

## PREFERENCIAS LITERARIAS Y CULTURALES DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES: LECTURAS HÍBRIDAS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA

### **CULTURAL AND LITERARY PREFERENCES OF AN ADOLESCENT GROUP: HYBRID READING FOR LITERARY TRAINING**

*Alba Ambrós Pallarés*

*Joan Marc Ramos Sabaté*

#### **Resumen**

Las preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes de tercero de secundaria del área metropolitana de Barcelona son el objeto de estudio de esta investigación. Los datos de la muestra se recogieron a partir de la elaboración de una tarea comunicativa. La metodología utilizada fue mixta y el análisis de los datos se centró en establecer las frecuencias de las variables registradas y observar la diferenciación en función del sexo. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que un 53,2% de la muestra estaría dentro del grupo de los “lectores débiles” (Manresa, 2011); sus preferencias literarias se centran, en ambos sexos, en la lectura de libros impresos, además de las películas y las series. Se propone integrar el cine en las clases de literatura de forma intertextual (Ambrós, 2011; Mendoza, 2013) y también diseñar acciones concretas a partir de los planes lingüísticos de centro (Romero y Trigo, 2018)

## **Palabras Clave**

Preferencias lectoras, lectores débiles, formación lectora, educación secundaria, cine y literatura.

## **Abstract**

This paper deals with the literary and cultural preferences of a group of third-year students of Secondary Education who live in the metropolitan area of Barcelona. The data collection instrument used was a communicative task carried out by the students. A mixed methods research design was applied, and the analysis of the data focused on the frequencies of the registered variables, taking into account the gender variable. Results show that 53.2% of the students are reluctant readers (Manresa, 2011); their literary preferences are, for both boys and girls, reading printed books, and watching films and soap operas. Facing that, two proposals arise: The first one is to integrate cinema intertextually in literature lessons (Ambrós, 2011; Mendoza, 2013); the second one consists of designing specific actions through the school linguistic projects (Romero & Trigo, 2018)

## **Key Words**

*Reading preferences, reluctant readers, secondary education, reading training, cinema and literature.*

## **1. Introducción**

El tema de la lectura en la educación secundaria, y más concretamente la lectura de textos literarios durante esta etapa educativa, es recurrente en los distintos foros educativos, puesto que goza de cierto interés tanto por parte de los centros educativos como del estado, a raíz de los resultados obtenidos en las pruebas que se van llevando a cabo a nivel nacional e internacional. Por citar algunas cifras recientes, la Federación de Gremios de Editores de España publica datos recogidos durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2017. En este estudio establecen cuatro categorías de lectores en función de la frecuencia de lectura que realizan (cada día, alguna vez a la semana, casi nunca, nunca) y acaban describiendo cuatro perfiles de lectores (frecuentes, habituales, ocasionales y no lectores). Como dato positivo cabe destacar que, en general, continúa creciendo la proporción total de lectores y en especial la de lectores frecuentes.

Además, presenta unas conclusiones específicas sobre la lectura de los adolescentes. Elaboramos un breve resumen de los datos más destacados a partir de los adolescentes de 15 años, la misma edad de los que consideran en esta investigación. En ellos se observa:

- Un cierto descenso en el número de lectores de libros<sup>1</sup> (de 100% a un 92%).
- Un incremento de lectura de webs, blogs y foros (de un 42,0% a un 68,2%).
- Un abandono de la literatura infantil y juvenil (de un 54,9% a un 10,4%) y un paso a la literatura adulta (de 42,8% a un 82,1%).
- Se reduce la proporción de lectores frecuentes (de 79,8% a 54,5%) y crece la proporción de lectores de libros en soporte digital (de 10,7% a un 35,5%).
- Una parte de los lectores abandona la lectura de libros en tiempo libre (de 90,5% a un 23,0%) y únicamente mantiene la lectura por estudios (de 9,5% a un 77,0%).
- Mayor uso de mensajería instantánea, redes sociales y descarga de archivos (de un 69,0% a un 99,7%).
- Casi la totalidad de los lectores lee algún tipo de contenido en digital y un 34% es lector de libros en formato digital (frente a un 27% de la población adulta).

Inmersos en este contexto, el trabajo que presentamos nace de una situación de aula con jóvenes de 15 años, concretamente en las clases de lengua y literatura catalana de dos grupos de tercero de secundaria de un instituto del área metropolitana de Barcelona. Todo empieza porque el docente se sorprende ante la presencia sistemática de novelas desconocidas encima de las mesas de sus alumnas de tercero, a pesar de que su experiencia profesional con los dos grupos le llevaba a pensar que, aparentemente, una gran mayoría no eran lectores asiduos. Frente a esta hipótesis, un sinfín de volúmenes pesados eran devorados al mínimo despiste por parte del profesor: en los cambios de clase, en los momentos de recreo, en las entradas y salidas, etc. Además, ello iba combinado con un intercambio constante de comentarios por parte del alumnado sobre este material literario. ¿Qué estaba ocurriendo? Efectivamente, estas alumnas estaban enganchadas a un tipo de lectura completamente ajeno al currículo, y de ahí surgió la inquietud que dio lugar a esta investigación con los siguientes interrogantes:

---

<sup>1</sup> La primera cifra que aparece dentro del paréntesis se corresponde con la muestra de la investigación de la franja de edad que va de 10 a 14 años. La segunda cifra es la que va de los 15 años a los 17.

- a. ¿Qué leen nuestros alumnos?
- b. ¿Qué hábitos culturales tienen?
- c. ¿Cómo acceden a la literatura?
- d. ¿Cómo interpretan y organizan su itinerario lector?
- e. ¿Podemos llevar al canon escolar las lecturas que los alumnos leen por placer?

Existen numerosas investigaciones que centran la atención en estos aspectos a partir de una mirada calidoscópica debido a su complejidad. Algunas ponen el acento en el consumo lector y los hábitos para describir perfiles (Manresa, 2011); otras se centran en el canon literario, la paraliteratura, el soporte (Lluch, 2007 y 2014; Heredia y Romero, 2018), y otras en la perspectiva actitudinal de la conducta en la lectura como representaciones sociales (Larrañaga y Yubero, 2005). El motivo que aparece en todos ellos radica en obtener datos para conocer mejor las preferencias literarias y culturales de los adolescentes con el fin de reflexionar sobre cómo enfocar la formación lectora de los adolescentes después de ver algunas de las conclusiones expuestas. Mientras una parte de los lectores de esta edad abandona la lectura de libros en su tiempo libre (de 90,5% a un 23,0%) y únicamente mantiene la lectura por estudios (de 9,5% a un 77,0%), crece la proporción de lectores de libros en soporte digital (de 10,7% a un 35,5%).

A la hora de tomar decisiones sobre cuál podría ser el mejor enfoque para articular la formación literaria de esos chicos y chicas, resulta fundamental tener presente que intervienen tres puntos de vista distintos que determinarán los pasos a seguir: el del libro, el del lector y el del mediador escolar, el profesor de secundaria. Los profesores de secundaria se encuentran ante un doble reto: un público dividido entre los que tienen escasas ganas de leer y los lectores furibundos (básicamente chicas) de unos textos que se alejan claramente del canon escolar, como los que el profesor implicado en esta investigación encontró en sus aulas. A partir de aquí, el **objetivo general** de la investigación es el siguiente:

Conocer las preferencias literarias y culturales de los adolescentes de dos grupos de tercero de secundaria mediante el análisis de una fase de la tarea comunicativa competencial que ellos

realizan (una infografía digital de su perfil lector) con el fin de reajustar la programación de clase en relación con la educación literaria.

## 2. Marco teórico

Para los profesores de lengua y literatura es complejo tomar ciertas decisiones acerca de las lecturas de clase. ¿Deben ser o no obligatorias? ¿Deben seguir el canon establecido o incorporar más libros de paraliteratura?. De entrada, y más allá de las presiones editoriales e institucionales, es necesario contar con unos criterios de selección de lecturas. Prats (2016:71) resuelve esta problemática con la oposición entre *libros para niños productores de cultura y de valores*, y *libros para niños consumidores pasivos de valores y de cultura*. En el primer caso, los creadores que buscan el protagonismo de los niños estimularán una participación activa en la reconstrucción del relato, presentarán personajes redondos o dejarán finales abiertos; en cambio, los libros para niños consumidores serán más lineales y con personajes más planos. Estas ideas que nacieron para el público infantil, nos parecen pertinentes para el público adolescente y, por lo tanto, reclaman propuestas imaginativas por parte de los docentes.

Una de la que nos parece más sugerentes es la aportación de Jover (2007) de organizar en clase constelaciones literarias como alternativa a las lecturas comunes tradicionales. La autora observa la gran dificultad de llegar a todos los alumnos con el mismo libro y la necesidad de tener corpus consistentes de lecturas en clase. Las constelaciones son conjuntos abiertos de textos relacionados por el género o la temática que permitirían al alumnado abordar retos formativos parecidos desde caminos diferentes. Una de las ventajas de esta estructuración de lecturas es que facilitaría un equilibrio entre la libertad de elección del alumnado y el rigor exigido en las lecturas que presenta un mediador escolar. Este tipo de organización permitiría una explotación razonable de la hora de lectura (González, 2015) que se está implantando en muchos centros educativos y que, según el autor, implica la necesidad de no vincular los textos a actividades obligatorias y, a la vez, potenciar actividades de seguimiento de estas lecturas. La propuesta de Gresa (2017) resulta una plasmación práctica de las constelaciones literarias en el aula de secundaria.

Una manera de clasificar a los lectores en algunos estudios ha sido a partir del número de lecturas que llevan a cabo a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Manresa (2011) presenta la descripción del lector débil, muy presente en los contextos educativos. Consciente que el criterio cuantitativo no es el único que entra en juego, establece como lector débil a los jóvenes que leen entre ninguno y cinco libros por año escogidos por ellos mismos en su tiempo de ocio, el 45% de la muestra de su corpus. Manresa es consciente de que, aunque los lectores que leen poco suelen tener un déficit lector, puede haber chicos que leen asiduamente sin ser lectores de calidad.

Este lector débil, muy presente en nuestro corpus, se caracteriza por su actitud hacia los textos que se le presentan en clase: son reticentes a la lectura, se cansan en las actividades que incluyen textos y leen de manera poco atenta y superficial. Observa que hay una clara diferenciación entre las lecturas masculinas (cómicos, revistas, prensa deportiva, narraciones de horror, humor y ciencia-ficción; textos breves, informativos, ilustrados y de no-ficción de retroacción inmediata y que se leen en Internet) y las femeninas (textos realistas, revistas de moda, libros breves, ilustrados y con palabras fáciles).

### 3. Metodología

La investigación educativa como disciplina nació a finales del s. XIX y, desde entonces, se ha avanzado mucho para poder comprender y explicar de forma científica algunos aspectos relacionados con este campo. Sin embargo, es importante destacar la existencia de factores determinantes en este tipo de investigación: las características propias de cada centro educativo, los profesionales que desempeñan la labor educativa, la organización y el diseño educativo de cada centro, las políticas educativas y, evidentemente, los discentes, en el caso de que sean investigados.

Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010), se ha elegido una metodología mixta, puesto que combina el enfoque cuantitativo con el cualitativo. Por ello, cabe destacar que la investigación se ciñe a un primer análisis que se realiza con una parte de los datos obtenidos de una muestra reducida de una realidad de aula concreta para tomar decisiones en torno a la formación lectora.

**La muestra elegida** está formada por dos grupos de tercero de secundaria en los que uno de los investigadores imparte clase. El grupo A está formado por 22 alumnos, 18 chicas y 4 chicos. El grupo B son 25 alumnos, distribuidos entre 13 chicas y 12 chicos, con un total de 47 (66% chicas y 34% chicos). Todos ellos acuden a un centro de la zona metropolitana de Barcelona. Aunque por su ubicación y sus dimensiones se consideraba en el momento de la recogida de datos un instituto de complejidad especial, actualmente ha abandonado esta categoría puesto que su alumnado comprende un amplio espectro social y cultural, siendo el único centro público de la población. Los dos grupos tienen un ritmo de aprendizaje que está dentro de la normalidad y todos los alumnos que participan en la investigación superaron el curso. Asimismo, resulta significativo destacar que varias áreas del centro están implicadas en un proyecto de portafolios digital: los alumnos disponen de una hora semanal de trabajo en el aula digital para gestionarlo, que fue justamente el espacio que se utilizó para la realización de la tarea competencial.

El **Instrumento de recogida de datos** fue la propia tarea que los alumnos realizaron en el aula digital relacionada con la asignatura, cuyo producto final se materializó en una infografía digital con el programa genial.ly, la cual tenía que contener las lecturas que los alumnos habían hecho durante el año 2016. Además, un rasgo distinto de la investigación es que los datos analizados fueron registrados de la manera menos intervencionista posible por parte de los investigadores. Fueron los propios alumnos quienes, a partir de unas consignas previas, tuvieron que recoger, organizar y comentar los datos que ellos mismos habían aportado para elaborar su infografía (en el anexo 1 se pueden consultar dos a modo de ejemplo).

Para conseguir que la tarea fuera lo más natural posible, se ideó como una actividad de clase situada, justamente, en la casilla de salida de las unidades didácticas que en tercero de la ESO se dedican a la literatura. Los 47 alumnos tuvieron que realizar las diferentes actividades de la tarea competencial con el acompañamiento del profesor de lengua y literatura catalana quien, a su vez, evaluó los trabajos de manera formativa y certificativa. Puesto que los datos analizados provienen de dicha tarea, a continuación se mostrarán las consignas que se les dieron, siguiendo las pautas que definen las tareas comunicativas: objetivo central, criterios de evaluación y descripción de la tarea. Dentro de este último apartado, sólo se presentará la primera fase, que es la que se ha analizado, junto con la incorporación del título de la infografía para describir su perfil lector. El resto de fases se pueden consultar en el anexo 2.

<b>Objetivo central:</b>  Elaborar una infografía digital con el programa genial.ly a través de la presentación y la organización de las lecturas realizadas por placer en el último año para transmitir una imagen coherente del perfil lector propio.
<b>Criterios de evaluación:</b>  a. La infografía presenta suficiente información para transmitir una idea del perfil lector del autor. b. La distribución de la información en la infografía presenta una lógica que facilita su comprensión. c. Los elementos de soporte a las imágenes (flechas, figuras, textos, enlaces...) subrayan las relaciones lectoras presentes en la infografía. d. La infografía contiene el nombre de lector y un título que evoca su relación con la lectura. e. El texto de presentación de la infografía en el portafolios presenta el proceso de creación detalladamente. f. La presentación y la infografía presentan corrección lingüística.
<b>Descripción de la actividad:</b>  La actividad está planteada en los tres momentos. A continuación se presenta la primera fase, puesto que en este artículo solo nos limitamos a explorar los resultados obtenidos de aquí.
<b>Primera fase: recopilación de información</b>  a. Abrid una página nueva en el portafolios y haced un listado con todas las lecturas que hayáis hecho por placer durante el año 2016. Pueden ser libros, cómics, libros digitales, álbumes... Podéis incluir aquellas lecturas obligatorias que os hayan gustado. b. En el caso que no seáis muy lectores, podéis completar vuestra lista con otros productos culturales: películas, series, videojuegos. c. Podéis incluir también cualquier producto cultural que tenga relación con la lectura: webs visitadas, booktubers que sigáis, librerías en las que compréis asiduamente, bibliotecas, personas con quien habléis de lecturas... <ul style="list-style-type: none"><li>• De la fase tres se analizó también el título original que cada alumno hubo incorporado al producto final.</li></ul>

Cuadro 1. Descripción de la tarea comunicativa utilizada como instrumento de recogida de datos

### 3.1. Recogida de los datos de la primera fase

La recogida de los datos analizados de la primera fase se realizó a partir de la información que cada alumno escribió dentro de la página de su portafolios digital para esta tarea en concreto. La mayoría de alumnos, un 75%, clasificó de antemano sus registros bajo diferentes títulos y categorías, la mayoría de los cuales se corresponden con la consigna de la tarea indicada en la primera fase. El listado que aparece es bastante amplio, puesto que el profesor, partiendo de la hipótesis de que algunos de los alumnos no leerían libros literarios, amplió el concepto de lectura a otros productos culturales como películas, series y videojuegos, o incluso a otros productos culturales que tuvieran alguna relación con la lectura (webs, booktubers, etc.). A los alumnos que



no escribieron la clasificación previa, también se les incluyó en la muestra puesto que, analizando lo que habían escrito en la infografía, fue posible clasificarlo.

En la recogida de datos se respetó la clasificación que cada alumno había realizado de sus lecturas y consumo de productos culturales, y se añadió dentro de las categorías diseñadas por los investigadores para conocer cuál es el estado de la cuestión en los dos grupos. Se tomó el acuerdo de contabilizar los títulos escritos en lengua castellana, catalana, inglesa, francesa y árabe tanto de libros, películas, series u otro producto de consumo cultural. Sin embargo, cuando los alumnos ponían *Saga After*, por ejemplo, si no se indicaban todos los títulos, no se tuvieron en cuenta, solo se contabilizó lo que estaba escrito de forma explícita en cualquier categoría. Una minoría muy reducida de alumnos añadió el autor al lado de los libros en soporte papel y digital y se acordó no incluirlos.

Todos los datos se entraron en un excel separando en cada variable establecida los títulos escritos de la cantidad. Además, se incluyó el título original que cada estudiante había puesto en su infografía para realizar un análisis de contenido de su percepción. Los datos cuantitativos se procesaron con el SPSS. El análisis se centró principalmente en establecer las frecuencias de las variables registradas, y además, realizar la diferenciación en función del sexo. Esto nos ha permitido tener una primera aproximación sobre las preferencias lectoras y culturales de los adolescentes.

#### 4. Resultados y análisis de los datos de la primera fase

Las categorías que se establecieron para organizar los datos facilitados por los alumnos son las siguientes, acorde con las instrucciones dadas en la primera fase de la tarea y lo que los alumnos interpretaron y anotaron antes de realizar su infografía:

1. Libros y cómics: dentro de esta categoría se incluyen y distinguen los libros en soporte papel, los digitales y los cómics.
2. Cultura audiovisual: en ella se anotaron las películas, las series y los videojuegos, entendidos como productos culturales para los que no se consideraban muy lectores.
3. Cultura literaria social: booktubers, bibliotecas y librerías (físicas y digitales).
4. Cultura musical: asistencia a algún evento musical e interpretación de piezas musicales.

Dentro de la primera categoría nos interesaba detectar lo que Manresa (2011:13) y otros investigadores califican de “lectores débiles”, como aquellos que en su tiempo libre leen hasta un máximo de cinco libros de literatura al año, para analizar en profundidad qué productos culturales consumen y diseñar nuevas propuestas al respecto. El intervalo de 0 a 5 libros leídos fue un punto de partida para localizar a estos alumnos y analizar su perfil con más profundidad a partir también del sexo.

### 1. Resultados de la categoría Libros y Cómicos:

<b>Libros soporte papel</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
<b>0 libros citados</b>	2	2	4
<b>% dentro del sexo</b>	6,5%	12,5%	8,5%
<b>De 1 a 5 libros citados</b>	11	9	21
<b>% dentro del sexo</b>	35,5%	56,3%	44,7%
<b>Totales:</b>	42%	68,8%	53,2%

Tabla 1. Libros en soporte papel: Elaboración propia

Puede observarse que un poco más de la mitad de los estudiantes formarían parte de este grupo de lectores débiles, teniendo solamente en cuenta la lectura de libros de literatura, y sin entrar en ninguna otra de las consideraciones cualitativas de las que habla Manresa (2011). Los chicos lideran este grupo. Sobre este grupo concreto se volverá al final de este apartado.

Para completar la información, cabe destacar que los cinco chicos restantes de la muestra que no están dentro de este grupo aparecen distribuidos de la siguiente forma: 2 leyeron 8 libros, 2 más 11 libros y uno leyó 14. De las 18 chicas restantes de la muestra que leen más de 5 libros, 10 de ellas escribieron entre 11 y 82 libros.

### **Libros soporte digital Wattapad Chicas Chicos Total**

<b>0 libros citados</b>	27	16	43
<b>% dentro del sexo</b>	87,1%	100%	91,5%
<b>De 1 a 5 libros citados</b>	0	0	0
<b>% dentro del sexo</b>	0	0	0
<b>De 6 hasta 27 libros</b>	4	0	4
<b>% dentro del sexo</b>	13%	0	8,5%

Tabla 2. Libros en soporte digital: Elaboración propia

Un 91,5% no pusieron ninguno. Las lecturas citadas se concentran solo en cuatro alumnas que citaron desde un mínimo de siete títulos hasta un máximo de 27

Los cómics, dentro de todo el grupo, cuentan con un lector más que los libros digitales, 5 alumnos (10,6%) citaron títulos. En cambio, en este caso participaron tanto chicas como chicos. Tres chicas (9,67%) citaron cómics. Dos mencionaron uno y otra siete. Los dos chicos (12,5%) que participaron citaron uno y cinco respectivamente. En este caso cabe destacar la importancia del manga en los títulos citados.

## 2. Resultados de la categoría Cultura Audiovisual

<b>Películas citadas</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
<b>0 películas</b>	8	3	11
<b>% dentro del sexo</b>	25,8%	18,8%	23,4%
<b>De 1 a 10 películas</b>	9	12	21
<b>% dentro del sexo</b>	29,0%	75%	44,7%
<b>De 11 hasta 20 películas</b>	9	0	9
<b>% dentro del sexo</b>	29,0%	0	19,1%
<b>De 21 hasta 111 películas</b>	5	1	6
<b>% dentro del sexo</b>	16,1%	6,3%	12,8%

Tabla 3. Películas: Elaboración propia

<b>Títulos de series</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
--------------------------	---------------	---------------	--------------

<b>0 títulos</b>	9	2	11
<b>% dentro del sexo</b>	29%	12,5%	23,4%
<b>De 1 a 10 títulos</b>	18	13	31
<b>% dentro del sexo</b>	58%	81,2%	66%
<b>De 11 hasta 18 títulos</b>	4	1	5
<b>% dentro del sexo</b>	13%	6,2%	10,6%

Tabla 4. Series: Elaboración propia

<b>Títulos de videojuegos</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
<b>0 títulos</b>	27	5	32
<b>% dentro del sexo</b>	87,1%	31,3%	68,1%
<b>De 1 a 5 títulos</b>	1	6	7
<b>% dentro del sexo</b>	3,2%	37,5%	14,9%
<b>De 6 hasta 15 títulos</b>	3	5	8
<b>% dentro del sexo</b>	9,7%	31,2%	17%

Tabla 5. Videojuegos: Elaboración propia

Es interesante ver la coincidencia de que un 76,6% de los alumnos escribió algún título de película y de serie y de que un 23,4% no puso ninguno. Tanto en las chicas como en los chicos, el intervalo en el que se citaron más títulos es el que va de 1 hasta 10, en cambio, en los videojuegos fue de 6 hasta 15 títulos. El caso más llamativo es el de una chica que escribió 111 títulos de películas. Un 74% de las chicas coincide en haber citado como mínimo una película y una serie. Los videojuegos solo fueron citados por casi un 13% de las chicas. En esta categoría de cultura audiovisual los chicos son los que más títulos aportaron en películas (81%), series (87,4%) y videojuegos (68,7%).

### 3. Resultados de la Cultura Literaria Social: booktubers, bibliotecas y librerías

Un 84% de la muestra no mencionó a ningún booktuber, y solo cuatro chicas son las que citaron a algunos. Dos de ellas nombraron a seis y una a siete. Los dos nombres más repetidos fueron el de Javier Ruescas<sup>15</sup> (por tres alumnas) seguido por *Fly like a butterfly* por dos.

Es curioso que dos chicas y dos chicos que formarían parte del grupo de lectores débiles fueron los únicos de la muestra que citaron el nombre de dos bibliotecas, una virtual y otra presencial, una librería, y una chica anotó que consultaba información en la red, sobre todo en DevinArt. Recordamos que facilitar esta información era opcional.

#### 4. Resultados de la Cultura Musical

En esta categoría solo hubo la participación de tres chicas (6,3%) que dentro de su concepción cultural añadieron óperas, la asistencia a un musical (*Mucho ruido y pocas nueces*) y la interpretación de seis piezas musicales en guitarra.

Para cerrar este apartado se hará una atención especial al grupo que podría calificar como “lectores débiles”, formado por un 53,2% de la muestra repartido entre un 42% de las chicas y un 68,8% de los chicos, ya que el objetivo general consiste en reajustar la programación de clase en relación con la educación literaria. Para ello, en estos casos se tuvo en cuenta, también, el título original que estos alumnos pusieron a su infografía para ver cuál era su percepción lectora. De entrada, analizando la forma y el contenido de todos los títulos se puede afirmar que los chicos los escribieron un poco más cortos que el de las chicas, entre dos y cuatro palabras, a excepción de uno, mientras que las chicas eran entre tres y seis palabras. Otro aspecto que se deriva de los títulos es que el yo “referencial” de la autoría aparece en los títulos a través del posesivo “mi” acompañado de un sustantivo en un 60% de las chicas de este grupo concreto. Por ejemplo: mi tiempo, mi historia, mi 2016, etc. En cambio, en los títulos de los chicos solo aparece en tres, que equivale a un 33,3% del grupo. Este hecho casi no se repite en el resto de compañeros de ambos sexos del total de la muestra.

Existe un perfil común entre los dos chicos que no pusieron ningún título de libro. En el título de la infografía no aparece ninguna palabra relacionada con la “lectura ni cultura”, y los dos ofrecen solo títulos de películas, series y videojuegos. Las dos chicas que están en la misma situación solo pusieron que habían visto películas y series, pero solo coinciden en películas. Además, los dos títulos que pusieron para su infografía son ambiguos y no se corresponden con

lo que escribieron. La que solo dice haber visto películas añade “y otros”, cuando no cita nada más que películas. La otra alumna, en cambio, pone películas y libros en el título, pero solo cita tres películas y cuatro series.

En el título original de la infografía elegido por las diez chicas restantes que estarían en este perfil no aparece ninguna palabra relacionada con el campo semántico de libros, pero cultura sí sale de forma explícita en dos de ellas (*Toda mi cultura* y *Constelación de cultura*). Dos más eligen el sustantivo “historias” y el resto otros vocablos. Lo que tienen en común, además de haber escrito entre dos y cinco títulos de libros, es que todas citaron títulos de películas y, todas menos dos, también de series. Aparentemente, tampoco están interesadas en los libros digitales porque no citaron ninguno. Una chica mencionó un cómic y otra siete videojuegos. Como ya se comentó anteriormente, dos de ellas dieron el nombre de dos bibliotecas y una web social. Dentro del grupo de los nueve chicos que están en esta misma situación, dos de ellos son los que se refirieron también a las bibliotecas y a una tienda de libros, curiosamente.

Los siete títulos originales de la infografía de los nueve chicos de este perfil (dos no lo escriben) que dicen haber leído entre uno y cinco libros se podrían agrupar en: dos que hacen referencia a la lectura (*Lluvia de libros* y *Mi universo de lecturas*), dos que reconocen no haber leído (*Lector poco interesante* y *Un año de pocas lecturas pero con muchas horas de juego*) y son ambiguos entre lo que dicen y lo que escriben, y tres más que lo califican como entretenimiento y tiempo libre. Lo que tienen en común todos los chicos es que han consumido o bien películas, series o videojuegos, o bien citaron un mínimo de dos títulos en dos de los descriptores.

## 5. Conclusiones

Después de haber descrito los resultados de la primera fase de análisis de los datos obtenidos de la muestra, y tomando como referencia el objetivo de la investigación, llegamos a las siguientes conclusiones, que evidentemente son específicas para el grupo analizado.

Las preferencias lectoras del grupo se centran básicamente en la lectura en soporte papel. Solo un 8,5% del total, focalizado en chicas, anotó libros digitales de la plataforma wattpad. El cómic tampoco ocupa un lugar relevante en el consumo literario de los adolescentes de este grupo, un 10,6% del total, entre chicos y chicas, escribieron algunos títulos. Lo que sí tienen en

común es que se concentran en los Manga. Sin embargo, un 53,2% de la muestra, repartido entre un 42% de las chicas y un 68,8% de los chicos, serían lectores débiles, si bien todos integraron el visionado de películas y series dentro de su repertorio lector y cultural. Según Manresa (2011) y Cassany (2012) el problema es que muchos de estos lectores tienen problemas graves para poder seguir las clases del instituto y comprender bien lo que se trabaja. De ahí la importancia de saber qué estudiantes, para comprobar si realmente tienen el problema y emprender acciones concretas para resolverlo, que se presentarán a continuación.

La categoría de cultura audiovisual es la que cuenta con más participación en cada uno de sus descriptores, siendo los chicos los que aportaron más títulos en cada uno de ellos (películas, series y videojuegos). Tres cuartas partes de la muestra, repartidos entre chicos y chicas, escribió algún título de película y de serie. En el caso de los videojuegos los chicos fueron quienes lo lideraron con un 68,7% de los títulos.

Dentro del concepto de cultura literaria social y cultura musical, los datos obtenidos son muy pocos, puesto que eran opcionales. Si bien pudiera parecer que los booktubers hubieran podido tener un papel relevante, según la muestra no fue así. Cuatro chicas dieron algunos nombres. Bibliotecas y librerías salieron de forma muy discreta, como también la cultura musical. Este dato contrasta con el hecho de que en algunas ferias internacionales del libro de literatura infantil y juvenil, los autores de libros conocidos comparten el protagonismo con la presencia de instagramers y youtubers famosos, así como referentes nacionales del manga (XXX Feria del Libro LPGC, mayo de 2018).

Siguiendo con las comparaciones, si estos datos se comparan con los que se presentaron al inicio del artículo procedentes de la Federación de gremios editores, se observan ciertas diferencias en los datos estadísticos de hábitos lectores de los adolescentes a partir de 15 años, siendo mucho más optimistas los de la Federación que los de nuestra investigación y también la de Manresa (2011). Sin embargo, como ya se comentó, los resultados presentados se deben tomar con cautela puesto que describen a un grupo concreto y reducido de adolescentes en un estudio inicial.

Vistas las preferencias literarias y culturales del grupo investigado, una de las propuestas consistiría en trabajar de forma híbrida la lectura de las obras literarias junto con el visionado de las películas (Ambrós, 2011). Es decir, introducir el cine en las clases de literatura desde una relación intertextual, en la que la lectura se convierta en un diálogo entre textos (Mendoza, 2013) con códigos distintos que nos narran historias. En palabras de Lomas y Manresa (2016:6): “Entender y conocer las diferentes maneras (orales, escritas, audiovisuales...) de narrar permite construir de una manera más sólida e integrada la competencia narrativa del alumnado. A parte de las películas, la animación, los cortos y el anime sería otra opción interesante para trabajar en clase de forma híbrida e intertextual. El cine entró en las escuelas tímidamente (Ambrós y Breu, 2007) y poco a poco aparece en más pantallas escolares de forma inter o intradisciplinar. Contamos con experiencias y materiales para trabajar la literatura y el cine que demuestran los beneficios que aporta esta lectura híbrida intertextual (Monográfico 74, de 2016, de Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura; Breu, 2012; Romea, 2011; Echazarreta y Romea 2006-07). Sin embargo, se tendría que reforzar este binomio desde la formación inicial y permanente del profesorado, puesto que en él recae una gran responsabilidad a la hora de formar lectores (Trigo, 2016).

Lo que está claro es que para ayudar a estos estudiantes, el instituto debe responsabilizarse de ser el forjador de su intertexto lector y de sus referencias culturales. Si no lo hace él, para muchos adolescentes no habrá ninguna otra oportunidad (Díaz-Plaja, 2009). Una opción es integrarlo dentro del Plan Lingüístico de Centro (PLC), puesto que uno de sus retos es garantizar la comprensión lectora (Romero y Trigo, 2018) y se puede armonizar perfectamente con la educación literaria a través del cine de forma transdisciplinar. Por todo ello, es fundamental seguir incidiendo en preservar un canon escolar fuerte, que asegure que los alumnos puedan adquirir las herramientas básicas para comprender el mundo a través de los textos, a descubrir los referentes implícitos, a relacionarlos con lo que saben y lo que pueden aprender, en definitiva, a dialogar con ellos.

## 6. Bibliografía

Ambrós, A. (2011). Lectura híbrida: Un encuentro con el arte, el cine la literatura. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 15-18.



Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria.* Barcelona (España): Graó.

Balcells, M. C., Foguet, O. C., & Argilaga, M. T. A. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte/Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts. Educació física i esports*, 112, 31-36.

Breu, R. (2012). *Cine para tener ganas de leer.* Sevilla (España): Alfar.

Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red.* Barcelona (España): Anagrama.

Díaz-Plaja, A (2008). Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència. In Colomer, T. (ed.). *Lectures adolescents.* (pp. 78-92) Barcelona (España): Graó.

Echazarrera, C. & Romea, C. (2006-2007). *Literatura universal a través del cine.* Vol I i II. Barcelona (España): Horsori.

Federación de gremios de editores de España (2017). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.*

(DOI:<http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf> /C2018-04-04)

Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 34, 11-30.

González Batlle, J. (2015). La hora de la lectura: un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector. *Lenguaje y Textos*, 42, 71-78.

Gresa, D. (2017). *Una proposta d'aplicació de les constel·lacions literàries en el "Temps de lectura"*. TFM publicado en Dipòsit Digital UB (DOI: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/121881> /C 2018-05-05)

Heredia, H. & Romero, M. (2018): Lectura, educación y redes sociales: un reto en las humanidades. Comunicación presentada en el I Congreso internacional virtual Humanidades Digitales.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura.* Barcelona (España): Octaedro.

Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.

(DOI:<https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos/C2005.01.04/149>)

Lomas, C.; Manresa, M. (2016). "Narraciones literarias, narraciones audiovisuales". *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 4-6.

Lluch, G. (2007). Literatura Juvenil y otras narrativas periféricas. In Cerrillo, P. *et alii* (dir): *Literatura Infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores*. (pp. 193-211). Cuenca (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en red. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 7-20.

Manresa, M. (2011). Retrat del lector literari feble, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53, 12-24.

Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, 11-23.

Prats, M. (2016). Criterios para la selección de lecturas. In Palou, J. & Fons, M. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria* (pp. 69-83). Madrid (España): Síntesis.

Romea, C. (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y Textos*, 34, 29-39.

Romero, M. & Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 51-59.

Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.

Torrego, A. (2014). «No soy un hombre para ti». Estereotipos de género en los *best-sellers* juveniles. *Lenguaje y Textos*, 40, 137-143.

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 179-191.

## 7. Anexos

### Anexo 1



Figura 1. Infografía: Marina



Figura 2. Infografía: Pedro

### Anexo 2

Descripción del resto de la tarea comunicativa realizada por los discentes

#### Objetivo central:

Elaborar una infografía digital con el programa genial.ly a través de la presentación y la organización de las lecturas realizadas por placer en el último año para transmitir una imagen coherente del perfil lector propio.

**Primera fase: recopilación de información** (explicada en el apartado de Metodología)

**Segunda fase: planificación y realización de la infografía**

Después de estudiar el género infografía y sus posibilidades de realización mediante el programa genial.ly, se siguieron los pasos que se relatan a continuación:

- En el soporte de una hoja DN3 en blanco, planificada la infografía que os gustaría llegar a hacer en soporte digital.
  - Se trata de distribuir todo el material que tengáis recogido de la primera fase del trabajo de una manera coherente. Tenéis que agrupar las lecturas según los criterios que os parezcan más oportunos.
  - Incorporad un título original, que describa vuestro perfil lector.
- Pasad la infografía al soporte digital, utilizando los recursos que genial.ly pone a vuestra disposición (flechas, líneas, formas, textos, enlaces...) para hacer evidentes las relaciones entre las lecturas.
- Antes de publicar vuestra infografía en el portafolios, revisad que todos los enlaces funcionen y que no presente errores lingüísticos.

**Tercera fase:** publicación y presentación del trabajo

Como es habitual en los trabajos del portafolios, redactad la presentación explicando *qué habéis hecho, cómo lo habéis hecho y qué habéis aprendido*. Finalmente, enviad el enlace a vuestro profesor para que la pueda evaluar.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Ambrós, A y Ramos, J.: *Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria.* Aula de Encuentro nº2 (20). pp. 55-74. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>

**Alba Ambrós Pallarés es**  
**Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Dpto. de Educación**  
**Lingüística y Literaria de la Universidad de Barcelona**  
Correo-e: [aambros@ub.edu](mailto:aambros@ub.edu)

**Joan Marc Ramos es**  
**Profesor del INS Premià de Mar y profesor de Lengua y la Literatura del Dpto. de**  
**Educación Lingüística y Literaria de la Universidad de Barcelona**  
Correo-e: [joanmarcramos@ub.edu](mailto:joanmarcramos@ub.edu)

Enviado: 14/05/2018

Aceptado: 14/07/2018