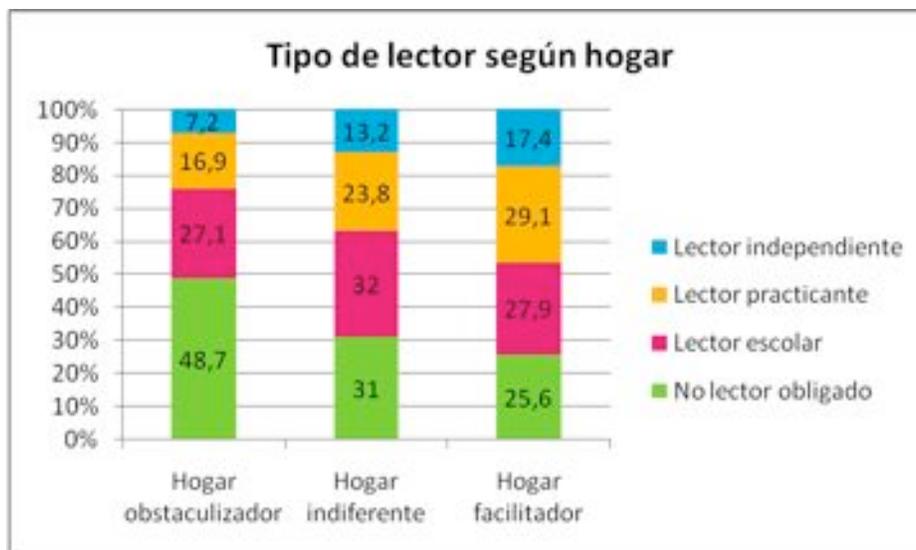
Como una manera de resumir los datos obtenidos, se elaboró un índice de recursos lectores del hogar, combinando las variables interpretadas anteriormente⁹. Así, se obtuvieron tres categorías: *hogar obstaculizador*, *hogar indiferente* y *hogar facilitador*.



La importancia del hogar se corrobora en los siguientes cruces. En primer lugar, se verifica su influencia en las disposiciones de los preadolescentes y adolescentes hacia la lectura. Así, los hogares obstaculizadores albergan un alto porcentaje de estudiantes con disposición negativa hacia la lectura, y los hogares facilitadores poseen un mayor porcentaje de alumnos con disposición placentera en relación a los otros hogares.



⁹ Para más detalles sobre la construcción del índice, ver Anexo metodológico



Segundo, los hogar facilitadores tienden a concentrar una mayor cantidad de *lectores independientes* y *lectores practicantes* en relación a los otros tipos de hogares. En contrapunto, los hogares obstaculizadores poseen la mayor cantidad de *no lectores obligados*. Como señala una de las profesoras de lenguaje entrevistadas:

“(Los padres) no sé si realmente valoran lo que es la lectura. Saben que es importante leer, comprender, pero no el gusto. Pero es entendible por el nivel en que viven. Si yo tengo que pagar el gas, alimentar a mis niños, esa va a ser mi prioridad y no los libros” (docente, escuela Recoleta)

Si bien se puede constatar la existencia de una influencia de los recursos lectores del hogar en las aproximaciones hacia la lectura, éstos no determinan linealmente las prácticas y disposiciones lectoras. En otras palabras, no son el único factor explicativo, pero si favorecen las disposiciones positivas hacia la lectura. En este sentido, se reconoce la “debilidad” y la poca exhaustividad de las variables con las que se abordó el hogar. Como se vio en las entrevistas, en la familia existen múltiples recursos intangibles y no mensurables que podrían propiciar una cercanía y una atmósfera adecuada para generar gusto por el mundo de la lectura.

4. Lectura y escuela.

En un comienzo, en esta investigación se pretendía utilizar como criterio de segmentación, la presencia o ausencia en los colegios de un programa orientado a fomentar el interés por la lectura. No obstante, tras el trabajo de campo realizado, se pudo constatar que para los colegios, la promoción del gusto por la lectura no es una prioridad. Por consiguiente, el criterio establecido inicialmente perdió su validez.

Frente a este escenario, se optó por recabar información respecto a los diversos modos en que el colegio se acerca a la lectura, los que se agruparon en tres categorías: planes de lectura complementaria, iniciativas aisladas y bibliotecas CRA.

Planes de lectura complementaria

Los planes de lectura complementaria consisten en la entrega de una lista de títulos literarios seleccionados por los profesores, de la cual los alumnos deben leer un libro al mes. Generalmente, la lectura es evaluada a través de una prueba, por lo que para los preadolescentes y adolescentes, se convierte en una obligación escolar más. Estos planes son ejecutados desde la asignatura de lenguaje y comunicación, cuyos profesores son los encargados de asegurar la lectura por parte de los alumnos. De este modo, las estrategias pedagógicas en el aula a las que se hizo alusión en el marco teórico, se limitan a hacer cumplir este plan.

Sin embargo, la actitud del profesor en la forma de presentar el libro a sus alumnos resulta un elemento esencial. En este sentido, como señala una docente

“[Las estrategias] que se usaban antes eran libro cerrado y en un mes más la prueba. Ahora tú tienes que abrirles el mundo, por qué ese autor escribió ese libro, que es lo que tiene que contar, que es lo que tiene para mostrar” (*docente, escuela Recoleta*).

El profesor, entonces, se constituye como una figura clave a la hora de mediar entre el adolescente y el libro, pues son ellos los responsables de, literalmente, abrirles los libros a los estudiantes.

“Que nos vean a nosotros motivados con la lectura y presentárselos de una manera novedosa y llamativa. Así, que desde una actividad lúdica se vayan motivando y le vayan encontrando sentido a la lectura” (*docente, escuela Puente Alto*)

Además, el hecho de que en este caso, los alumnos provengan en su mayoría de hogares de NSE medio, hace que la importancia de los docentes sea aún mayor. Las palabras de una docente son ilustrativas:

“Si tú tienes un papá lector es un modelo de vida. Los padres son un gran porcentaje, pero si aquí obviamente más responsable soy yo” (*docente, escuela Recoleta*).

Esto pone de manifiesto la relevancia de la motivación con la que los profesores afronten su labor.

Por consiguiente, es fundamental que los profesores tengan un amplio conocimiento de los libros sugeridos, y que además estén familiarizados con los gustos de los propios estudiantes. La ausencia de ambos requisitos, tiene como resultado que la lectura tienda a ser considerada como una obligación, y que verse sobre temas que son ajenos a ellos. La distancia generada por estos factores fue reconocida por un encargado de lenguaje, quien planteaba que es sumamente dificultoso sugerir discusiones y reflexiones a partir de temáticas derivadas de los libros.

Como se corroboró en la encuesta y en las entrevistas grupales, ambos elementos son rechazados por los preadolescentes y adolescentes:

“Yo prefiero leer un libro por mi cuenta, no que me obliguen a leer un libro que no me gusta o que no lo entienda” (*estudiante 6º, colegio Puente Alto*)

Sin embargo, parece ilusorio pretender que el colegio se va a desligar de la obligación, pues este es su rasgo esencial. Lo que sí es factible es que esta obligación se haga más llevadera: cuando los profesores toman en cuenta las preferencias temáticas de los escolares, generan una atmosfera adecuada para “enganchar” a los estudiantes con los temas y así desvincular a la lectura de la mera evaluación. En definitiva, el carácter activo de los profesores puede hacer la diferencia.

La relevancia de considerar las preferencias de los propios estudiantes, rescatada por la investigación norteamericana, se comprueba en esta investigación. No obstante, existe un matiz: en el contexto socioeconómico estudiado, los profesores juegan un rol aún más preponderante a la hora de acercar la literatura a los niños. En otras palabras, la mera autonomía no es suficiente, ya que se necesitan mediadores que solventen ciertas carencias arrastradas desde el hogar.

Iniciativas

Las cuatro escuelas con las que se trabajó contaban con actividades y otras acciones que se orientaban hacia la lectura. Sin embargo, las iniciativas solían ser aisladas y con objetivos divergentes. En tres de los cuatro colegios se celebró el día del libro, con actividades en la biblioteca en las que participaban alumnos y profesores. En dos de los colegios existían concursos literarios, consistentes en escribir cuentos o poemas. Además, uno de los establecimientos tiene una vez a la semana la *hora del cuento*, donde los profesores de lenguaje les leen un fragmento en voz alta a sus alumnos durante una hora de clases. Otro, potenciaba el uso de CRA, instalando ocasionalmente los libros en el pasillo, para generar mayor cercanía. Estas iniciativas se encuentran principalmente dirigidas al fomento del interés por la lectura, pese a que tras ellas también pesan otros objetivos.

Uno de los principales enfoques que se le da a la lectura en las escuelas apunta a las habilidades que los estudiantes deben desarrollar para su ejecución y al mismo tiempo, las destrezas adquiridas como resultado de su práctica. En este marco, se podrían situar las siguientes actividades realizadas en los establecimientos: lectura compartida de 15 minutos diarios en el hogar y lectura común en el aula. Estas buscan la enseñanza de la velocidad apropiada de lectura, de la entonación y pronunciación correcta.

Las iniciativas mencionadas se realizan en segundo ciclo. Sin embargo, hay mayor cantidad de iniciativas que corresponden al primer ciclo escolar, como las bibliotecas en aula y la hora CRA. Las razones de esta divergencia son expuestas por una docente, quien señala lo siguiente:

“Las actividades van dirigidas más bien al primer ciclo básico. Por motivos de tiempo, de contenidos y de habilidades, es menor la rigurosidad con que se trata el tema de la lectura en segundo ciclo. Hay más libertad que depende del profesor” (*docente, escuela Recoleta*).

En general, las iniciativas están dirigidas a los alumnos, pero existe un caso en el que se toma en cuenta el interés de los profesores: uno de los colegios adquiría mensualmente el libro para adultos más leído en el último mes, para fomentar la lectura entre los docentes. Como señala la gestora del proyecto:

“Mi percepción es que los profesores no leen. Y si ellos no lo hacen, no pueden fomentar la lectura. Entonces, partí con un proyecto: ¿Cómo aumentar el campo cultural de los profesores? Y lo que hicimos fue que una vez al mes compro una novela que esté de moda, sea buena o sea mala [...] en el mural que está al lado de la biblioteca hay un papel con los libros más vendidos y están subrayados los que están acá. De esta manera, los profesores pueden leer la última novela, y además están disponibles para los apoderados que se interesen” (*Docente, escuela Recoleta*).

Si bien este es un caso aislado, parece una idea digna de ensalzar.

La existencia de estas iniciativas es dispar en cada uno de los establecimientos. Es importante destacar que su realización la mayoría de las veces se debe a circunstancias particulares, donde sólo una persona es encargada de promoverlas. En cada uno de los colegios se identificaba a un docente como figura promotora de la lectura, a quien se le atribuían las actividades efectuadas. Esta persona no siempre tenía un cargo oficial para realizar esa labor, sino que había llegado a ella por sus intereses personales. Este hecho denota que las iniciativas no son necesariamente buscadas por los colegios, sino que responden a los esfuerzos de alguien en particular. El voluntarismo que gesta las actividades tiene dos elementos problemáticos. Primero, como responden al entusiasmo personal más que a un plan sistemático, no se conectan entre sí en torno a un objetivo común. Segundo, el personalismo tiene como riesgo que las iniciativas carezcan de continuidad en el tiempo. Como señala una jefa UTP:

“Había una profesora que le gustaba harto leer, entonces por indicación de ella, había niños que tomaban los libros. Pero la profesora ya no está, y ahí cambia un poquito. Si esto no tiene continuidad se pierde el hilo” (*jefa UTP, escuela Macul*).

La existencia de estas iniciativas fue recabada a partir de los relatos de los profesores y directivos de los establecimientos. En la mayoría de las ocasiones, se resaltaba el éxito de las actividades y la buena recepción que habían tenido de parte de los estudiantes. Así, un docente planteaba que:

“Lo que mejor ha funcionado ha sido los libros en el pasillo. Cuando la biblioteca tiene el formato de supermercado, le va mejor. Ahí los chicos agarran un libro y dicen ‘ahh, este está bonito’, y se lo llevan” (*docente, escuela San Joaquín*).

No obstante, al preguntarles a los alumnos sobre las iniciativas lectoras en las escuelas, ellos no las mencionaban espontáneamente, e incluso a veces no las recordaban. Sólo al insistir acerca de alguna actividad particular, ciertos adolescentes se acordaban vagamente.

Uso de la biblioteca

Las bibliotecas escolares presentes en las escuelas visitadas tenían notorias diferencias. En primer lugar, se destacarán las características positivas del CRA del colegio de Recoleta, pues a todas luces es la mejor de las bibliotecas a las que se tuvo acceso.

Esta biblioteca CRA se encuentra en una sala bastante amplia, de dos pisos, donde los libros están accesibles a los alumnos. En el segundo piso, existe un lugar destinado al trabajo, con capacidad para 40 alumnos sentados. Además, hay un rincón de literatura, pensado para los más chicos de pre kínder a 4° básico, donde hay repisas sobre las cuales se exponen libros especialmente pensados para ellos, cuentos cortos con mucha ilustración y poco texto.

La colección de la biblioteca, cercana a los 15.000 títulos, abarca casi todas las materias, aunque prima la literatura, y se encuentra ordenada según las categorías Dewey. Además, la literatura infantil está clasificada por niveles, lo que está identificado por cintas de colores que son reconocidas por los estudiantes. Todos los libros están registrados computacionalmente y tienen código de barras, pero los préstamos domiciliarios se siguen haciendo a través de fichas manejadas manualmente. El registro señala que diariamente se prestan alrededor de 40 libros

A cargo de la biblioteca están dos personas a tiempo completo. Ninguna de las dos tiene formación como bibliotecaria, pues una es profesora básica y la otra es parvularia:

“Jamás en la vida había entrado a una biblioteca, pero de a poco he ido aprendiendo” (*encargada CRA, colegio Recoleta*). Así, su formación se fue haciendo sobre la marcha: “Me capacité a distancia en el curso de bibliotecología y manejo eficiente. Y fui aprendiendo sola en el camino” (*encargada CRA, colegio Recoleta*).

Por parte de las encargadas, existe una gran preocupación por hacer que el CRA se use más, por lo que están en una constante búsqueda de medios para “encantar” a su público. Y aunque ellas señalan leer poco, existe interés por ir conociendo los gustos de los alumnos:

“Acá no hay tiempo para leer, entre las lecciones CRA, el orden de la biblioteca y la clasificación de los nuevos libros. Yo me he retroalimentado a través de los mismos usuarios, les pregunto ‘a ver cuéntame, ¿qué te ha gustado?, ¿qué puedo recomendar?’” (*Encargada CRA, colegio Recoleta*).

De esta manera, el fomento por el uso de la biblioteca toma en cuenta las motivaciones de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es que adquieren revistas a través de las suscripciones a las que da derecho el Programa CRA del Mineduc: así, tienen los últimos *Condorito* “con los que estamos encantando a los niños”. Adicionalmente, las mismas bibliotecarias son las que se encargan de realizar las “horas CRA” a los alumnos de 1° a 4° básico.

Además de libros, la biblioteca cuenta con material concreto, como juegos, que han sido una buena herramienta para atraer a los alumnos durante el recreo a la biblioteca. También cuentan con una colección de películas, que se ven durante horas de clase en la televisión instalada en el mismo recinto. Dentro de esta diversidad de actividades, los profesores también pueden traer a los cursos completos a trabajar a la biblioteca, así como pueden pedir libros de consulta para enriquecer la hora de clases. Además, la psicopedagoga trabaja con niños en el segundo piso y se hacen entrevistas con apoderados.

En cuanto a las visitas que realizan los alumnos, las bibliotecarias señalan:

“Los cursos que más vienen son los de 2° a 4°. Los de 5° a 8° vienen más por obligación, vienen a buscar los libros que les piden los profesores” (*encargada CRA, colegio Recoleta*).

Por último, se destaca el hecho de que la biblioteca está abierta a la comunidad, lo que es posible debido a que el CRA cuenta con una colección diversa que abarca literatura adulta. Como señala una de las encargadas:

“el colegio está pensado como un servicio a la comunidad en general, entonces se atiende a los apoderados y a la gente cercana de acá. Pueden venir y algunos sacar libros para la casa” (*encargada CRA, colegio Recoleta*)

Esta detallada descripción anterior alude a una biblioteca que cuenta con un adecuado funcionamiento gracias a la buena gestión de las encargadas, quienes aprovechan al máximo los recursos disponibles y muestran un interés deliberado por promover su uso. No obstante, en el resto de las bibliotecas visitadas el panorama es un tanto diferente. En general, las colecciones no superan los 5.000 libros, el espacio es más reducido y el material era menos accesible, aunque en todas existen préstamos domiciliarios. En éstas, las bibliotecarias no tenían dedicación exclusiva, puesto que debían realizar labores adicionales, tales como sacar fotocopias, e incluso hacer clases. Al igual que en el caso descrito, las encargadas del CRA tampoco son bibliotecarias ni lectoras, sino que eran funcionarias del colegio que llegaron a la biblioteca por circunstancias azarosas. Esto se evidencia en la siguiente cita:

“Llegué como inspectora de patio, y la persona que estaba acá la despidieron. Entonces el director me preguntó si me quería hacer cargo de acá, ¡pero yo de libros no sabía mucho! [...] De a poco fui conociendo más” (*encargada CRA, colegio San Joaquín*)

Si bien en el caso del colegio de Recoleta se observa un entusiasmo y una creatividad excepcionales, en general en las demás escuelas también se busca que el CRA se utilice. La estrategia para potenciarlo responde a la reforma impulsada por el ministerio de educación de convertir a las bibliotecas escolares en Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Esto implica que las bibliotecas sean espacios abiertos, que cuenten con una serie de materiales vinculados al aprendizaje, como se señaló al comienzo de esta investigación. En palabras de un docente:

“Hemos tratado de que el CRA sea un espacio educativo, que nadie viene acá a pasarlo mal. Ya no se castiga a nadie viniendo a la biblioteca” (*encargado lenguaje, escuela San Joaquín*)

Incluso se resalta la conversión del nombre de la biblioteca en una sigla, como un elemento que haría más atractivo el lugar:

“El cambio que he visto es que ellos conocen lo que es el CRA. Yo creo que es porque están tan acostumbrados a las siglas y cosas rápidas, que *CRA* les suena más bonito que decir biblioteca” (*encargado lenguaje, escuela San Joaquín*).

El carácter “multiuso” que adquieren las bibliotecas CRA presenta ciertos elementos conflictivos: paralelamente a los libros, películas, computadores y juegos conviven fotocopiadoras, almuerzos, reuniones con apoderados, entre otras actividades. Esto da como resultado a que por un lado, la biblioteca sea utilizada con mayor frecuencia; por otro, que se transformen en un espacio que alberga cualquier tipo de actividad, aunque no esté directamente relacionada al aprendizaje. Lo anterior produce que las bibliotecas no sean lugares precisamente silenciosos, lo que en ocasiones es rechazado por los mismos estudiantes. En una de las entrevistas grupales, uno de los estudiantes señala:

“vamos al CRA, pero ya no se puede leer ahí. Uno quiere leer y están todos jugando a algo, y gritan”; otro menciona al respecto “yo prefiero leer donde no haya bulla” (*estudiantes de 5° y 6° básico, escuela Puente Alto*).

Respecto a la asistencia de los estudiantes, en general los que más acuden a la biblioteca son los de primer ciclo, ya que las iniciativas y las colecciones de las bibliotecas tienden a estar más dirigidas a ellos. Esto reafirma la idea mencionada en el ítem anterior, donde se señalaba que es más simple realizar actividades enfocadas a la lectura en el primer ciclo básico. Esto se corrobora al visitar las bibliotecas en la hora de recreo: los estudiantes de primer ciclo acuden a la biblioteca, mientras que:

“Los de 7° 8° buscan más que nada los libros de ‘lectura domiciliaria’ (plan de lectura complementaria). El interés por libros aparte de los obligatorios es muy poco” (encargada CRA, escuela Puente Alto).

Aunque existe concordancia con el concepto de CRA del Mineduc, en algunos establecimientos los libros no se encuentran accesibles directamente a los escolares, ubicándose tras un mesón. Esto se debe a que los encargados privilegian la seguridad por encima del libre acceso. Como señala una de las encargadas:

“Antes la biblioteca era abierta y los libros se perdían o se rompían, principalmente porque los niños chicos no están acostumbrados a cuidarlos” (encargada CRA, escuela Puente Alto).

El poco cuidado de los libros fue evidenciado en las entrevistas grupales, donde para iniciar la conversación, se les entregó algunos libros a los estudiantes, los cuales podían tocar y hojear. Aquí se constató un trato brusco hacia los libros, lo que demuestra poca familiaridad con estos.

Sin embargo, se identificaron algunas iniciativas que promueven la cercanía entre los estudiantes y los libros, como los préstamos durante las vacaciones en la escuela de Recoleta y los “libros en el pasillo” de la escuela de San Joaquín. En ambos casos, los promotores de estas actividades estaban conscientes de los riesgos involucrados. De este modo, las escuelas deben resolver la disyuntiva del grado de accesibilidad a los libros, evaluando los costos y beneficios que puede implicar.

El peso de la obligación

La ausencia de planes articulados orientados al fomento del interés por la lectura se explica por la gran cantidad de tareas simultáneas que deben afrontar las escuelas. Dichas responsabilidades muchas veces son asumidas por colegios con escaso personal, cuya prioridad se remite al cumplimiento de las labores académicas inmediatas y mensurables, como la prueba SIMCE.

Considerando las características del plan de lectura complementaria, sumado a la ausencia de iniciativas coordinadas y sostenidas dirigidas al fomento del interés, surgen dos conclusiones parciales. En primer lugar, se

observa que las escuelas efectivamente construyen un determinado modelo lector, cuyo rasgo esencial es la obligatoriedad. Como se documentó en los ítems anteriores, este carácter es percibido y rechazado por los estudiantes, por lo que cabe cuestionar el modo en que las escuelas acercan los libros a sus alumnos.

Segundo, la asociación de la lectura exclusivamente a las labores académicas también se revela en el enfoque utilitario que privilegian los colegios. Por un lado, se potencia el desarrollo de las habilidades para una “correcta” lectura, pues se busca la velocidad, pronunciación, entonación y puntuación. Y por otro, se busca obtener de la práctica de la lectura el mayor provecho posible, en un contexto de mediana precariedad socioeconómica. Como señala una docente:

“(…) yo no quiero matar el gusto por la literatura pero no puedo dejar de asociarlo a otros contenidos, a otras habilidades. Tengo que mezclarlo, porque si no se los doy yo como profesora no se los va a dar nadie”.

Más adelante, la misma entrevistada señalaba respecto a sus alumnos:

“De partida, hablan mal, entonces tienen muy mala comprensión lectora. Escriben mal, entonces leen mal. Y si yo leo sin un ritmo, si no respeto las comas y leo silábicamente no voy a comprender”
(docente, escuela Recoleta).

Así, se construye un modelo lector basado en la lectura obligatoria y utilitaria. Se aprecia una normatividad inherente tras los modelos lectores, reflejado en el hecho de que aunque la mayoría de los estudiantes considere que la lectura no les gusta y es una práctica que los aburre, es una actividad “importante”. Dicho de otro modo, la importancia viene atribuida desde un factor exógeno, que es la escuela. Esto subraya el hecho de que la lectura sea considerada como algo ajeno, lo que puede explicar que su práctica no resulte placentera.

VI. CONCLUSIONES

En este último apartado se presentan las conclusiones más relevantes que se obtuvieron como resultado de esta investigación. En una primera instancia, se expondrán las ideas centrales que sintetizan los principales hallazgos. Para finalizar, se plantean algunas reflexiones finales que dan lugar a simples propuestas derivadas del trabajo realizado.

1. El costo alternativo de la lectura es muy alto.

La lectura es una actividad poco realizada por los preadolescentes y adolescentes en el tiempo libre, pues a medida que avanza la edad, aparecen una serie de alternativas más atractivas y fáciles de realizar. Estas alternativas incluyen principalmente el uso del computador e internet, las que se utilizan tanto en momentos de ocio como para labores académicas. En este sentido, la lectura debe “competir” con otras opciones, en una contienda derechamente desleal, en virtud del carácter multidimensional que tiene, por ejemplo, el computador. Por consiguiente, el “costo alternativo” de la lectura es muy alto, y en la mayoría de las ocasiones, no se está dispuesto a asumirlo. Este fenómeno parece explicarse porque, comúnmente, la lectura no es inculcada de modo sistemático y a partir del gusto.

Adicionalmente, la irrupción de las nuevas tecnologías parece reforzar la propensión a la inmediatez en los preadolescentes y adolescentes, reafirmando la hipótesis sugerida por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007). Ciertamente, esto iría en detrimento de los formatos de lectura que requieren tiempo y reflexión.

2. Lectura: frecuente, pero obligada y rechazada.

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que los preadolescentes y adolescentes leen con frecuencia, pero que esto se explica principalmente por constituirse como una forma de cumplir las labores impuestas desde la escuela. Se constató, además, que la práctica por obligación incide en que la disposición de los escolares hacia la lectura sea, en su mayoría negativa o ambivalente. Dicho de otro modo, para la mayoría de los adolescentes la lectura es una actividad que les gusta poco y les parece aburrida, en especial la lectura de libros.

También se considera la relevancia del factor entretención: la lectura podría ser realizada con mayor frecuencia en la medida que resulte entretenida. Y se menciona que lo que se hace leer en el colegio, es principalmente aburrido.

Sin embargo, aunque existe un bajo disfrute o gusto por la lectura de libros, se la considera una actividad importante. Esta importancia se le otorga desde la concepción que el colegio le otorga a la actividad, ya que en su gran mayoría, los preadolescentes y adolescentes consideran importante la lectura debido a las habilidades que desarrolla: amplía el vocabulario, la comprensión, pronunciación y ortografía.

De esta manera, la lectura es una práctica impuesta por factores externos, que no produce identificación, lo que genera rechazo y por ende, mala disposición.

3. Los cambios por edad sí ocurren.

Los resultados presentados permiten cuestionar la literatura norteamericana citada en el marco teórico de este estudio. El *enfoque liberal autónomo* planteaba que la lectura en preadolescentes y adolescentes no decae, si no que se perdería el interés por lo que se les pide leer en la escuela, manteniendo el gusto en la lectura por placer. Como se presentó en los resultados, tanto la frecuencia como el gusto por la lectura disminuyen, y esto no se condice con la permanencia de una lectura por placer. Es más: frente a una concepción obligatoria de la lectura, no existe un correlato de lectura por placer llevada a cabo en el tiempo libre, pues posiblemente esta nunca ha sido inculcada. En definitiva, si la frecuencia lectora se reduce y adicionalmente la práctica lectora ha sido siempre asociada a la escuela, no existe otro tipo de lectura que se mantenga.

Claramente es necesario matizar esta afirmación dada la realidad de Chile y la de los estudios norteamericanos, en donde existen amplias diferencias culturales y educativas.

Si bien se constatan cambios, las explicaciones dadas por este estudio podrían ser complementadas desde la psicología, disciplina que seguramente tiene mucho que aportar al respecto.

4. El gusto por la lectura de libros en los contextos estudiados no es una prioridad para los colegios.

Los establecimientos seleccionados deben cumplir diariamente con múltiples actividades, en algunos casos, con escaso personal. Atendiendo a las realidades en las que trabajan, los colegios intentan inculcar la mayor cantidad de conocimientos a sus estudiantes, entre los que la lectura es considerada como una meta más. Así, generar gusto por la lectura no es necesariamente una prioridad. Este se encuentra subordinado al desarrollo de habilidades para la lectura, y esta se considera como una herramienta para fortalecer otras destrezas, como la ortografía, el vocabulario y la capacidad de análisis. De este modo, el enfoque que prima es una lectura utilitaria, confirmando lo planteado por Levy (2009) de que las escuelas adoptan esquemas lectores demasiado rígidos

que tienen fines principalmente utilitarios. Como mencionaba la autora, este modo de abordar la lectura dificulta el disfrute y el compromiso significativo con la literatura, ya que se inculca la apreciación de la literatura exclusivamente como una herramienta y no como una actividad asociada al goce.

En otras palabras, los establecimientos no distinguen entre lectura por placer o por obligación, desarrollando su práctica con el objetivo de aumentar las habilidades cognitivas pero sin considerar el desarrollo del gusto como un tema relevante.

5. El modelo de la obligación.

Se corroboró fidedignamente la tesis de Levy (2009), aquella que señalaba que las estrategias lectoras de las escuelas influyen en el modo en los propios estudiantes definen y perciben la lectura. En esta línea, se constató que los preadolescentes y adolescentes, en general, tienen interiorizado un modelo normativo basado en la obligación. Así, los adolescentes conciben a la lectura como una práctica exclusivamente asociada a los deberes escolares. Dicho modelo es rechazado por los mismos estudiantes, tal como cualquier adolescente usualmente se resistiría a los deberes derivados de la escuela.

La permanencia del modelo de la obligación hace que sea sumamente dificultoso generar interés y gusto por la lectura, pues implicaría modificar percepciones ya arraigadas. Sin embargo, los mismos adolescentes perciben que un buen lector es aquel que disfruta con la lectura, aunque ellos no siguen con este modelo. Por tanto, se considera imprescindible fomentar el gusto por la lectura a temprana edad, y continuar con dicho esfuerzo en los años ulteriores. En consecuencia, el impulso del goce lector repercutiría en que la lectura sea algo menos ajeno y en que la inevitable obligación pueda ser sobrellevada de mejor manera.

6. Saber leer: las habilidades son necesarias.

Dentro de los elementos obstaculizadores para el desarrollo de la actividad lectora, los adolescentes y preadolescentes señalan la carencia de las habilidades requeridas para una práctica lectora adecuada. Así, la baja comprensión de lectura y la lentitud para leer aparecen como factores que dificultan la lectura, haciéndola una actividad poco fluida, y por lo tanto, desagradable.

Este es un factor importantísimo a considerar en esta etapa, pues lo que se les pide leer a los escolares aumenta cada vez más de dificultad, lo cual exige una mayor destreza lectora. Así, quienes que no han alcanzado estos niveles no querrán seguir leyendo, ya que la lectura se les hará difícil y poco placentera.

Por consiguiente, las enseñanzas de los colegios pueden facilitar la práctica lectora a partir de la adquisición de las habilidades necesarias para una buena lectura. Sin embargo, el fomento por el interés y el gusto debe complementar dicho esfuerzo, ya que éstos no se generan por si solos.

7. El hogar importa

El carácter mediado de la lectura en los preadolescentes y adolescentes se evidencia, una vez más, a través de la importancia de los recursos lectores del hogar. Sin embargo, no hay un determinismo lineal, sino que el hogar sólo puede facilitar que la lectura se practique y que se tenga una disposición positiva hacia ella. La disponibilidad material y la actitud de los padres, entonces, permiten generar una relación de mayor proximidad y cercanía entre los adolescentes y el mundo de los libros. Se constata, entonces, la relevancia de las prácticas y orientaciones transmitidas en el ámbito familiar (Bourdieu, 2003).

Además de facilitar el desarrollo de la lectura, los padres también pueden actuar apoyando el plan de lectura complementaria de las escuelas, es decir, controlando que los niños lean y entiendan. De este modo, si los hogares omiten el fomento del gusto por la lectura, se limitarían a reproducir el modelo lector del colegio basado en la obligación.

8. El hogar se refleja en la escuela y viceversa.

El vínculo entre el hogar y la escuela se evidencia en dos fenómenos: primero, la reproducción de los padres del modelo escolar basado en la obligación; segundo, el rol que adquieren los profesores al enfrentarse a algunos estudiantes en situación de vulnerabilidad en sus hogares. En términos de Bourdieu (2003), la carencia de Capital Cultural de los alumnos hace que los profesores tengan más atribuciones y jueguen un papel más activo en la educación de sus alumnos. En este escenario, la escuela debe aprovechar al máximo sus recursos para transmitirles conocimientos a sus alumnos, lo que se hace sumamente dificultoso en contextos de precariedad. En consecuencia, el fomento por el interés y el gusto por la lectura difícilmente pueda ser una prioridad.

Reflexiones finales

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la lectura es una actividad mediada, pues es inculcada en el hogar y educada en el colegio. En ambos escenarios es posible facilitar u obstaculizar la lectura, lo cual está en gran parte determinado por las personas. Son individuos de carne y hueso quienes abren un libro, cuentan una historia y conversan sobre otros mundos. También lo son aquellos profesores que abren la biblioteca, dramatizan un libro, motivan la lectura y descubren las temáticas que apasionan a sus alumnos. Todo esto apunta a que si no hay alguien que le otorgue sentido a la práctica lectora, cree una atmósfera llamativa y, literalmente, abra un libro, el gusto por la lectura será difícilmente desarrollado.

Así, la mera posesión de libros dentro de un maletín o de una biblioteca no garantiza una cercanía al mundo de la lectura, ya que carecen de agencia por sí solos. Lo que sí tiene agencia es el individuo que ha disfrutado con la lectura y es capaz de transmitir esa experiencia.

Concretamente, se destaca la importancia de quienes están a cargo de las bibliotecas escolares, pues su gestión y motivación pueden ser importantísimas a la hora de formar a los lectores del mañana. Esta misma responsabilidad recae sobre los padres y profesores, quienes son los que pueden acercar los libros a los niños. En este sentido, la política del Maletín Literario sólo puede ser efectiva en la medida en que alguien abra esa caja e incite a que esos libros sean hojeados.

Considerando la situación de la lectura en Chile, este estudio evidencia el hecho de que una sociedad de adultos que no leen coexiste con una población adolescente con mala disposición hacia la lectura. Ambos fenómenos generan sociedad de cultura no lectora, la cual parece estar inmersa en un círculo vicioso.

De esta manera, es necesario revertir prácticas y disposiciones de los adultos para poder mejorar el panorama para nuestros futuros lectores. Solo entonces, en la medida que la lectura sea importante para todos, esta podrá ser importante para los adolescentes, (Kropp & Cooling, 1995).

Las bibliotecas abiertas a la comunidad parecen ser una buena manera para cumplir con el objetivo anterior. Estas debieran constituirse como lugares donde se incluya todo tipo de libros que sean atractivos para profesores, escolares y apoderados, y donde se hagan actividades que inciten al gusto por la lectura. Por ejemplo, las revistas, los comics y el diario, si bien no son considerados literatura, pueden ser puertas de entrada hacia otros tipos de lectura más formales. Así, se propone la ampliación hacia diversos tipos de lectura que abarquen aquellos temas que sean de interés de los preadolescentes y adolescentes.

Se resalta la importancia de que los mismos profesores lean, que estén al tanto de los temas que les interesan a sus alumnos, y conozcan libros atractivos con los que diversificar la lista del plan de lectura complementario. Este plan no tiene porque ser obligatorio, si no que sería recomendable una lista más amplia de títulos dentro de los cuales los escolares podrían optar. Todo esto con el fin de fomentar el gusto por la lectura y desarrollar lectores independientes y entusiastas. Estos esfuerzos hacia el fomento del placer por la lectura deben ser sostenidos en el tiempo, ya que como se ha visto, la práctica lectora enfrenta muchos competidores.

En términos simples, si no hay gusto no hay hábito.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Alverman, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: looking back to see ahead. *Journal of adolescent and adult literacy*, 44(8), 676-690.

Bahloul, J (2002). *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los poco lectores*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica

Barthes, R. (2007). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy*. Washington, DC: Alliancefor Excellent Education

Bennett, T. (1983). Texts, readers, reading formations. *The Bulletin of the Midwest Modern Language Association*, 16(1), Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1314830>

Bourdieu, P.(2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Cousiño, C. (1990). *Razón y ofrenda*. Santiago: Cuadernos del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

De Certau (2007) *La invención de lo cotidiano, v. 1 Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. Recuperado de http://books.google.cl/books?id=fLvmcl1zX8C&printsec=frontcover&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q&f=false

Ivey, G.; (1999). A Multicase study in the middle school: complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, 34(2), Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/748163>

Ivey, G, & Broaddus, K (2001). Just Plain Reading: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *International Reading Association*. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/748056>

Jonas, S., & Gurna, E. (2008, September). Engagement key for successful teen literacy programs. *School-Age Notes Newsletter*, XXIX(1), Recuperado de http://www.realstoriesrealteens.org/PDF/School-Age_Notes-1.pdf

Krueger, R. (1998) *Developing questions for focus groups*. Estados Unidos: SAGE Publications.

Language Association, 16(1), Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1314830>

Levy, R. (2009). Children's perceptions of reading and the use of reading scheme texts . *Cambridge Journal of Education*, 39(3), Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a913838972&fulltext=713240928> doi: 10.1080/03057640903103769

Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, 135-156.

Machado, A.M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Ministerio de Cultura Colombia, (2006). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.

Ministerio de Educación - Unidad de Currículum y evaluación- Centro de Recursos para el Aprendizaje (Ed.). (2009). *Leamos juntos, fomentar la lectura en familia*. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación – Unidad de Currículum y evaluación (2009) Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de lenguaje y comunicación. Recuperado de http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/fundamentos_lenguaje.pdf

Petit, M. (2007). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Powell, M (1994). *La psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Rodrigo, V. (1997). ¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?. *Hispania*, 80(2), Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/345884>.

Vaisman, L. (julio, 1998). "Antes: 'Castellano'. Ahora: Lengua Castellana y Comunicación". (Entrevista). En: Revista de Educación Nro. 256. MINEDUC.

Encuestas revisadas

"Encuesta de Consumo Cultural" (2009). INE / Consejo nacional de la cultura y las artes.

"Chile y los libros" (2008). Adimark / Fundación la Fuente.

"Los niños y los libros" (2007) Maritza Pérez. Fundación la Fuente.

"Cuestionario de lectura para escolares" (2009). Desarrollado por la profesora Maili Ow. Facultad de educación UC / Municipalidad de La Pintana.

Páginas web revisadas

- www.bibliotecas-cra.cl. Revisada el 3/04/10

- www.consejodelacultura.cl. Revisado el 1/04/10
- www.dibam.cl. Revisado el 06/04/10
- www.everybodywins.org. Revisada el 6/04/10
- www.maletinliterario.cl. Revisada el 1/04/10
- www.pnfl.cl Revisada el 5/05/10

Entrevistas

- Entrevista con Constanza Mekis, coordinadora nacional Bibliotecas CRA. 25/03/10
- Entrevista a Maili Ow, académica de la Facultad de Educación PUC. 08/04/10