

What do Spanish adolescents read? A study of analog reading consumption

¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica

Ester Trigo Ibáñez

ester.trigo@uca.es

Universidad de Cádiz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Fecha de recepción: 11/11/2019

Fecha de aceptación: 19/12/2019

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

santosdiaz@uma.es

Universidad de Málaga

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Susana Sánchez Rodríguez

susana.sanchez@uca.es

Universidad de Cádiz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Sánchez Rodríguez, S. (2020). What do Spanish adolescents read? A study of analog reading consumption. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 35-53.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 54-71.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>

ISL

Publicación en inglés y español

Platform &
workflow by
OJS / PKP

What do Spanish adolescents read? A study of analog reading consumption

Abstract: This work is part of the project “Determining factors in the reading habits of secondary school students. A study from the variables of the educational context” (PR2017040), funded by the Own Research Plan of the University of Cádiz. The main objective is to know the reading consumption of Spanish teenagers. Specifically, the consumption of analog reading of students of 1st year of Compulsory Secondary Education in Spain is studied. A sample of students from the province of Cádiz (n=664) and from other Spanish provinces (n=192) responded to a questionnaire about their reading habits. It allowed, in the first instance, to determine if informants enjoy reading and, later, to gather information about what and in what format they read, the criteria on which they are based to choose their readings, how much time they dedicate to read and where they get their readings. The results indicate that this sector of the population prefers reading adventure books, chooses books by subject, reads more during holidays and uses their own books. However, it is confirmed that the development of the reading habit is still a subject to pass.

Keywords: Reading habits; Reading consumption; Types of reading; Secondary Education.

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Sánchez Rodríguez, S. (2020) What do Spanish adolescents read? A study of analog reading consumption. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 35-53.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>

Introduction

Reading is a constant concern in today's society. In fact, the media frequently set their sights on the reading habits of young people. This is stated, for example, in recent articles in two high-circulation Spanish newspapers. On the one hand, Peio H. Riaño, on 27th January 2019 in "Mejor el móvil que un libro: así muere la lectura a los 15" for *El País*¹, appeals to political institutions to solve this problem because, in his opinion, both the school and the libraries have a high degree of commitment to reading. On the other hand, Carmen Escales, on 9th March 2019 in her article for *El Periódico* "¿Por qué los adolescentes (casi) no leen?"², states that only 44.7 % of Spanish teenagers read regularly. Moreover, she analyses the factors that may be generating a new profile of readers and recommends bringing reading closer to this population sector using digital media (videogames, social networks, information and communication technologies...).

Thus, it is not surprising that there is a prolific line of research dedicated to reading (Tejerina & Rodríguez, 2006; Molina, 2006; Gil, 2009; Fraguera, Pose & Varela, 2016; Hupfeld et al., 2013; Mendoza et al., 2014; Puc & Ojeda, 2018, Pérez Parejo et al., 2018; Romero & Trigo, 2019; Castillo-Fadić & Sologuren, 2020). These studies try to determine and analyse the reading preferences of children and adolescents; encourage reflection on the role of families in leisure management and reading mediation; focus their attention on the responsibility of the school in reading support while proposing suggestive alternatives to promote reading.

Focusing on Spain, the follow-up on the development of reading –consumption, habits, offer, its institutional implications, etc.– has been constant. Thus, between 2000 and 2012, the Federación de Gremios de Editores de España (Spanish Association of Publishers Guilds, hereinafter FGEE), in collaboration with the General Directorate for Books, Archives and Libraries of the Ministry of Culture, conducted the study: *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (Reading and buying habits of books in Spain). This study was resumed in 2017 by the FGEE, currently responsible for issuing an annual report. At the same time, since 2012, the successive ministries with competences in Culture have carried out the Survey of cultural habits and practices every four years. The results of these reports serve to propose research aimed at solving the problems detected. In this sense, Jiménez Pérez (2017) analyses the presence of reading in Spanish educational laws from 1970 to the present and concludes that,

el impulso que necesita la lectura pasa inequívocamente por establecerla con categoría estatal básica en el sistema de educación desde una perspectiva amplia, donde deben incluirse desde las bibliotecas, las tecnologías de la información y la comunicación, con especial hincapié en los medios, los profesores, las editoriales y hasta las familias, leer es una cuestión de cultura general y el hábito lector es la forma de mostrar cómo ha calado en la sociedad. (p. 87)

Although the reading of books increases progressively, a high percentage of Spanish young people point out that they are not interested in reading and that they prefer to do other leisure activities (FGEE, 2019). Thus, while in Primary Education there seems to be a greater accompaniment in reading by families, schools and other agents such as libraries or bookstores

¹ https://elpais.com/cultura/2019/01/26/actualidad/1548514109_568316.html

² <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20190309/por-que-adolescentes-casi-no-leen-7341678>

that result in the formation of good readers, the formation of readers is complicated in Secondary Education (Zaldívar, 2016; Heredia & Romero, 2017; Cassany, 2019; Moreno Verdulla & Heredia, 2019; Varela, Pose & Fraguera, 2019) as teenagers lose interest in reading activity (Moreno, Guzmán & García, 2017; Serna, Rodríguez & Etxaniz, 2017).

Therefore, it is necessary to undertake research projects that offer an accurate picture of the factors that determine the reading habit and help to find effective solutions, adjusted to the reality of today's adolescents. In this line we find interesting proposals:

- a. those aimed at developing the fondness for reading different genres and literary works: poetry (Zaldívar, 2017), theatre (Blanco, 2016), youth novel (Moreno Verdulla & Heredia, 2019) or classics (García Única, 2016);
- b. those that take advantage of social networks or digital media to encourage reading: blogs (Manresa & Margallo, 2016; Heredia & Romero, 2017); e-Books (Hupfeld et al., 2013); epitexts (Lluch, Taberero & Calvo, 2015); Facebook (Lluch, 2014); Tuenti (Torrego, 2011); Twitter (Heredia & Amar, 2018); Youtube (Rovira, 2017);
- c. those that analyse the role of institutions –libraries or teacher training centres– as elements for the promotion of reading (Trigo, 2016; Santos-Díaz, 2017; Serna, Rodríguez & Etxaniz, 2017; Colón & Taberero, 2018);
- d. and, finally, those that inquire about the influence of the reading habit on academic performance (Molina, 2006; Gil, 2009; Moreno, Guzmán & García, 2017; Pérez Parejo et al., 2018).

Objectives and hypotheses

These concerns motivated our participation in the project “Determining factors in the reading habits of secondary school students. A study from the variables of the educational context”³. Their results offer an overview of habits, consumption –analog and digital– and mediating agents to form competent readers capable of enjoying reading. In addition, they invite us to reflect on the reading profile presented by Spanish adolescents and to propose strategies that can help train readers and develop literary education in this population sector.

The present study has the main objective to observe the consumption of Spanish teenagers. This is specified in three other specific objectives, which will serve as key factors of analysis:

1. know the format and type of reading preferred by adolescents;
2. determine your selection criteria for reading and reading preferences;
3. and inquire about the time and money that adolescents devote to this activity.

³ Project funded by the Own Research Plan of the University of Cádiz (PR2017040), Principal Researcher Manuel Francisco Romero Oliva.

Method

Participants

The study sample is made up of 856 informants, 427 students and 429 students who were in 1st year of Compulsory Secondary Education (ESO) in public centres from seven Spanish provinces in 2017/2018. This course has been chosen to observe, in future research, if the transit from Primary to Secondary Education has any impact on reading habits.

Most of the sample is concentrated in Cádiz (n=664) and has the participation of 29 educational centres, 15 located in the coastal area and 14 in the interior area. In the 2017/2018 academic year, 12 639 students were studying in public centres in the province of Cádiz. In this sense, the sample valuation offers an accuracy of $d = .04$, which places the sampling error at 4 %. These results will be checked against those of the rest of Spain (n=192) distributed in the provinces of Almería (n=30), Barcelona (n=21), Cuenca (n=46), Granada (n=48), Huesca (n=18) and Valladolid (n=29) to see if there are indications of similar behaviour and to be able to expand, in a future study, the national sample.

Instrument

For the collection of data, the questionnaire prepared by the Ministry of Education, Culture and Sports (hereinafter, MEDC) has been adapted: The reading habits of Spanish adolescents (2003) applied, during the 2000-2001 academic year to 3850 Spanish students of 4th year of Secondary School. This questionnaire consists of 38 questions: 4 referring to the collection of personal data (sex, school, course and group) and the rest related to issues related to reading. The type of item corresponds, for the most part, to closed questions in which the informants have to choose one of the options that usually go in the form of a Likert scale in order from least to greatest. In addition, some open and developmental questions are integrated so that students can indicate their favorite books, authors or activities related to reading, among other aspects.

Procedure

In order to guarantee the homogeneity in the collection of the data and the correct interpretation of the questions by the informants, it was decided that the members of the research team were responsible for applying the paper questionnaire to the informants to later transfer it to the application in Google Drive line and get a table of results in Excel. Next, all variables were numerically coded, and a data matrix was designed in the statistical package IBM SPSS Statistics (v.22) to be able to proceed with descriptive type analyzes based on frequency and percentage distribution.

Results

First, data on the type of reading that attracts informants and the format they usually choose will be presented. Next, the preferences and selection criteria of the readings they take will be analyzed. Finally, the time they spend on reading will be known according to the objective they pursue, the place where they usually go to look for books and the amount they buy.

Format and type of readings

To introduce this section, we include a key question such as the fondness for reading in which informants had to choose one of the five options that went from less to more: nothing, very little, something, enough and much. Figure 1 shows the percentage of responses in each of the options depending on whether it is the Cádiz sample, the rest of Spain or the global sample. The differentiating aspect is marked by the percentage of students who say they don't like to read anything, being higher in the Cádiz sample (7.1 %) compared to the rest of Spain (3.1 %). Likewise, the percentage of students who like to read a lot is lower in Cádiz (16.1 %) than in Spain (18.8 %).

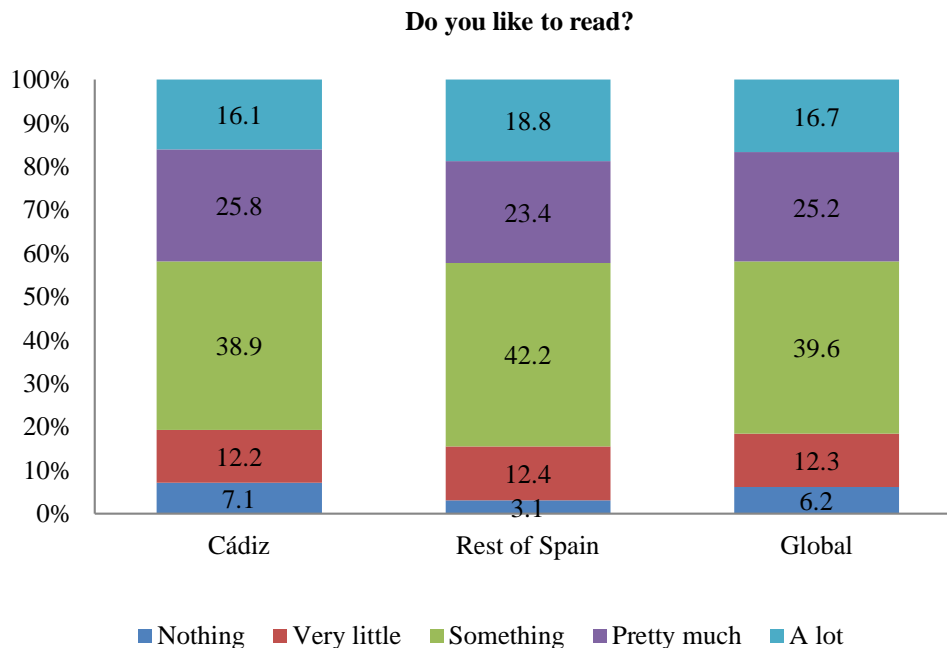


Figure 1. Taste for reading by group of informants

Despite being digital natives, most of the students chose the paper format, specifically 61.9 % of the teenagers from Cádiz and 60.94 % from the rest of Spain. The difference in both samples lies in the preference towards digital. In the case of Cádiz, it represents 21.39 % while in the rest of Spain it drops to 15.10 % because they have expressed that they are indifferent to reading a book in one format or another –see Figure 2–. However, in contrast to these findings,

the study carried out by the FGEE (2019) shows that the digital reading of books is increasing gradually because only 20.7 % of adolescents are readers of leisure books in digital format, compared to 27.1 % of the adult population.

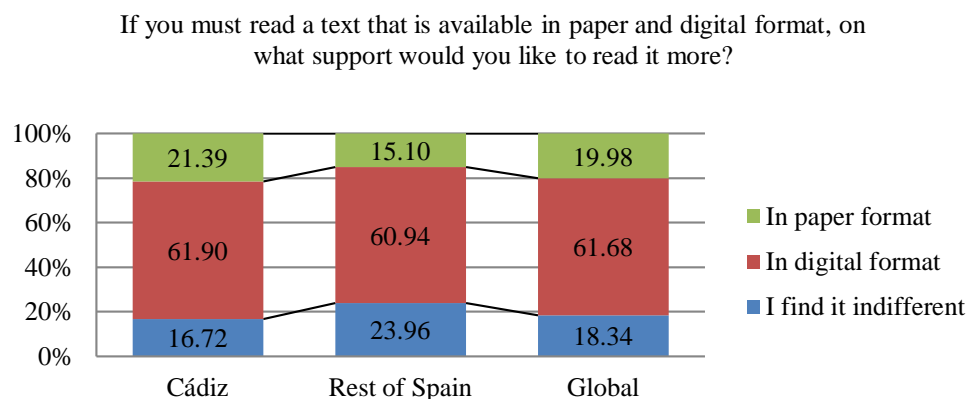


Figure 2. Support in which they prefer to read according to group of informants

Next, students were asked about the frequency of reading according to the type of book. To do this, they had to mark on a Likert scale the amount of time they spend for each of the 14 types proposed. The coding of this gradation was as follows: nothing, very little, something, pretty much and a lot. Table 1 shows the percentage according to the reading frequency of each of the 14 options. The types of books most read and, therefore, in which students have marked the option of “a lot” are those of adventures (23.48 %); humour (16.59 %); science fiction (14.95 %); terror (13.32 %) and mystery or espionage (9.46 %). On the opposite side, there are types of books that are more closely linked to the academic field, such as poetry (1.05 %), classical literature (1.75 %), history or politics (2.10 %) and biographies or autobiographies (2.34 %).

These findings are analogous to those found by the MECED (2003) that place terror, adventure, mystery and humour among the preferences of Spanish adolescents. In other contexts –as in the study carried out in the province of Salamanca (Muñoz & Hernández, 2011)– these results have also been corroborated, since they find that “los adolescentes se decantan por la lectura de libros de aventuras, humor, terror, misterio o espionaje, deportes y música, siendo poco llamativo su gusto por la lectura de libros de historia y política, poesía, literatura clásica, o autobiografías”. (2011, p. 619)

Table 1. Reading habits according to type of book

How much do you read of each of the following types of books?		Nothing	Very little	Somethin g	Pretty much	A lot
Mystery, spying	Cádiz	26.05	22.44	25.90	16.72	8.89
	Rest of Spain	18.75	23.44	22.40	23.96	11.46
	Global	24.42	22.66	25.12	18.34	9.46
Romantic	Cádiz	52.71	21.84	12.50	8.13	4.82
	Rest of Spain	47.92	24.48	13.02	9.38	5.21
	Global	51.64	22.43	12.62	8.41	4.91
Sport,	Cádiz	39.16	21.99	20.03	10.24	8.58

ISL (2020). What do Spanish adolescents read?... ISL, 13, 35-53.

Health	Rest of Spain	35.94	19.79	22.92	13.54	7.81
	Global	38.43	21.50	20.68	10.98	8.41
Adventure	Cádiz	9.79	13.10	25.00	30.42	21.69
	Rest of Spain	7.81	10.42	20.83	31.25	29.69
	Global	9.35	12.50	24.07	30.61	23.48
Science-fiction	Cádiz	27.86	19.73	22.44	17.17	12.80
	Rest of Spain	24.48	14.58	17.71	20.83	22.40
	Global	27.10	18.57	21.38	17.99	14.95
Terror	Cádiz	39.46	17.32	16.57	12.80	13.86
	Rest of Spain	35.42	23.96	15.10	14.06	11.46
	Global	38.55	18.81	16.24	13.08	13.32
Poetry	Cádiz	64.16	21.39	9.34	4.22	0.90
	Rest of Spain	69.27	18.75	8.33	2.08	1.56
	Global	65.30	20.79	9.11	3.74	1.05
History, politics	Cádiz	71.84	16.87	7.08	2.41	1.81
	Rest of Spain	69.27	16.15	8.33	3.13	3.13
	Global	71.26	16.71	7.36	2.57	2.10
Humour	Cádiz	21.08	18.52	25.15	18.83	16.42
	Rest of Spain	18.23	18.23	23.44	22.92	17.19
	Global	20.44	18.46	24.77	19.74	16.59
Science, technology	Cádiz	52.86	23.34	12.50	6.33	4.97
	Rest of Spain	49.48	22.40	12.50	9.38	6.25
	Global	52.10	23.13	12.50	7.01	5.26
Travels, nature	Cádiz	38.70	22.59	17.32	14.01	7.38
	Rest of Spain	32.29	27.60	18.23	14.06	7.81
	Global	37.27	23.71	17.52	14.02	7.48
Music	Cádiz	53.46	19.43	13.40	7.08	6.63
	Rest of Spain	57.29	17.71	13.54	4.69	6.77
	Global	54.32	19.04	13.43	6.54	6.66
Classic literature	Cádiz	65.36	18.83	11.30	2.86	1.66
	Rest of Spain	62.50	16.15	13.54	5.73	2.08
	Global	64.72	18.22	11.80	3.50	1.75
Biographies, autobiographies	Cádiz	60.54	20.93	11.14	4.52	2.86
	Rest of Spain	64.58	17.19	13.02	4.69	0.52
	Global	61.45	20.09	11.57	4.56	2.34

Except for four types of readings (terror, poetry, music and biographies or autobiographies), Cádiz students claim to read less frequently than students from the rest of Spain. In addition, in the case of science fiction books there is a considerable difference between both samples since only 12.80 % of students from Cádiz have marked the option of “a lot” compared to 22.40 % from the rest of Spain.

Criteria for reading selection and preferences

In this section, the results of four different, but complementary, questions will be collected: the criteria for selecting a book, the aspects which prompt a reader to enjoy a book, if they usually leave a book unfinished and the reasons that lead to it. Table 2 shows the frequency with which adolescents use each of the proposed criteria: recommendations of friends, teachers and family;

they have given them; they were at home; they are attracted to the subject, the author, the cover, fashion and advertising. The main reason why Spanish students frequently choose a book is the subject (34.81 %), followed by having it given to them (23.25 %) and that they were at home (18.69 %). The less usual criteria of choice are fashion or advertising (44.04 %), the author (42.17 %) and the recommendations: friendships (20.79 %), teachers (19.74 %) and family (17.64 %).

Therefore, the importance of reading in the family environment is perceived, since students tend to choose books they have at home, that have been given them or even that relatives have recommended rather than criteria related to the author or because their teachers recommend them. These results coincide with those of Muñoz & Hernández (2011) and the report of the FGEE (2019), which shows that 81.7 % of Spanish adolescents have been given a book by families. However, it would be interesting to reflect on the influence that mediating agents exert in promoting reading and the variety of strategies offered by the different autonomous communities (Trujillo, 2017).

Table 2. *Book selection criteria*

		How often do you use the following criteria to select the books you read?				
		Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Very frequently
Friendship recommendation	Cádiz	22.44	17.17	39.16	13.86	7.38
	Rest of Spain	15.10	18.75	39.58	15.63	10.94
	Global	20.79	17.52	39.25	14.25	8.18
Teacher recommendation	Cádiz	19.13	20.63	28.77	22.44	9.04
	Rest of Spain	21.88	32.29	26.04	11.98	7.81
	Global	19.74	23.25	28.15	20.09	8.76
Family recommendation	Cádiz	17.77	21.08	26.81	21.39	12.95
	Rest of Spain	17.19	18.75	25.00	25.52	13.54
	Global	17.64	20.56	26.40	22.31	13.08
They have given me	Cádiz	10.99	9.64	27.71	27.56	24.10
	Rest of Spain	6.77	11.46	19.79	41.67	20.31
	Global	10.05	10.05	25.93	30.72	23.25
They were at home	Cádiz	15.51	20.93	25.30	20.18	18.07
	Rest of Spain	11.46	18.23	30.21	19.27	20.83
	Global	14.60	20.33	26.40	19.98	18.69
I am attracted to the subject	Cádiz	12.05	6.78	22.89	24.85	33.43
	Rest of Spain	9.90	7.29	14.58	28.65	39.58
	Global	11.57	6.89	21.03	25.70	34.81
I am attracted to the author	Cádiz	42.62	22.14	16.87	12.50	5.87
	Rest of Spain	40.63	22.40	22.40	9.90	4.69
	Global	42.17	22.20	18.11	11.92	5.61
I am attracted to the cover	Cádiz	20.48	17.47	25.00	21.54	15.51
	Rest of Spain	10.94	18.75	27.08	25.52	17.71
	Global	18.34	17.76	25.47	22.43	16.00
Fashion or advertising	Cádiz	46.23	17.92	17.32	10.69	7.83
	Rest of Spain	36.46	20.83	26.04	11.46	5.21
	Global	44.04	18.57	19.28	10.86	7.24

Another aspect of great relevance is knowing what can influence a reader’s enjoyment of a book. For this, students have had to choose between: the plot, the way it is written, the protagonists, their ease of understanding and brevity. Figure 3 presents the percentage distribution of students according to their geographical area and the frequency with which these aspects influence them. Both students from Cádiz and those from the rest of Spain agree that brevity is the least influential factor, since the percentage marked in the “never” option is the highest (30.14 %). However, the factor they have marked in greater proportion that influences them “usually” differs: In Cádiz it refers to easy understanding (20.31 %) while in the rest of Spain the protagonists are responsible (19.28 %). These findings corroborate those of the MECED (2003).

How often do the following aspects contribute to your liking of the books you read?

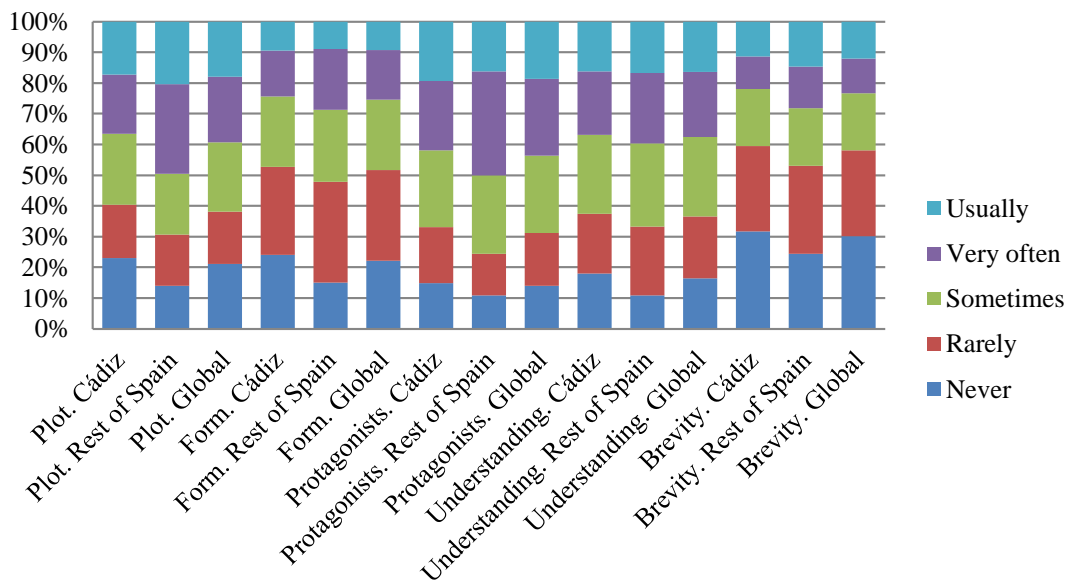


Figure 3. Aspects that contribute to the reading according to group of informants

Once we know what the reasons why students select books are and why they like them, we are interested in knowing to what extent they finish reading the books and why they don’t finish them. For the question “Do you finish the books you start?” They could choose between 5 options: never, almost never, sometimes, frequently and very frequently. The percentage of students who claim to never finish a book is quite small, only 3.5 % and almost never 4.6 %. On the other hand, most of the students claim to finish them frequently (32.2 %) or very frequently (42.8 %). In Cádiz, students have marked a greater percentage of the options of never or almost never (9.2 %) than in the rest of Spain (4.1 %). Therefore, the percentage is lower in the options “frequently” or “very frequently” (72.4 % of the Cádiz students compared with 83.8 % of the rest of Spain).

Table 3 shows the results about the reasons to stop reading a book: because they don’t like the plot; the style; they are bored; they don’t understand it; it is too long; or it has fine print. The reason that affects them the least and in which they have marked the “never” option more is the fact that it has fine print (56.89 %), followed by a book that seems too long (44.28 %). This is consistent with the results of Figure 3 where it was mentioned that brevity was one of the aspects that less frequently influenced the choice of a book. In contrast, the two reasons in which the

highest response rate has been recorded are boredom (26.64 %) or disliking the plot the plot (16.47 %).

Table 3. *Reasons to stop reading a book*

Of the books you have not finished, how often have the reasons on the list been the cause of not reading them?		Never	Almost never	Sometimes	Very often	Usually
I don't like the plot	Cádiz	36.60	22.14	16.42	9.49	15.36
	Rest of Spain	26.04	16.15	21.35	16.15	20.31
	Global	34.23	20.79	17.52	10.98	16.47
I don't like the style	Cádiz	37.20	22.74	17.92	11.30	10.84
	Rest of Spain	28.13	23.44	21.35	13.02	14.06
	Global	35.16	22.90	18.69	11.68	11.57
I get bored	Cádiz	29.37	14.61	18.37	12.35	25.30
	Rest of Spain	16.15	13.54	18.23	20.83	31.25
	Global	26.40	14.37	18.34	14.25	26.64
I do not get it	Cádiz	39.16	23.34	16.72	9.79	10.99
	Rest of Spain	31.77	26.56	15.10	11.46	15.10
	Global	37.50	24.07	16.36	10.16	11.92
It is too long	Cádiz	44.73	15.66	12.65	11.30	15.66
	Rest of Spain	42.71	20.31	14.06	8.33	14.58
	Global	44.28	16.71	12.97	10.63	15.42
It has the fine print	Cádiz	57.23	18.98	11.14	4.97	7.68
	Rest of Spain	55.73	17.71	9.38	7.29	9.90
	Global	56.89	18.69	10.75	5.49	8.18

Dedication of time and money

This section contains the results of the questions about the time students spend reading, emphasizing whether it is free time or if they are readings required by their studies. Next, it is intended to know where the books they read in free time come from, how many books they have and how many books and other types of readings students usually acquire with their money.

To know how much they read daily, on weekends and holidays, teenagers have marked one of the following options: nothing, very little, something, quite a lot and a lot. Figure 4 shows the percentage of frequency in each instance. During holidays, 25.30 % of Cádiz students say they never read, compared to 20.31 % in the rest of Spain. The results are similar on weekends (25.15 % in Cádiz and 22.40 % in the rest of Spain) and decrease when it comes to daily life, perhaps due to school activities (18.98 % in Cádiz and 20.31 % in the rest of Spain). However, in the report made by the FGEE (2019) it points out that the lack of time is not one of the reasons why teenagers abandon the reading habit.

As for the instance when informants often read a lot, the most notable is holidays (20.93 % in Cádiz and 33.85 % in the rest of Spain), followed by weekends (8.58 % in Cádiz and 12.50 % in the rest of Spain) and daily life (6.93 % in Cádiz and 7.29 % in the rest of Spain). It is clear a great difference between informants who do not read anything on holidays compared to

others who seem to enjoy more during this period. Also, the differences according to geographical distribution are evident since the Cádiz students claim to read less than the rest of the Spanish at all times, especially during the holiday period (2.94 % versus 3.26 %). These results, again, coincide with those of the report made by the FGEE (2019) when pointing to Andalusia, in all the studied items, below the Spanish average.

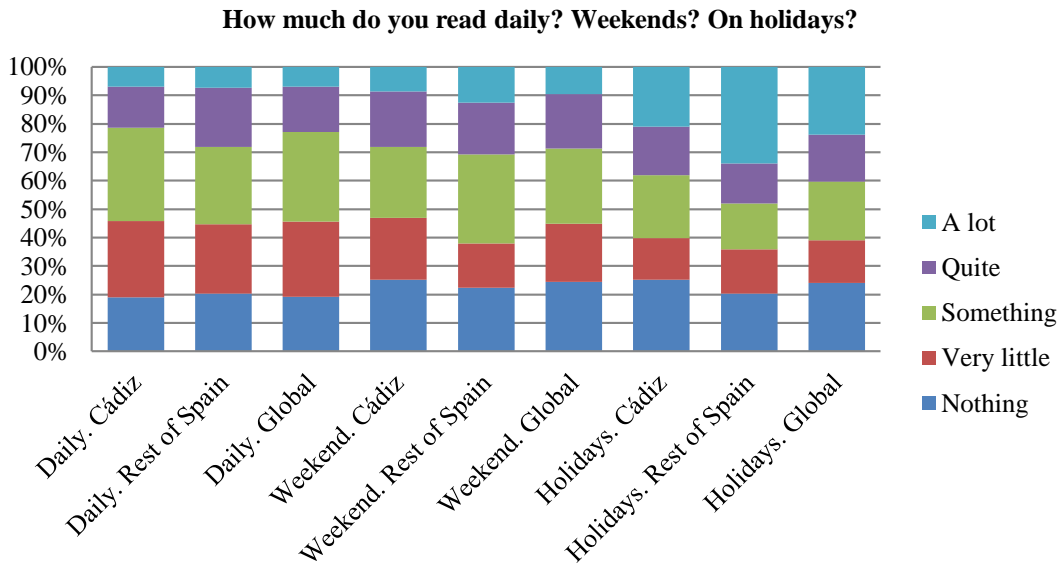


Figure 4. Reading frequency at different times according to informant group

To delve a little deeper into the type of reading they do each week, the informants had to mark the approximate number of hours they spent reading class books, voluntary books, comics or newspapers and magazines. Adolescents spend very little time reading newspapers, specifically 82.23 % have marked the option of less than one hour per week. Next, it would be followed by reading comics (75.35 %), class books (41.12 %) and, finally, voluntary books (38.41 %). As for the option from 7 to 9 hours a week, the data is not reversed with respect to the previous ones since it coincides that the highest percentage is concentrated in the reading of voluntary books (4.56 %), but they are followed by comics (2.10 %) instead of books for the class (1.64 %). However, these data differ considerably between the Cádiz students where only 1.05 % read 7 to 9 hours of comics compared to 5.73 % of the rest of Spain.

Table 4. Hours of dedication per week to different types of reading

How many hours a week do you spend reading ...?			Less than 1 hour	Between 1 and 3 hours	Between 4 and 6 hours	Between 7 and 9 hours
Books for class	Cádiz		36.91	56.93	2.11	1.36
	Rest of Spain		46.35	46.88	4.17	2.60
	Global		41.12	54.67	2.57	1.64
Voluntary books	Cádiz		38.25	51.36	6.33	4.07
	Rest of Spain		22.92	63.54	7.29	6.25

ISL (2020). What do Spanish adolescents read?... ISL, 13, 35-53.

	Global	34.81	54.09	6.54	4.56
Comics	Cádiz	77.11	19.58	2.26	1.05
	Rest of Spain	69.27	20.83	4.17	5.73
	Global	75.35	19.86	2.69	2.10
Newspapers and magazines	Cádiz	82.23	15.66	1.66	0.45
	Rest of Spain	81.77	15.10	2.08	1.04
	Global	82.13	15.54	1.75	0.58

Since the reading of comics, newspapers and magazines is quite scarce, it is interesting to know if they do it in their free time, as part of a leisure activity. For this, informants have had to choose one of the following options: never (1), almost never (2), once a quarter (3), once a month (4), once or twice a week (5), almost every day (6) and every day (7). The results obtained have been very similar in both samples. The percentage of students who have marked the option “never” and “almost never” in the case of comics is 59.58 % and the newspapers and magazines, is 66.94 %. On the other hand, the “every day” and “almost every day” options register only 7.36 % in the case of comics and 4.79 % in newspapers and magazines.

Since respondents mostly claim to read a book a month on a regular basis, we ask about the number of books they had read in their spare time in the last month so that they could have a reference period and that they could count them. 16.87 % of Cádiz students say they did not read any, compared to 12.50 % registered in the rest of Spain. The highest percentage of responses was concentrated in “a book”, with 28.01 % in Cádiz and 31.25 % in the rest of Spain. Although there are more informants from Cádiz who say they don’t read any books with respect to the rest of Spanish students, there is a greater proportion that declares that they have read more than 4 books in the last month (9.04 % in Cádiz versus 4.17 % in the rest of Spain).

Once we know the time they spend reading in their free time, we are interested in knowing where these books come from in order to determine the role of the educational centre, of libraries, of people around them among those who exchange books or if they are their own books. Table 5 shows where these books usually come from, with a frequency indication, in each case: books from the school library, from other libraries, books which are lent to them, and their own books.

Despite the importance of the educational context, the results show that 48.83 % of students never take a book from the centre’s library to read in their free time. In this aspect there is a big difference between the results of Cádiz (44.28 %) compared to the rest of Spain (64.58 %). These data are invested in the case of other libraries, which seem to be more frequented by adolescents from the rest of Spain since the percentage decreases to 35.94 % compared to 51.66 % in Cádiz. The most common is that informants read their own books in their free time since they have marked the option “usually” in 65.54 % and the option of “never” in 5.96 %. These results, although they are coincident with those of the study carried out by Muñoz & Hernández (2011) in the Salamanca context, do not agree with those offered by the report carried out by the FGEE (2019), indicating that 70.7 % of Spanish adolescents use libraries to borrow or return borrowed books and that public libraries are much more used than school libraries (82.3 % versus 32.9 %).

Table 4. Origin of the books they read in their free time

		Where do the books you read in your spare time come from?				
		Never	Rarely	Sometimes	Very often	Usually
From the school library	Cádiz	44.28	30.12	15.66	5.27	4.67
	Rest of Spain	64.58	26.56	5.21	2.60	1.04
	Global	48.83	29.32	13.32	4.67	3.86
From other libraries	Cádiz	51.66	25.00	15.21	5.42	2.71
	Rest of Spain	35.94	25.00	22.40	13.02	3.65
	Global	48.13	25.00	16.82	7.13	2.92
They lend them to me	Cádiz	32.83	26.96	25.15	11.14	3.92
	Rest of Spain	24.48	31.25	23.44	15.10	5.73
	Global	30.96	27.92	24.77	12.03	4.32
They are mine	Cádiz	6.78	5.42	8.73	14.31	64.76
	Rest of Spain	3.13	4.69	8.85	15.10	68.23
	Global	5.96	5.26	8.76	14.49	65.54

Taking into account that most of the books that students read in their free time are their own, it is relevant to know how many books they usually have without having textbooks, being able to choose between the following intervals: none, from 1 to 10, from 11 to 25, from 26 to 50 and more than 50. Only 4.52 % of the students of Cádiz and 2.08 % of the rest of Spain claim to have none. The highest percentage in both samples is concentrated in the last section, more than 50 books. However, there is a considerable difference between the Cádiz sample, with 27.86 % and the rest of Spain with 40.10 %.

But do teenagers usually invest their own money to read? To know the answer, we ask you two questions, one related to books and the other to newspapers and magazines. Figure 5 shows a high percentage of responses of students that do not usually buy any books, 39.14 %, or any newspaper or magazine, 71.73 %. Although teenagers from Cádiz usually claim to buy less than the rest, the data in both samples are very similar. These results are consistent with those of previous studies (MECD, 2003) and with the report made by the FGEE (2019).

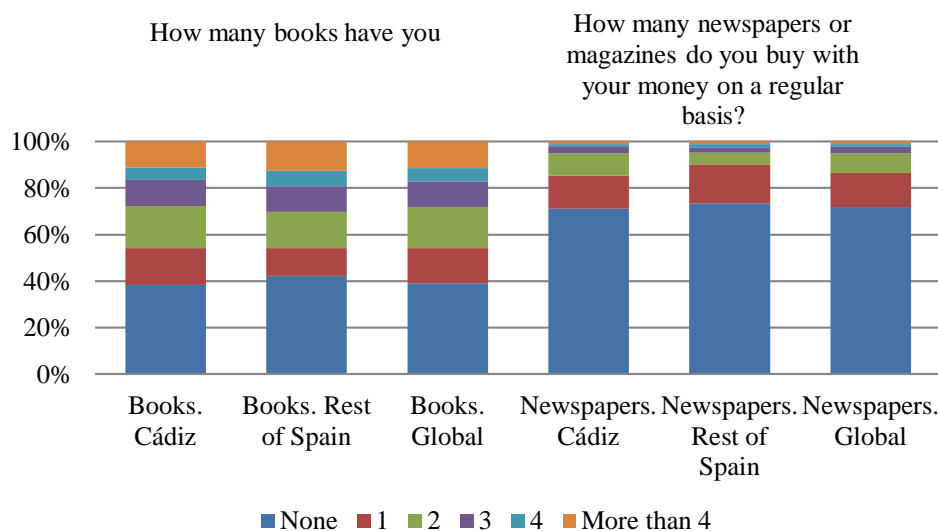


Figure 5. Acquisition of books, newspapers and magazines according to group of informants

Discussion and conclusions

Along these lines we have approached the readers' consumption of 1st year of Compulsory Secondary Education students of the province of Cádiz and made a contrast with a sample of students from other Spanish provinces. This vision has allowed us to identify trends in results and has opened doors to carry out an empirical research on reading in our country when the Spanish sample will be expanded.

As a starting point, we have found that we are facing a poorly reading population. The percentage of informants considered as regular readers is very low. These results attract a lot of attention because we must not forget that our population is extracted from the 1st year of Secondary Education. Given that, in Primary Education the students seem to have a deep-rooted reading habit (Molina, 2006; Moreno, Guzmán & García, 2017; Serna, Rodríguez & Etxaniz, 2017; Trujillo, 2017; FGEE, 2019), we ask which agents we should hold responsible for this rapid decline.

If we focus our attention on the school, as indicated by Romero & Trigo (2019, p. 119) “la lectura, el acceso al mensaje literario, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes... han sido y siguen siendo preocupaciones frecuentes entre el profesorado, independientemente del nivel educativo, el contexto”. If we do it in the institutions, “una mirada atenta a las comunidades [autónomas] desvela un panorama diverso en la cantidad e intensidad de las propuestas, una con gran despliegue de actuaciones, otras con un acercamiento discreto y algunas con un vacío clamoroso de política” (Trujillo, 2017, p. 103) and, finally, if we attend to the family “los padres siguen ejerciendo una influencia notoria en todos los entornos de la vida de los adolescentes” (Muñoz & Hernández, 2011, p. 622). It seems, therefore, that all those responsible have fulfilled their task. However, the results invite us to reflect on the rapid social changes and on the role that technologies should play in shaping a new educational model (Amar, 2017) in which social networks are understood as a learning community, an opportunity to share and dialogue. This is where the proposals made in the framework of ICT and social networks make sense (Torrego, 2011; Hupfeld et al., 2013; Lluch, 2014; Lluch, Tabernero & Calvo, 2015; Heredia & Romero, 2017; Rovira, 2017 or Heredia & Amar, 2018).

When analysing the format preferred by informants, we appreciate that there is still a tendency to enjoy reading paper books. However, in the report made by the FGEE (2019), it seems that the digital book is gaining presence among the adolescent population. In this sense, we consider it appropriate to contemplate this result from two perspectives. On the one hand, to attend to analog reading, it is essential that libraries - school and public - echo the varied editorial offer and, little by little, are acquiring adapted works for the population. In addition, it is necessary for teachers to be updated in order to exercise effective reading mediation, not only with students, but also with families (Trigo, 2016; Santos Díaz, 2017; Colón & Tabernero, 2018). On the other hand, if we want to bring reading in digital format to adolescents, it will be necessary to have an economic aid programme so that both families and institutions responsible for promoting reading can acquire and make known attractive digital resources. In this way, perhaps, we solve the problem of (un)use of libraries, so evident in the findings obtained.

Regarding the type of books most read, we have found that preferences have hardly been modified with respect to previous research (MECD, 2003; Muñoz & Hernández, 2018). Thus, the most read books are those of adventure, humour, science fiction, mystery-espionage or terror. On the opposite side, there are types of books more linked to the academic field, such as history or

politics, poetry, classical literature and biographies or autobiographies. Given that the reading habit in these ages is diminishing, it would be possible to undertake a line of research aimed at analysing the bibliographic material contained in the libraries to adjust them to the interests of the population. In addition, if you intend to bring all kinds of readings to students, the first step will be to know the appropriate corpus. This knowledge will allow to design a plan to promote systematic reading, which includes reading itineraries, appropriate ways to share reading, respecting adolescent identity and providing a motivational component (Romero & Trigo, 2019).

As we have seen, the importance of reading in the family environment is perceived as students tend to opt for books they have at home, that have been given to them or even that relatives have recommended rather than criteria related to the author or on the recommendation of teachers or friends. This fact is striking because adolescence is usually a vital stage in which the peer group exerts a significant influence on the decisions made. In fact, more and more researchers are interested in the ways in which young people share their readings, for example, such as booktubers (Rovira, 2017) or bookstagrammers (Monsour, 2015). However, despite the manifest influence of the family on teenagers' reading habits, young people's reading habits maintain very low rates. Therefore, one might ask whether this family influence is well on its way or if it is necessary to carry out campaigns that, beyond the sale of books, aim to educate families, making known an updated corpus of texts, of relevant authors and a battery of attractive resources for the young reader.

By analysing the time spent reading, we have been able to verify that teenagers read more during the holidays. However, if we interpret the data according to the options marked by the students, we observe that 1 out of every 4 informants does not read on holidays and that, normally, they do not devote their free time to reading. In this sense, we agree with the vision of Muñoz & Hernández (2011) in demanding from the political organizations a greater support for the management of youth leisure time, a greater offer of regulated leisure in which reading acquires presence in various transmedia forms, such as fanfictions or videogames, whose main users are teenagers.

Thus, the development of the reading habit is still a pending subject. Since the beginning of the new millennium, research on this subject has been happening and, one after another, they have found similar results, regardless of the variations inherent in each one. All of them have been proposing strategies that society should consider from three fundamental pillars: family, school and libraries. As the years pass and the problems persist, it is worth asking about the parts of the gear that do not end up fitting. Perhaps the key is to join forces and claim that each one fulfils one hundred percent with its mission.

We agree to state that it is the responsibility of the university to carry out research projects that promote social progress. In order for society to echo the problems detected, it is necessary to have spaces for transfer, not only with the scientific community, but with the true protagonists, who are harmed by those problems whose solution never comes. However, if the State does not guarantee the human and economic means so that the results of the investigations have an effect on the population, we will continue to be involved in the same problem without knowing very well how to move forward.

However, we maintain the illusion to live a modification in the reading habits of adolescents and, therefore, we continue working in this line⁴, knowing that although, as Pennac (1993) pointed out, the verb read does not support the imperative, it is possible to find ways to suggest, invite and spread the reading habit to adolescents and thereby improve their academic and personal development.

References

- Amar, V. (2017). Ideas para un debate sobre tecnología y educación. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 16-28. doi:10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.03
- Blanco, A. (2016). Promover la lectura de obras teatrales a través del blog docente Teatro en red. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 44-51. doi: 10.37132/isl.v0i5.108.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, M.^a N., & Sologuren, E. (2020). Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), en prensa.
- Colón M. J., & Taberero, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos*, 17(3), 31-41. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1796.
- Escales, C. (2019). ¿Por qué los adolescentes (casi) no leen? [on-line]. *El Periódico*, 9 de marzo de 2019. Available in <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20190309/por-que-adolescentes-casi-no-leen-7341678>.
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018. Available in <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- Fraguela, R., Pose, H., & Varela, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1099.
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51. doi: 10.4995/lyt.2016.5822.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Heredia, H., & Amar, V. (2018). Twitter y fomento lector: dinamizando la lectura en el aula. *Lenguaje y textos*, 48, 59-70. doi: 10.4995/lyt.2018.10119.
- Heredia, H., & Romero, M. F. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 75-88. doi: 10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.08
- Hupfeld, A., Sellen, A., O'Hara, K., & Rodden, T. (2013). Leisure-Based Reading and the Place of E-Books in Everyday Life. En P. Kotze, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson, & M.

⁴ Through the project, funded by the Own Research Plan of the University of Cádiz (PR2018057) "Reading habits in international contexts of secondary school students. A study of educational practices for the promotion of reading", Principal Researcher Ester Trigo Ibáñez (University of Cádiz).

- Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction - Interact 2013, Pt II* (pp. 1-18) (Vol. 8118). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-40480-1_1.
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. doi: 10.37132/isl.v0i8.218.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G., Taberner, R., & Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro, *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. doi: 10.3145/epi.2015.nov.11.
- Manresa, M., & Margallo, A. M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 51-69.
- Mendoza, R., Batista, J. M., Rubio, A., Gómez, D., & Cruz, C. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 391-416. doi: 10.33776/erebea.v0i4.2512.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos de lectura y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. doi: 10.18239/ocnos_2006.02.07.
- Monsour, K. (2015). In an insta: Building writers' identity through Instagram. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, 45, 36-37.
- Moreno, C., Guzmán, F., & García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum, Monograph 2*, 117-137.
- Moreno Verdulla, P., & Heredia, H. (2019). Intertextualidad e hipertextualidad en el aula: una propuesta de acercamiento a la literatura clásica a través de la obra de Eliacer Cansino. In M. López Pérez & G. De la Maya (Eds.). *Lectura y Educación literaria*. (pp. 143-164). Badajoz: Área de Cultura, Juventud y Bienestar Social (Diputación de Badajoz).
- Muñoz, J. M., & Hernández, A. H. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17 (2), 67-81. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.
- Puc, L., & Ojeda, M. M. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe*, 17. doi: 10.15645/Alabe2018.17.6.
- Riaño, P. H. (2019). Mejor el móvil que un libro: así muere la lectura a los 15. [on-line]. *El País*, 27 de enero de 2019. Available in https://elpais.com/cultura/2019/01/26/actualidad/1548514109_568316.html

- Romero, M. F., & Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. In C. Tatoj y S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. (pp. 119-137). Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. doi: 10.37132/isl.v0i7.180.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. doi: 10.37132/isl.v0i7.196.
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.120.
- Tejerina, I. (Dir.) & Rodríguez, B. (Coord.) (2006). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Torrego, A. (2011). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes de la red social Tuenti. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 72, (25,3), 126-136.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-109). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Varela, L., Pose, H., & Fraguera, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos*, 18(2), 55-64. doi: 10.18239/ocnos_2019.18.2.2028.
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 259-277. doi: 10.5209/DIDA.57142.

¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica

Resumen: Este trabajo se enmarca en el proyecto “Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo” (PR2017040), financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz. El objetivo principal persigue conocer los consumos lectores de los adolescentes españoles. Concretamente, se estudian los consumos de lectura analógica de estudiantes de 1º curso de la ESO en España. En la investigación ha participado una muestra de estudiantes de la provincia de Cádiz (n=664) y de otras provincias españolas (n=192) que respondieron a un cuestionario sobre sus hábitos de lectura que permitió, en primera instancia, determinar si los informantes disfrutaban con la lectura y, posteriormente, recoger información acerca de qué y en qué formato leen, los criterios en que se basan para elegir sus lecturas, cuánto tiempo dedican a leer y de dónde obtienen sus lecturas. Los resultados indican que este sector de población prefiere la lectura de aventuras, elige los libros por el tema, lee más en vacaciones y recurre a libros de su propiedad. No obstante, se constata que el desarrollo del hábito lector es aún una asignatura pendiente.

Keywords: Hábitos lectores; Consumos lectores; Tipos de lecturas; Educación Secundaria.

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. y Sánchez Rodríguez, S. (2020). *¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. Investigaciones Sobre Lectura, 13, 54-71.*

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.278>

Introducción

La lectura es una preocupación constante en la sociedad actual. De hecho, los medios de comunicación fijan frecuentemente su mirada en los hábitos lectores de los jóvenes. Así lo manifiestan, por ejemplo, los artículos publicados recientemente en dos periódicos españoles de alta tirada. Por un lado, Peio H. Riaño, el 27 de enero de 2019 en “Mejor el móvil que un libro: así muere la lectura a los 15”, para El País⁵, apela a las instituciones políticas a solucionar este problema pues, en su opinión, tanto la escuela como las bibliotecas presentan un alto grado de compromiso con la lectura. Por otro lado, Carmen Escales en su artículo para El Periódico el 9 de marzo de 2019 titulado “¿Por qué los adolescentes (casi) no leen?”⁶ afirma que tan solo el 44,7 % de los adolescentes españoles leen de forma habitual y, tras analizar los factores que pueden estar generando un nuevo perfil de lectores, recomienda acercar la lectura a este sector poblacional utilizando medios digitales (videojuegos, redes sociales, Tecnologías de la Información y la Comunicación...).

Así, no es extraño que exista una prolífica línea de investigación dedicada a la lectura (Tejerina y Rodríguez, 2006; Molina, 2006; Gil, 2009; Fraguera, Pose y Varela, 2016; Hupfeld et al., 2013; Mendoza et al., 2014; Puc y Ojeda, 2018, Pérez Parejo et al., 2018; Romero y Trigo, 2019; Castillo y Sologuren, 2020). Estos trabajos tratan de determinar y analizar las preferencias lectoras de niños y adolescentes; invitan a reflexionar sobre el papel de las familias en la gestión del ocio y la mediación lectora; fijan su mirada en la responsabilidad de la escuela en el acompañamiento lector a la vez que proponen alternativas sugerentes para promover la lectura.

Centrándonos en España, el seguimiento sobre el desarrollo de la lectura –el consumo, los hábitos, la oferta, sus implicaciones institucionales, etc.– ha sido constante. Así, entre los años 2000 y 2012, la Federación de Gremios de Editores de España (en adelante, FGEE), en colaboración con la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, realizó el estudio “Hábitos de lectura y compra de libros en España”. Este estudio fue retomado en 2017 por la FGEE, actualmente encargada de emitir un informe anual. Paralelamente, desde 2012, los sucesivos ministerios con competencias en Cultura han realizado cuatrienalmente la “Encuesta de hábitos y prácticas culturales”. Los resultados de estos informes sirven para plantear investigaciones dirigidas a solucionar las problemáticas detectadas pues, como concluye Jiménez Pérez (2017) al analizar la presencia de la lectura en las leyes educativas españolas desde 1970 hasta la actualidad,

el impulso que necesita la lectura pasa inequívocamente por establecerla con categoría estatal básica en el sistema de educación desde una perspectiva amplia, donde deben incluirse desde las bibliotecas, las tecnologías de la información y la comunicación, con especial hincapié en los medios, los profesores, las

⁵https://elpais.com/cultura/2019/01/26/actualidad/1548514109_568316.html

⁶<https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20190309/por-que-adolescentes-casi-no-leen-7341678>

editoriales y hasta las familias, leer es una cuestión de cultura general y el hábito lector es la forma de mostrar cómo ha calado en la sociedad (p. 87).

A pesar de que la lectura de libros aumenta progresivamente, un alto porcentaje de los jóvenes españoles señala que no le interesa leer y que prefiere realizar otras actividades de ocio (FGEE, 2019). Así, mientras en la Educación Primaria parece existir un mayor acompañamiento en la lectura por parte de las familias, la escuela y otros agentes como las bibliotecas o las librerías, claves en la formación de buenos lectores, este hecho resulta complicado en la Educación Secundaria (Zaldívar, 2016; Heredia y Romero, 2017; Cassany, 2019; Moreno Verdulla y Heredia, 2019; Varela, Pose y Fraguera, 2019) pues los adolescentes pierden interés por la actividad lectora (Moreno, Guzmán y García, 2017; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017).

Por ello, resulta necesario emprender proyectos de investigación que ofrezcan una imagen certera de los factores que determinan el hábito lector y ayuden a encontrar soluciones efectivas, ajustadas a la realidad del adolescente actual. En esta línea encontramos interesantes propuestas:

- a. las encaminadas a desarrollar la afición por la lectura de diferentes géneros y obras literarias: la poesía (Zaldívar, 2017), el teatro (Blanco, 2016), la novela juvenil (Moreno Verdulla y Heredia, 2019) u obras clásicas (García Única, 2016);
- b. aquellas que aprovechan las redes sociales o los soportes digitales para fomentar la lectura: blogs (Manresa y Margallo, 2016; Heredia y Romero, 2017); e-Books (Hupfeld et al., 2013); epitextos (Lluch, Taberero y Calvo, 2015); Facebook (Lluch, 2014); Tuenti (Torrego, 2011); Twitter (Heredia y Amar, 2018); Youtube (Rovira, 2017);
- c. esas que analizan el papel de las instituciones –bibliotecas o centros de formación del profesorado– como elementos para el fomento de la lectura (Trigo, 2016; Santos Díaz, 2017; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017; Colón y Taberero, 2018);
- d. y, por último, las que indagan sobre la influencia del hábito lector en el rendimiento académico (Molina, 2006; Gil, 2009; Moreno, Guzmán & García, 2017; Pérez Parejo et al., 2018).

Objetivos e hipótesis

Estas inquietudes motivaron nuestra participación en el proyecto “Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo”⁷. Sus resultados ofrecen una panorámica sobre los hábitos, los consumos –analógicos y digitales– y los agentes mediadores para formar lectores competentes capaces de disfrutar de la lectura. Además, invitan a reflexionar sobre el perfil lector que presentan los adolescentes españoles y a proponer estrategias que puedan ayudar a formar lectores y a desarrollar la educación literaria de este sector poblacional.

Así, el presente estudio tiene como principal objetivo conocer los consumos lectores de los adolescentes españoles. Este se concreta en otros tres objetivos específicos, que servirán como factores claves de análisis:

⁷ Proyecto financiado por el Plan Propio de la Universidad de Cádiz (PR2017040), Investigador Principal Manuel Francisco Romero Oliva.

1. conocer el formato y tipo de lectura preferido por los adolescentes;
2. determinar sus criterios de selección de la lectura y preferencias lectoras;
3. e, indagar sobre el tiempo y el dinero que los adolescentes dedican a esta actividad.

Método

Participantes

La muestra de estudio está formada por 856 informantes, 427 alumnos y 429 alumnas que cursaban 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos procedentes de siete provincias españolas en 2017/2018. Se ha elegido este curso para observar, en futuras investigaciones, si el tránsito de Educación Primaria a Secundaria tiene alguna incidencia en los hábitos lectores.

La mayor parte de la muestra se concentra en Cádiz (n= 664) y cuenta con la participación de 29 centros educativos, 15 situados en la zona litoral y 14 en la zona de interior. En el curso 2017/2018 cursaban 1.º de ESO en centros públicos de la provincia de Cádiz 12 639 estudiantes. En este sentido, la valoración de la muestra ofrece una precisión de $d=.04$, lo que sitúa el error de muestreo en el 4 %. Esos resultados se cotejarán con los del resto de España (n=192) distribuidos en las provincias de Almería (n= 30), Barcelona (n= 21), Cuenca (n= 46), Granada (n= 48), Huesca (n= 18) y Valladolid (n= 29) para ver si existen indicios de comportamiento similar y poder ampliar, en un estudio futuro, la muestra nacional.

Instrumento

Para la recogida de datos se ha adaptado el cuestionario confeccionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante, MEDC): Los hábitos lectores de los adolescentes españoles (2003) aplicado durante el curso 2000-2001 a 3850 estudiantes españoles de 4º curso de ESO. Este cuestionario consta de 38 preguntas: cuatro referentes a la recopilación de datos personales (sexo, centro escolar, curso y grupo) y el resto relacionadas con cuestiones relativas a la lectura. El tipo de ítem corresponde, en su gran mayoría, a preguntas cerradas en la que los informantes tienen que elegir alguna de las opciones que suelen ir en forma de escala de Likert en orden de menor a mayor. Además, se integran algunas preguntas abiertas y de desarrollo para que los estudiantes puedan indicar sus libros, autores o actividades preferidas relacionadas con la lectura, entre otros aspectos.

Procedimiento

Para garantizar la homogeneidad en la recogida de los datos y la correcta interpretación de las preguntas por parte de los informantes, se decidió que fueran los miembros del equipo investigador los encargados de aplicar el cuestionario en papel a los informantes para posteriormente trasladarlo a la aplicación en línea Google Drive y obtener así una tabla de resultados en Excel. Seguidamente, se codificaron numéricamente todas las variables y se diseñó una matriz de datos en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (v.22) para poder proceder a los

análisis de tipo descriptivos basados en la frecuencia y la distribución porcentual.

Resultados

Primeramente, se presentarán los datos sobre el tipo de lectura que les atrae a los informantes y el formato que suelen elegir. Seguidamente, se analizarán las preferencias y los criterios de selección de las lecturas que realizan. Por último, se conocerá el tiempo que dedican a la lectura según sea el objetivo que persiguen, el lugar donde suelen acudir para buscar libros y la cantidad que compran.

Formato y tipo de lecturas

Para introducir este apartado incluimos una pregunta clave como es el propio gusto por la lectura en la que los informantes tuvieron que elegir una entre las cinco opciones que iban de menos a más: nada, muy poco, algo, bastante y mucho. La Figura 1 muestra el porcentaje de respuestas en cada una de las opciones según se trate de la muestra de Cádiz, el resto de España o la muestra global. El aspecto diferenciador viene marcado por el porcentaje de estudiantes que afirman que no les gusta nada leer, siendo mayor en la muestra de Cádiz (7,1 %) con respecto al resto de España (3,1 %). Asimismo, el porcentaje de alumnos a los que les gusta leer mucho es inferior en Cádiz (16,1 %) que en España (18,8 %).

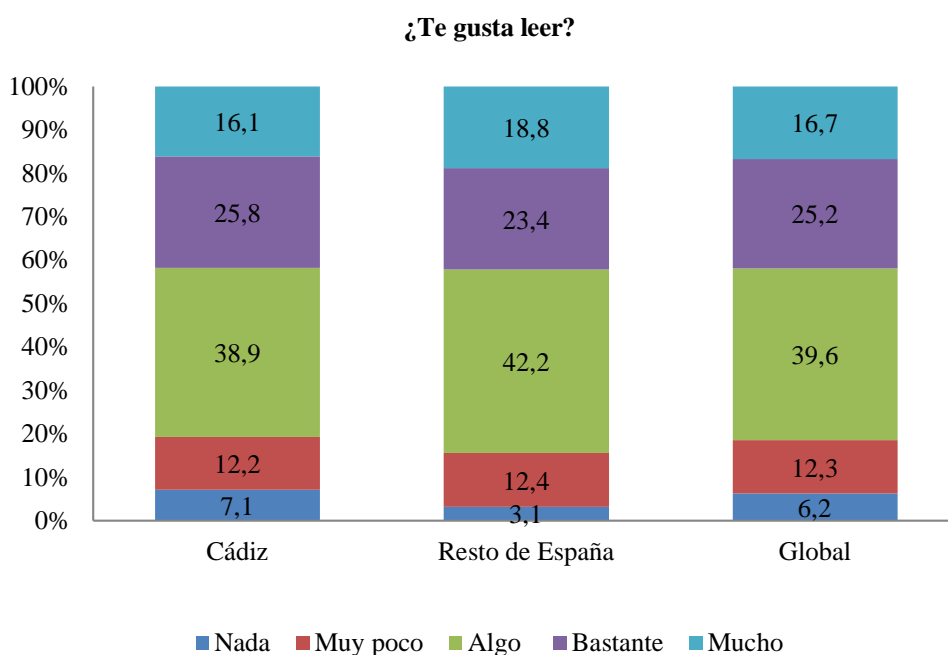


Figura 1. Gusto por la lectura por grupo de informantes

En cuanto al formato en el que prefieren leer un libro, a pesar de tratarse de nativos digitales, la mayoría de los estudiantes eligió el formato papel, concretamente el 61,9 % de los gaditanos y el 60,94 % del resto de españoles. La diferencia en ambas muestras radica en la preferencia hacia lo digital. En el caso de Cádiz, supone el 21,39 % mientras que en el del resto de España desciende a un 15,10 % porque han optado en un mayor porcentaje por marcar que les resulta indiferente leer un libro en un formato u otro –vid. Figura 2–. Sin embargo, en contraste con estos hallazgos, en el estudio realizado por la FGEE (2019) se advierte que la lectura digital de libros está aumentando paulatinamente pues tan solo un 20,7 % de los adolescentes son lectores de libros por ocio en formato digital, frente al 27,1 % de la población adulta.

Si debes leer un texto que se encuentra disponible en formato papel y digital ¿en qué soporte te gustaría más leerlo?

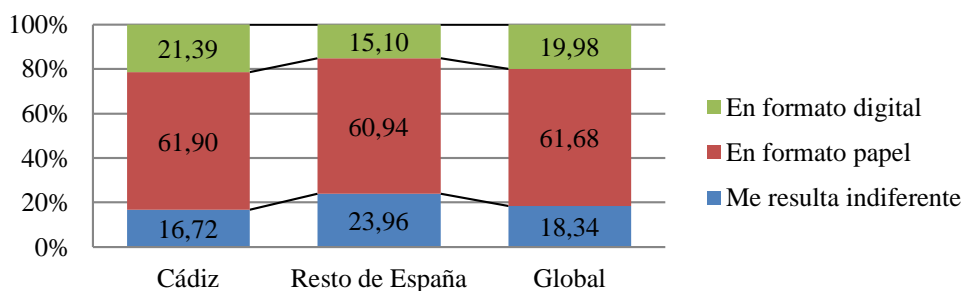


Figura 2. Soporte en que prefieren leer según grupo de informantes

A continuación, se les preguntó a los alumnos por la frecuencia de lectura según el tipo de libro. Para ello, tenían que marcar en una escala de Likert la cantidad de tiempo que le dedican para cada uno de los 14 tipos propuestos. La codificación de esta gradación fue la siguiente: nada, muy poco, algo, bastante y mucho. La Tabla 1 muestra el porcentaje según la frecuencia de lectura de cada uno de las 14 opciones. Los tipos de libros más leídos y, por tanto, en los que los estudiantes han marcado la opción de “mucho” son los de aventuras (23,48 %); humor (16,59 %); ciencia-ficción (14,95 %); terror (13,32 %) y misterio o espionaje (9,46 %). En el lado opuesto se sitúan tipos de libros más vinculados con el ámbito académico, como son la poesía (1,05 %), la literatura clásica (1,75 %), de historia o política (2,10 %) y biografías o autobiografías (2,34 %).

Estos hallazgos son análogos a los encontrados por el MECD (2003) que sitúan el terror, las aventuras, el misterio y el humor entre las preferencias de los adolescentes españoles. En otros contextos –como en el estudio realizado en la provincia de Salamanca (Muñoz & Hernández, 2011)– también se han corroborado estos resultados, pues encuentran que “los adolescentes se decantan por la lectura de libros de aventuras, humor, terror, misterio o espionaje, deportes y música, siendo poco llamativo su gusto por la lectura de libros de historia y política, poesía, literatura clásica, o autobiografías” (2011, 619).

Tabla 1. Hábitos de lectura según tipo de libro

		¿Cuánto lees de cada uno de los siguientes tipos de libros?				
		Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Misterio, espionaje	Cádiz	26,05	22,44	25,90	16,72	8,89
	Resto de España	18,75	23,44	22,40	23,96	11,46
	Global	24,42	22,66	25,12	18,34	9,46
Románticos	Cádiz	52,71	21,84	12,50	8,13	4,82

	Resto de España	47,92	24,48	13,02	9,38	5,21
	Global	51,64	22,43	12,62	8,41	4,91
Deporte, salud	Cádiz	39,16	21,99	20,03	10,24	8,58
	Resto de España	35,94	19,79	22,92	13,54	7,81
	Global	38,43	21,50	20,68	10,98	8,41
Aventuras	Cádiz	9,79	13,10	25,00	30,42	21,69
	Resto de España	7,81	10,42	20,83	31,25	29,69
	Global	9,35	12,50	24,07	30,61	23,48
Ciencia-ficción	Cádiz	27,86	19,73	22,44	17,17	12,80
	Resto de España	24,48	14,58	17,71	20,83	22,40
	Global	27,10	18,57	21,38	17,99	14,95
Terror	Cádiz	39,46	17,32	16,57	12,80	13,86
	Resto de España	35,42	23,96	15,10	14,06	11,46
	Global	38,55	18,81	16,24	13,08	13,32
Poesía	Cádiz	64,16	21,39	9,34	4,22	0,90
	Resto de España	69,27	18,75	8,33	2,08	1,56
	Global	65,30	20,79	9,11	3,74	1,05
Historia, política	Cádiz	71,84	16,87	7,08	2,41	1,81
	Resto de España	69,27	16,15	8,33	3,13	3,13
	Global	71,26	16,71	7,36	2,57	2,10
Humor	Cádiz	21,08	18,52	25,15	18,83	16,42
	Resto de España	18,23	18,23	23,44	22,92	17,19
	Global	20,44	18,46	24,77	19,74	16,59
Ciencia, tecnología	Cádiz	52,86	23,34	12,50	6,33	4,97
	Resto de España	49,48	22,40	12,50	9,38	6,25
	Global	52,10	23,13	12,50	7,01	5,26
Viajes, naturaleza	Cádiz	38,70	22,59	17,32	14,01	7,38
	Resto de España	32,29	27,60	18,23	14,06	7,81
	Global	37,27	23,71	17,52	14,02	7,48
Música	Cádiz	53,46	19,43	13,40	7,08	6,63
	Resto de España	57,29	17,71	13,54	4,69	6,77
	Global	54,32	19,04	13,43	6,54	6,66
Literatura clásica	Cádiz	65,36	18,83	11,30	2,86	1,66
	Resto de España	62,50	16,15	13,54	5,73	2,08
	Global	64,72	18,22	11,80	3,50	1,75
Biografías, autobiografías	Cádiz	60,54	20,93	11,14	4,52	2,86
	Resto de España	64,58	17,19	13,02	4,69	0,52
	Global	61,45	20,09	11,57	4,56	2,34

Excepto cuatro tipos de lecturas (terror, poesía, música y biografías o autobiografías), los estudiantes gaditanos afirman leer con menos frecuencia que los estudiantes del resto de España. Además, en el caso de los libros de ciencia-ficción hay una diferencia considerable entre ambas muestras ya que tan solo un 12,80 % de los gaditanos ha marcado la opción de “mucho” frente al 22,40 % del resto de España.

Criterios de selección de la lectura y preferencias

En este apartado se recogerán los resultados de cuatro preguntas diferentes, pero complementarias: los criterios de selección de un libro, los aspectos que influyen en que les guste un libro, si suelen dejar sin acabar un libro y los motivos que les llevan a ello. La Tabla 2 recoge la frecuencia con la que los adolescentes utilizan cada uno de los criterios propuestos:

recomendaciones de amistades, profesorado y familia; se los han regalado; se encontraban en casa; les atrae el tema, el autor y la portada y la moda y publicidad. El principal motivo por el cual los estudiantes españoles se decantan para elegir un libro de manera muy frecuente suele ser el tema (34,81 %), seguido de que se lo han regalado (23,25 %) y de que estaban en casa (18,69 %). Los criterios menos usuales de elección son la moda o publicidad (44,04 %), el autor (42,17 %) y las recomendaciones: amistades (20,79 %), profesorado (19,74 %) y familia (17,64 %).

Por tanto, se percibe la importancia de la lectura en el ambiente familiar, ya que los estudiantes suelen decantarse por elegir libros que tienen en casa, que les han regalado o incluso que les han recomendado los familiares antes que por criterios relacionados con el autor o porque se los recomienden sus profesores. Estos resultados coinciden con los de Muñoz y Hernández (2011) y con el informe de la FGEE (2019), que pone de manifiesto que al 81,7 % de los adolescentes españoles las familias les han regalado algún libro. Sin embargo, sería interesante reflexionar sobre la influencia que ejercen los agentes mediadores al fomentar la lectura y la variedad de estrategias ofrecidas desde las distintas comunidades autónomas (Trujillo, 2017).

Tabla 2. *Criterios de selección de los libros*

		¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes criterios para seleccionar los libros que lees?				
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Recomendación amistades	Cádiz	22,44	17,17	39,16	13,86	7,38
	Resto de España	15,10	18,75	39,58	15,63	10,94
	Global	20,79	17,52	39,25	14,25	8,18
Recomendación del profesorado	Cádiz	19,13	20,63	28,77	22,44	9,04
	Resto de España	21,88	32,29	26,04	11,98	7,81
	Global	19,74	23,25	28,15	20,09	8,76
Recomendación de la familia	Cádiz	17,77	21,08	26,81	21,39	12,95
	Resto de España	17,19	18,75	25,00	25,52	13,54
	Global	17,64	20,56	26,40	22,31	13,08
Me los han regalado	Cádiz	10,99	9,64	27,71	27,56	24,10
	Resto de España	6,77	11,46	19,79	41,67	20,31
	Global	10,05	10,05	25,93	30,72	23,25
Estaban en casa	Cádiz	15,51	20,93	25,30	20,18	18,07
	Resto de España	11,46	18,23	30,21	19,27	20,83
	Global	14,60	20,33	26,40	19,98	18,69
Me atrae el tema	Cádiz	12,05	6,78	22,89	24,85	33,43
	Resto de España	9,90	7,29	14,58	28,65	39,58
	Global	11,57	6,89	21,03	25,70	34,81
Me atrae el autor/a	Cádiz	42,62	22,14	16,87	12,50	5,87
	Resto de España	40,63	22,40	22,40	9,90	4,69
	Global	42,17	22,20	18,11	11,92	5,61
Me atrae la portada	Cádiz	20,48	17,47	25,00	21,54	15,51
	Resto de España	10,94	18,75	27,08	25,52	17,71
	Global	18,34	17,76	25,47	22,43	16,00
Moda o publicidad	Cádiz	46,23	17,92	17,32	10,69	7,83
	Resto de España	36,46	20,83	26,04	11,46	5,21
	Global	44,04	18,57	19,28	10,86	7,24

Otro aspecto de gran relevancia es conocer qué puede influir para que a un lector le gusten los libros que lee. Para ello, los estudiantes han tenido que elegir entre: el argumento, la forma en que está escrito, los protagonistas, su fácil comprensión y la brevedad. La Figura 3

presenta la distribución porcentual de los estudiantes según su área geográfica y la frecuencia con la que le influyen esos aspectos. Tanto los estudiantes gaditanos como los del resto de España coinciden en que la brevedad es el factor menos influyente, ya que el porcentaje marcado en la opción “nunca” es el mayor (30,14 %). Sin embargo, el factor que han marcado en mayor proporción que les influye “muchas veces” difiere: en Cádiz se alude a la fácil comprensión (20,31 %) mientras que en el resto de España los protagonistas son los responsables (19,28 %). Estos hallazgos corroboran los del MECED (2003).

¿Con qué frecuencia los siguientes aspectos contribuyen a que te gusten los libros que lees?

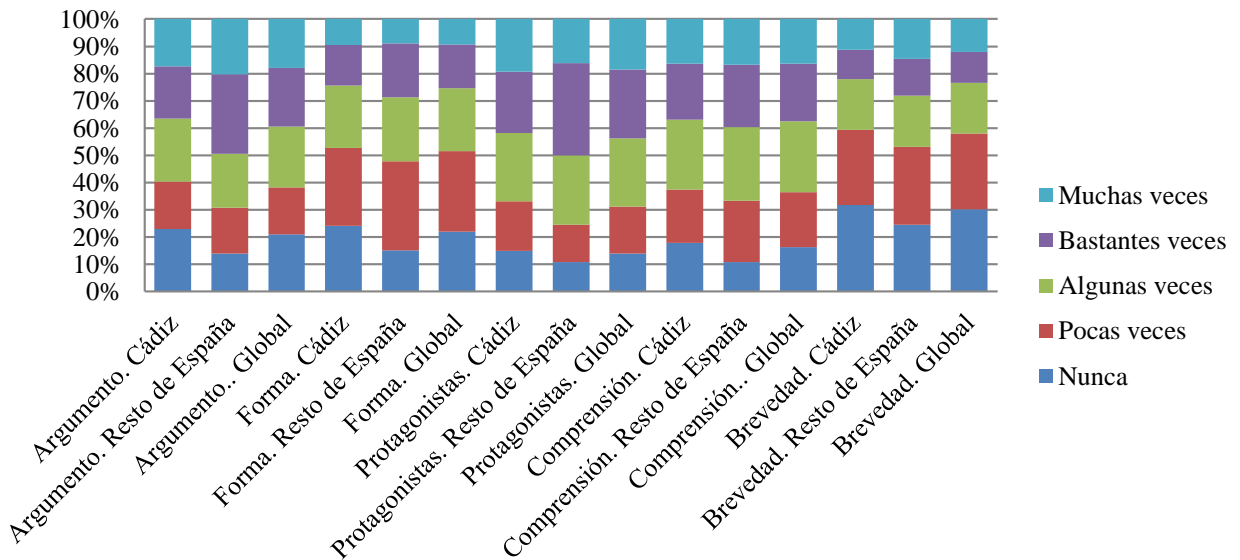


Figura 3. Aspectos que contribuyen a que la lectura guste según grupo de informantes

Una vez que sabemos cuáles son los motivos por los que los estudiantes seleccionan los libros y por qué les gustan, nos interesa saber en qué medida terminan de leer los libros y por qué no los acaban. Para la pregunta “¿Finalizas los libros que comienzas?” pudieron elegir entre 5 opciones: nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente y muy frecuentemente. El porcentaje de estudiantes que afirma que no acaba nunca un libro es bastante reducido, tan solo 3,5 % y casi nunca el 4,6 %. En cambio, la mayor parte de los estudiantes afirma terminarlos frecuentemente (32,2 %) o muy frecuentemente (42,8 %). En Cádiz los estudiantes han marcado en un mayor porcentaje las opciones de nunca o casi nunca (9,2 %) que en el resto de España (4,1 %). Por ende, el porcentaje es menor en las opciones de “frecuentemente” o “muy frecuentemente” (un 72,4 % de los estudiantes gaditanos frente a un 83,8 % del resto de España).

La Tabla 3 muestra los resultados acerca de las razones objetadas para dejar de leer un libro: porque no les gusta el argumento; el estilo; se aburren; no lo comprenden; es demasiado largo; o tiene la letra pequeña. La razón que menos les afecta y en la que han marcado porcentualmente más la opción de “nunca” es el hecho de que la letra sea pequeña (56,89 %), seguida de que un libro les parezca demasiado largo (44,28 %). Ello concuerda con los resultados

de la Figura 3 donde se mencionaba que la brevedad era uno de los aspectos que influían menos frecuentemente en la elección de un libro. En cambio, las dos razones en las que se ha registrado mayor índice de respuestas son el aburrimiento (26,64 %) o que no gusta el argumento (16,47).

Tabla 3. Motivos para dejar de leer un libro

		De los libros que no has acabado, ¿con qué frecuencia los motivos de la lista han sido la causa para no seguir leyéndolos?				
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
No me gusta el argumento	Cádiz	36,60	22,14	16,42	9,49	15,36
	Resto de España	26,04	16,15	21,35	16,15	20,31
	Global	34,23	20,79	17,52	10,98	16,47
No me gusta el estilo	Cádiz	37,20	22,74	17,92	11,30	10,84
	Resto de España	28,13	23,44	21,35	13,02	14,06
	Global	35,16	22,90	18,69	11,68	11,57
Me aburro	Cádiz	29,37	14,61	18,37	12,35	25,30
	Resto de España	16,15	13,54	18,23	20,83	31,25
	Global	26,40	14,37	18,34	14,25	26,64
No lo comprendo	Cádiz	39,16	23,34	16,72	9,79	10,99
	Resto de España	31,77	26,56	15,10	11,46	15,10
	Global	37,50	24,07	16,36	10,16	11,92
Es demasiado largo	Cádiz	44,73	15,66	12,65	11,30	15,66
	Resto de España	42,71	20,31	14,06	8,33	14,58
	Global	44,28	16,71	12,97	10,63	15,42
Tiene la letra pequeña	Cádiz	57,23	18,98	11,14	4,97	7,68
	Resto de España	55,73	17,71	9,38	7,29	9,90
	Global	56,89	18,69	10,75	5,49	8,18

Dedicación de tiempo y dinero

En esta sección se recogen los resultados de las preguntas sobre el tiempo que dedican los estudiantes a leer, haciendo hincapié en si se trata del tiempo libre o si son lecturas requeridas por sus estudios. A continuación, se pretende saber de dónde proceden los libros que leen en el tiempo libre, cuántos libros tienen y cuántos libros y otro tipo de lecturas suelen adquirir los estudiantes con su dinero.

Para saber cuánto leen a diario, los fines de semana y en vacaciones, los adolescentes han marcado una de las siguientes opciones: nada, muy poco, algo, bastante y mucho. La Figura 4 recoge el porcentaje de frecuencia en cada uno de los momentos. Durante las vacaciones, un 25,30 % de los alumnos gaditanos afirma no leer nunca, frente al 20,31 % del resto de España. Los resultados son similares los fines de semana (25,15 % en Cádiz y 22,40 % en el resto de España) y disminuyen cuando se trata de los días de diario, quizás por relación con las actividades escolares (18,98 % en Cádiz y 20,31 % en el resto de España). Sin embargo, en el informe realizado por la FGEE (2019) apunta que la falta de tiempo no es una de las razones por las que los adolescentes abandonan el hábito lector.

En cuanto al momento en el que los informantes suelen leer mucho, destacan las vacaciones (20,93 % en Cádiz y 33,85 % en el resto de España), los fines de semana (8,58 % en Cádiz y 12,50 % en el resto de España) y los días de diario (6,93 % en Cádiz y 7,29 % en el resto de España). Queda patente una gran diferencia entre informantes que no leen nada en vacaciones

frente a otros que parecen disfrutar más durante este periodo. Asimismo, las diferencias según la distribución geográfica son evidentes ya que los estudiantes gaditanos afirman leer menos que el resto de los españoles en todos los momentos, sobre todo en el periodo de vacaciones (2,94 frente a 3,26). Estos resultados, de nuevo, coinciden con los del informe realizado por la FGEE (2019) al señalar a Andalucía, en todos los ítems estudiados, por debajo de la media española.

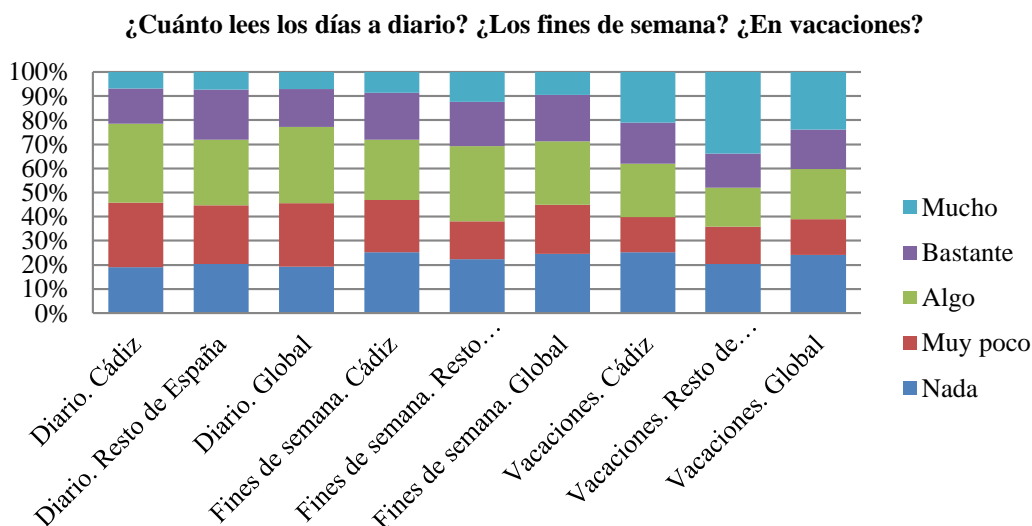


Figura 4. Frecuencia de lectura en diferentes momentos según grupo de informantes

Para profundizar un poco más en el tipo de lectura que realizan a la semana, los informantes tuvieron que marcar el número de horas aproximadas que dedicaban a leer libros para la clase, libros voluntarios, cómics o periódicos y revistas. Los adolescentes dedican muy poco tiempo a leer periódicos, concretamente un 82,23 % han marcado la opción de menos de una hora semanal. A continuación, le seguiría la lectura de cómics (75,35 %), los libros para clase (41,12 %) y, por último, libros voluntarios (38,41 %). En cuanto a la opción de 7 a 9 horas a la semana, los datos no se invierten con respecto a los anteriores ya que coincide que el mayor porcentaje se concentra en la lectura de libros voluntarios (4,56 %), pero le siguen los cómics (2,10 %) en lugar de libros para la clase (1,64 %). No obstante, estos datos difieren considerablemente entre la muestra de Cádiz donde se registra tan solo un 1,05 % de estudiantes que leen de 7 a 9 horas cómics, frente al 5,73 % del resto de España.

Tabla 4. Horas de dedicación a la semana a diferentes tipos de lectura

		¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer...			
		Menos de 1 hora	Entre 1 y 3 horas	Entre 4 y 6 horas	Entre 7 y 9 horas
Libros para clase	Cádiz	36,91	56,93	2,11	1,36
	Resto de España	46,35	46,88	4,17	2,60
	Global	41,12	54,67	2,57	1,64
Libros porque quieres	Cádiz	38,25	51,36	6,33	4,07
	Resto de España	22,92	63,54	7,29	6,25
	Global	34,81	54,09	6,54	4,56
Cómics y tebeos	Cádiz	77,11	19,58	2,26	1,05
	Resto de España	69,27	20,83	4,17	5,73

	Global	75,35	19,86	2,69	2,10
Periódicos y revistas	Cádiz	82,23	15,66	1,66	0,45
	Resto de España	81,77	15,10	2,08	1,04
	Global	82,13	15,54	1,75	0,58

Dado que la lectura de cómics, periódicos y revistas es bastante escasa, interesa saber si la realizan en su tiempo libre, como parte de una actividad de ocio. Para ello, los informantes han tenido que escoger una de las siguientes opciones: nunca (1), casi nunca (2), alguna vez al trimestre (3), alguna vez al mes (4), una o dos veces por semana (5), casi todos los días (6) y todos los días (7). Los resultados obtenidos han sido muy similares en ambas muestras. El porcentaje de estudiantes que han marcado la opción de “nunca” y “casi nunca” en el caso de los cómics es 59,58 % y en el de los periódicos y revistas un 66,94 %. En cambio, las opciones de “todos los días” y “casi todos los días” registran tan solo un 7,36 % en el caso de los cómics y un 4,79 % en el de los periódicos y revistas.

Puesto que los encuestados afirman en su mayoría leer algún libro al mes de manera asidua, le preguntamos sobre el número de libros que habían leído en su tiempo libre en el último mes para que pudieran así tener un periodo de referencia y que pudieran contabilizarlos. El 16,87 % de los estudiantes gaditanos afirma que no leyó ninguno, frente al 12,50 % registrado en el resto de España. El mayor porcentaje de respuestas se concentró en “un libro”, con un 28,01 % en Cádiz y un 31,25 % en el resto de España. Aunque hay más informantes gaditanos que dicen no leer ningún libro con respecto al resto de estudiantes españoles, existe una mayor proporción que declara haber leído más de 4 libros en el último mes (9,04 % en Cádiz frente al 4,17 % del resto de España).

Una vez conocido el tiempo que dedican a leer en el tiempo libre, nos interesa saber de dónde proceden esos libros para determinar el papel del centro educativo, de las bibliotecas, de personas de su alrededor entre las que intercambian libros o si son libros propios. La Tabla 5 muestra de dónde suelen provenir esos libros con indicación a la frecuencia de forma porcentual en cada caso: libros procedentes de la biblioteca escolar, de otras bibliotecas, que se los prestan o que son de los estudiantes.

A pesar de la importancia del contexto educativo, los resultados muestran que un 48,83 % de los estudiantes nunca saca un libro de la biblioteca del centro para leerlo en su tiempo libre. En este aspecto existe una gran diferencia entre los resultados de Cádiz (44,28 %) frente a los del resto de España (64,58 %). Esos datos se invierten en el caso de otras bibliotecas, que parecen ser más frecuentadas por los adolescentes del resto de España ya que el porcentaje disminuye a un 35,94 % frente al 51,66 % de Cádiz. Lo más habitual es que los informantes lean libros propios en el tiempo libre ya que han marcado la opción de “muchas veces” en un 65,54 % y la opción de “nunca” en un 5,96 %. Estos resultados, si bien son coincidentes con los del estudio realizado por Muñoz & Hernández (2011) en el contexto salmantino, no concuerdan con los ofrecidos por el informe realizado por la FGEE (2019) al señalar que el 70,7 % de los adolescentes españoles utiliza las bibliotecas para tomar o devolver libros prestados y que las bibliotecas públicas son mucho más utilizadas que las escolares (82,3 % frente al 32,9 %).

Tabla 5. Procedencia de los libros que leen en el tiempo libre

		¿De dónde proceden los libros que lees en tu tiempo libre?				
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
De la biblioteca escolar	Cádiz	44,28	30,12	15,66	5,27	4,67
	Resto de España	64,58	26,56	5,21	2,60	1,04
	Global	48,83	29,32	13,32	4,67	3,86
De otras bibliotecas	Cádiz	51,66	25,00	15,21	5,42	2,71
	Resto de España	35,94	25,00	22,40	13,02	3,65
	Global	48,13	25,00	16,82	7,13	2,92
Me los prestan	Cádiz	32,83	26,96	25,15	11,14	3,92
	Resto de España	24,48	31,25	23,44	15,10	5,73
	Global	30,96	27,92	24,77	12,03	4,32
Son míos	Cádiz	6,78	5,42	8,73	14,31	64,76
	Resto de España	3,13	4,69	8,85	15,10	68,23
	Global	5,96	5,26	8,76	14,49	65,54

Teniendo en cuenta que la mayoría de los libros que leen los estudiantes en su tiempo libre son propios, resulta relevante conocer qué cantidad de libros suelen tener sin contar con los libros de texto, pudiendo elegir entre los siguientes intervalos: ninguno, de 1 a 10, de 11 a 25, de 26 a 50 y más de 50. Tan solo un 4,52 % de los estudiantes de Cádiz y el 2,08 % del resto de España afirma no tener ninguno. El porcentaje más alto en ambas muestras se concentra en el último tramo, más de 50 libros. No obstante, hay una diferencia considerable entre la muestra de Cádiz, con un 27,86 % y la del resto de España con un 40,10 %.

Pero ¿suelen invertir los adolescentes su propio dinero para leer? Para conocer la respuesta, les planteamos dos preguntas, una relacionada con libros y otra con periódicos y revistas. Como se observa en la Figura 5, el mayor porcentaje de las respuestas muestra que no suelen comprar ningún libro, un 39,14 %, o ningún periódico o revista, un 71,73 %. Si bien los adolescentes gaditanos suelen afirmar comprar menos que el resto, los datos en ambas muestras son muy semejantes. Estos resultados concuerdan con los de estudios precedentes (MECD, 2003) y con el informe realizado por la FGEE (2019).

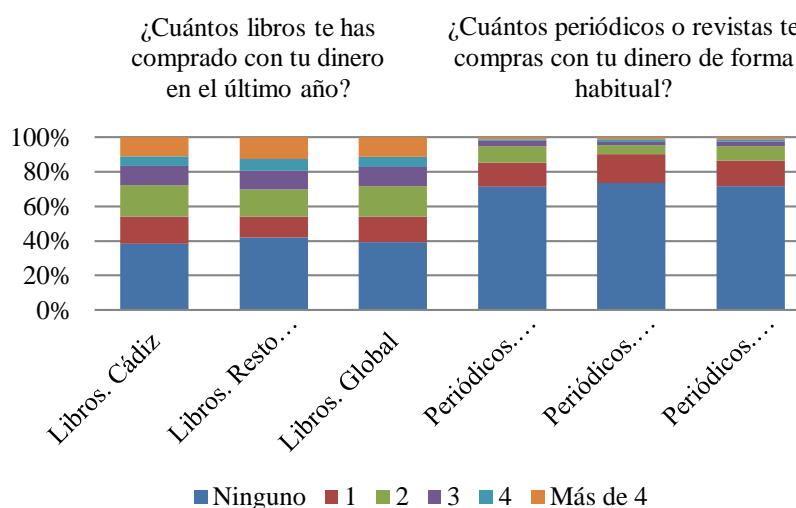


Figura 5. Adquisición de libros, periódicos y revistas según grupo de informantes

Discusión y conclusiones

A lo largo de estas líneas nos hemos acercado a los consumos lectores de los estudiantes 1.ª de ESO de la provincia de Cádiz y realizado un contraste con una muestra de estudiantes de otras provincias españolas. Esta visión nos ha permitido identificar tendencias en los resultados y nos ha abierto puertas para, una vez ampliada la muestra española, realizar una investigación empírica sobre la lectura en nuestro país.

Como punto de partida, hemos constatado que nos encontramos ante una población poco lectora. El porcentaje de informantes considerados como lectores habituales es muy bajo. Estos resultados llaman enormemente la atención pues, no debemos olvidar que nuestra población se extrae de los estudiantes 1.º de ESO. Habida cuenta de que, en la etapa precedente apenas finalizada los estudiantes parecen poseer un hábito lector arraigado (Molina, 2006; Moreno, Guzmán y García, 2017; Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017; Trujillo, 2017; FGEE, 2019), nos preguntamos a qué agentes debemos responsabilizar de este rápido descenso.

Si centramos nuestra mirada en la escuela, como indican Romero y Trigo (2019, p. 119) “la lectura, el acceso al mensaje literario, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes... han sido y siguen siendo preocupaciones frecuentes entre el profesorado, independientemente del nivel educativo, el contexto”. Si lo hacemos en las instituciones, “una mirada atenta a las comunidades [autónomas] desvela un panorama diverso en la cantidad e intensidad de las propuestas, una con gran despliegue de actuaciones, otras con un acercamiento discreto y algunas con un vacío clamoroso de política” (Trujillo, 2017, p. 103) y, por último, si atendemos a la familia “los padres siguen ejerciendo una influencia notoria en todos los entornos de la vida de los adolescentes” (Muñoz y Hernández, 2011, p. 622). Parece, por tanto, que todos los posibles responsables han cumplido con su cometido. Sin embargo, los resultados invitan a reflexionar sobre los rápidos cambios sociales y sobre el papel que las tecnologías deberían desempeñar al conformar un nuevo modelo educativo (Amar, 2017) en el que se entiendan las redes sociales como una comunidad de aprendizaje, una oportunidad para compartir y dialogar. Es aquí donde cobran sentido las propuestas que realizadas en el marco de las TIC y las redes sociales (Torrego, 2011; Hupfeld et al., 2013; Lluch, 2014; Lluch, Taberero y Calvo, 2015; Heredia y Romero, 2017; Rovira, 2017 o Heredia y Amar, 2018).

Al analizar el formato preferido por los informantes, apreciamos que aún existe una tendencia a disfrutar de la lectura de libros en papel. Sin embargo, en el informe realizado por la FGEE (2019), parece que el libro digital está cobrando presencia entre la población adolescente. En este sentido, consideramos oportuno contemplar este resultado desde una doble visión. Por un lado, para atender a la lectura analógica, es indispensable que las bibliotecas —escolares y públicas— se hagan eco de la variada oferta editorial y, poco a poco, vayan adquiriendo obras adaptadas la población. Además, se hace necesario que los docentes estén actualizados de cara a ejercer una efectiva mediación lectora, no solo con el alumnado, sino también con las familias (Trigo, 2016; Santos Díaz, 2017; Colón y Taberero, 2018). Por otro lado, si queremos acercar la lectura en formato digital a los adolescentes, será preciso contar con un programa de ayudas económicas para que tanto las familias como las instituciones encargadas de fomentar la lectura puedan ir adquiriendo y dando a conocer recursos digitales atractivos. De esta forma, quizá, solucionemos el problema de (des)uso de las bibliotecas, tan manifiesto en los hallazgos obtenidos.

En cuanto al tipo de libros más leídos, hemos constatado que las preferencias apenas se han visto modificadas con respecto a investigaciones precedentes (MECD, 2003; Muñoz y Hernández, 2018). Así, los libros más leídos son los de aventura, humor, ciencia-ficción, misterio-espionaje o terror. En el lado opuesto, se sitúan tipos de libros más vinculados con el ámbito académico, como de historia o política, poesía, literatura clásica y biografías o autobiografías. Ante esto, y habida cuenta de que el hábito lector en estas edades se está viendo disminuido, cabría emprender una línea de investigación encaminada a analizar el material bibliográfico que contienen las bibliotecas para ajustarlas a los intereses de la población. Además, si se pretende acercar todo tipo de lecturas a los estudiantes, el primer paso será conocer el corpus adecuado. Este conocimiento permitirá diseñar un plan de fomento de la lectura sistemático, que contemple itinerarios lectores, formas adecuadas para compartir la lectura, respetando la identidad adolescente y aportando un componente motivacional (Romero y Trigo, 2019).

Como se ha podido apreciar, se percibe la importancia de la lectura en el ambiente familiar ya que los estudiantes suelen decantarse por libros que tienen en casa, que les han regalado o incluso que les han recomendado los familiares antes que por criterios relacionados con el autor o por recomendación de profesores o amigos. Este hecho resulta llamativo pues la adolescencia suele ser una etapa vital en la que el grupo de iguales ejerce una notable influencia sobre las decisiones tomadas. De hecho, cada vez son más las investigaciones que se interesan por los modos en que los jóvenes comparten sus lecturas, por ejemplo, como booktubers (Rovira, 2017) o bookstagrammers (Monsour, 2015). Sin embargo, a pesar de la influencia manifiesta de la familia en el hábito lector de los adolescentes, este hábito mantiene índices muy bajos. Por ello, cabría preguntarse si esa influencia familiar está bien encaminada o si es necesario llevar a cabo campañas que, más allá de la venta de libros, tengan como objetivo formar a las familias, dando a conocer un corpus de textos actualizado, de autores relevantes y una batería de recursos atractivos para el joven lector.

Al analizar el tiempo dedicado a la lectura, hemos podido constatar que los adolescentes leen más durante las vacaciones. Sin embargo, si interpretamos los datos según las opciones marcadas por los estudiantes, observamos que 1 de cada 4 informantes no lee en vacaciones y que, normalmente, no dedican su tiempo libre a la lectura. En este sentido, coincidimos con la visión de Muñoz y Hernández (2011) al reivindicar a los organismos políticos un mayor apoyo para la gestión del tiempo libre juvenil, una mayor oferta de ocio reglado en el que la lectura adquiera presencia en diversas formas transmedia, como podrían ser los fanfictions o los videojuegos, cuyos principales usuarios son los adolescentes.

Así, el desarrollo del hábito lector es aún una asignatura pendiente. Desde que comenzara el nuevo milenio, las investigaciones dedicadas a esta materia se han ido sucediendo y, una tras otra, han encontrado resultados similares, independientemente de las variaciones inherentes a cada una. Todas ellas han ido proponiendo estrategias que la sociedad debería plantearse desde tres pilares fundamentales: la familia, la escuela y las bibliotecas. Dado que los años pasan y los problemas persisten, cabe preguntarse sobre las piezas del engranaje que no terminan de encajar. Quizá la clave esté en aunar esfuerzos y reivindicar que cada cual cumpla al cien por cien con su cometido.

Estamos de acuerdo en afirmar que es responsabilidad de la universidad realizar proyectos de investigación que propicien avances sociales. Para que la sociedad se haga eco de los problemas

detectados es necesario contar con espacios para la transferencia, no solo con la comunidad científica, sino con los verdaderos protagonistas, quienes se ven perjudicados por esos problemas cuya solución nunca llega. Sin embargo, si el Estado no garantiza los medios humanos y económicos para que los resultados de las investigaciones tengan un efecto sobre la población, seguiremos enfrascados en una misma problemática sin saber muy bien cómo avanzar.

No obstante, mantenemos la ilusión por vivir una modificación en los hábitos lectores de los adolescentes y, por ello, continuamos trabajando en esta línea⁸, sabedores de que si bien, como señaló Pennac (1993), el verbo leer no soporta el imperativo, sí es posible encontrar formas para sugerir, invitar y contagiar el hábito lector a los adolescentes y mejorar con ello su desarrollo académico y personal.

Referencias

- Amar, V. (2017). Ideas para un debate sobre tecnología y educación. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 16-28. doi:10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.03
- Blanco, A. (2016). Promover la lectura de obras teatrales a través del blog docente Teatro en red. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 44-51. doi: 10.37132/isl.v0i5.108.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo-Fadić, M.^a N. y Sologuren, E. (2020). Léxico frecuente, riqueza léxica y estereotipos sobre la lectura de profesores en formación. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), en prensa.
- Colón M. J. y Tabernero, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos*, 17(3), 31-41. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1796.
- Escales, C. (2019). ¿Por qué los adolescentes (casi) no leen? [on-line]. *El Periódico*, 9 de marzo de 2019. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20190309/porque-adolescentes-casi-no-leen-7341678>.
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018. Disponible en <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- Fraguela, R., Pose, H. y Varela, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1099.
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51. doi: 10.4995/lyt.2016.5822.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Heredia, H. y Amar, V. (2018). Twitter y fomento lector: dinamizando la lectura en el aula. *Lenguaje y textos*, 48, 59-70. doi: 10.4995/lyt.2018.10119.

⁸ A través del proyecto, financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz (PR2018057) "Hábitos lectores en contextos internacionales de estudiantes de educación secundaria. Un estudio de prácticas educativas para el fomento de la lectura", Investigadora Principal Ester Trigo Ibáñez (Universidad de Cádiz).

- Heredia, H. y Romero, M. F. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 75-88. doi: 10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.08
- Hupfeld, A., Sellen, A., O'Hara, K. y Rodden, T. (2013). Leisure-Based Reading and the Place of E-Books in Everyday Life. En P. Kotze, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson, & M. Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction - Interact 2013, Pt II* (pp. 1-18) (Vol. 8118). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-40480-1_1.
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. doi: 10.37132/isl.v0i8.218.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro, *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. doi: 10.3145/epi.2015.nov.11.
- Manresa, M. y Margallo, A. M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 51-69.
- Mendoza, R., Batista, J. M., Rubio, A., Gómez, D. y Cruz, C. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 391-416. doi: 10.33776/erebea.v0i4.2512.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos de lectura y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. doi: 10.18239/ocnos_2006.02.07.
- Monsour, K. (2015). In an insta: Building writers' identity through Instagram. *A Journal of the Texas Council of Teachers of English Language Arts*, 45, 36-37.
- Moreno, C., Guzmán, F. y García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum, Monograph 2*, 117-137.
- Moreno Verdulla, P. y Heredia, H. (2019). Intertextualidad e hipertextualidad en el aula: una propuesta de acercamiento a la literatura clásica a través de la obra de Eliacer Cansino. En M. López Pérez y G. De la Maya (Eds.). *Lectura y Educación literaria*. (pp. 143-164). Badajoz: Área de Cultura, Juventud y Bienestar Social (Diputación de Badajoz).
- Muñoz, J. M. y Hernández, A. H. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educacion*, 354, 605-628.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J. y Gutiérrez Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17 (2), 67-81. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.

- Puc, L. y Ojeda, M. M. (2018). Promoviendo la lectura en ámbitos extraescolares: un círculo para adolescentes en Coscomatepec, Veracruz, México. *Álabe*, 17. doi: 10.15645/Alabe2018.17.6.
- Riaño, P. H. (2019). Mejor el móvil que un libro: así muere la lectura a los 15. [on-line]. *El País*, 27 de enero de 2019. Disponible en https://elpais.com/cultura/2019/01/26/actualidad/1548514109_568316.html
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. (pp. 119-137). Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. doi: 10.37132/isl.v0i7.180.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. doi: 10.37132/isl.v0i7.196.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.120.
- Tejerina, I. (Dir.) y Rodríguez, B. (Coord.) (2006). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Torrego, A. (2011). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes de la red social Tuenti. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 72, (25,3), 126-136.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-109). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Varela, L., Pose, H. y Fraguera, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos*, 18(2), 55-64. doi: 10.18239/ocnos_2019.18.2.2028.
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 259-277. doi: 10.5209/DIDA.57142.