

Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students

Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria

Manuel Francisco Romero Oliva

manuelfrancisco.romero@uca.es

Universidad de Cádiz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Fecha de recepción: 11/01/2020

Fecha de aceptación: 27/02/2020

Alba Ambrós Pallarés

aambros@ub.edu

Universidad de Barcelona

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

Fernando Trujillo Sáez

ftsaez@ugr.es

Universidad de Granada

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-17.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

ISL

Publicación en inglés y español

Platform &
workflow by
OJS / PKP

ISSN 2340-8685



Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students

Abstract: This work is part of the project “Determining factors in the reading habits of Secondary Education students. A study from the variables of the educational context” (PR2017040), financed by the Own Research Plan of the University of Cadiz. The main objective of the study is focused on analyzing those determining factors that affect the formation of new readers in the school in a global and integrating way. Taking as a reference the idea of the ecosystem or ecological environment of Bronfenbrenner (2001), an analogy is made with the educational system and the agents that intervene in the reading habits of adolescents in their educational stage of Compulsory Secondary Education (ESO). These approaches were used to review a Questionnaire on Reading Habits, which the Ministry of Education, Culture and Sport presented in an ambitious Plan to Promote Reading in 2001 and to adapt it to the needs of the PR2017040 Project. The conclusions illustrate that this complex issue of reading habits cannot be studied with a questionnaire as the only research instrument, since it is necessary to give voice to the different agents that participate in the process and, therefore, agree with Molina *et al.* (2011) in proposing the design research model to understand and improve the educational reality through the consideration of natural contexts in all their complexity.

Keywords: Reading habits; Educational ecosystems; Compulsory Secondary Education; Questionnaire; Design research.

Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-17.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

Introduction

Reading and readers are two sides of the coin that change, evolve and transform from a social and cultural perspective. Both elements have been studied under different prisms with the idea of facing the challenge of reading and literary training among teenagers from a school perspective (Manresa, 2011; Lluch & Zayas, 2015) and the dilemmas in the face of the discouragement that sometimes occurs among teachers (Ballester, 2015). In this sense, the research is situated in a kaleidoscopic way with the intention of covering the multiple aspects involved in the creation of competent, autonomous and critical readers, focusing on analyzing, among others, the cognitive processes of reading (Alonso, 2005; Herrada Valverde & Herrada, 2017), reading skills and academic results (González Barbera, Caso, Díaz López & López Ortega, 2012; Arenas & Ambrós, 2019), reading comprehension and access to literature (Romero, Trigo & Moreno Verdulla, 2018), reading strategies, itineraries and practices in contexts (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002), curriculum development and educational resources in school libraries (Santos Díaz, 2017), or the reading identity of adolescents (Lluch, 2014).

To this universe of research, one must add the preferential study of cultural habits in relation to the consumption of reading both in the area of studies such as PISA –where the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in its international program for student assessment (PISA), since the year 2000, has built a theoretical framework around reading until it has become a standard from which it is difficult to escape today (Trujillo 2017). Or specialized guilds, such as the Federation of Publishers' Guilds of Spain (FGEE)– which, between 2000 and 2012, with the collaboration of the General Directorate of Books, Archives and Libraries of the Ministry of Culture, has been carrying out the study of Reading Habits and Book Purchases in Spain (2019) with the intention of deepening the role of reading in our society and its evolution over time. It will be in these last concepts in which we will have to focus the idea that the study of the reading habits cannot be uprooted from the space-time coordinates of the community in which it is dynamized, since this one has to be conceived from the integrating notion of liquid modernity (Bauman, 2019) where its mutable and dynamic character prevails, never invariable nor predetermined, and whose unit not only is produced from the similarities but also from the differences of the participating subjects that cohabit and relate to it.

In this sense, we observe that both the reports and the current conceptions of education warn that the study of reading is perceived from a wide and holistic dimension, beyond the concern for reading itself and a reasoning parceled out by biased positions. Its reflection has to advance in the surrounding aspects of the adolescent and the world in which he or she develops. It involves not only issues that are intrinsic to these young people and their own reading identity (tastes, preferences, formats, leisure time...), but also extrinsic agents, both institutional mediators (schools, school libraries, educational administrations...) and non-institutional mediators (families, peers, bookshops, publishers, conventional and alternative media, such as YouTube, booktubers, wattapad, instagramers, etc.). These aspects make us speculate on how to face the challenge of reading literacy formation today and to enter into the approaches to the teaching of literature in today's classrooms. We focus our approach on a paradigm that bets on the concept of current literature as opposed to forensic literature (Romero & Álvarez Ramos, 2018) –*vid.* Table 1–:

Table 1. *Forensic literature versus current literature*

Forensic Literature	Current literatura
Finished Processes	Human Ecosystem
Singularity of the text	Comparative Literature
Sacralization of the literary fact	Critical Literature
Literary Asepsis	Sources of memory

Here lies the link between the notion of forensic literature and historicist models, which are fundamentally focused on the study/teaching of texts from their uniqueness, as a result of a specific creation in a given context. These approaches are rooted in the romantic philosophy of the 19th century, and are based on a knowledge of literature by rote, a chronological view from its origins to the present day, of its canonical authors and their works by themselves, which causes the young reader to distance himself from literature by considering it to be far removed from his own interests.

Against this idea, we contrast the notion of literature today, which focuses on the very human relations that participate in the literary fact from shared reading, of those who raise their voice and speak of their reading experiences, from their reading intertext –lives, readings, knowledge of the world...–, building literary journeys away from the reading itineraries imposed by the literary canon and bringing it closer to its vernacular readings. In this new scenario, literature would become an interpretation of the cultural universe in which we develop from the construction of a school ecosystem in which multiple variables interact that reciprocally and dynamically influence from diverse scenarios and agents (Bronfenbrenner, 1983).

Bronfenbrenner's idea of the ecosystem or ecological environment (2001) is based on a model characterized by four elements “Process-Person-Context-Time” (PPCT) where the accommodation of the human being and the properties of the environment that are interdependent, changing and liquid are reflected (Bauman, 2019). We chose to limit these concepts –process, as the phase of accommodation of the individual to the context; person, from his biological, cognitive, and individual pattern; context, where the diverse ecological subsystems are developed (Bronfenbrenner, 1983); and time, as coordinate of the moment in which the action is developed and that will be influenced by the past and the future in perspective– and we opened our great angle towards that social ecosystem called school.

Bronfenbrenner (1987) initially focused his model on four ecological sub-levels that are related as communicating vessels and that present a mutual and agglutinating interdependence: the microsystem, corresponding to the immediate environment of the individual and his physical and emotional school-home links, i.e. his personal and cultural conceptions, the relations between his peers and teachers in the school, or the coexistence and conditions in his family context; the mesosystem is the second level of interrelationship and corresponds to the close environment of the people, in this sense, we find the relatives, the municipality and the services of the environment; the exosystem is made up of the different environments in which the student does not participate but which influence the school, for instance local educational policies, as well as the media, the socio-economic and cultural context of the municipality or community where the individual develops; and the macro-system, from a conception of autonomous or state policies in

the fields of educational, administrative or economic laws and of the media and institutions on a national level.

These ecological systems have their concretion in specific aspects of the social habits of reading in school and should be present in any analysis and reflection that seeks to be conceived from a holistic and integrating vision of the phenomenon –*vid.* Table 2–:

Table 2. *Ecological systems and social reading habits*

System	Relationship to social reading habits at school
<i>Microsystem</i>	In addition to the individual component itself (Sanjuan, 2011), the two systems that intervene at this level are composed, on the one hand, of the school, as a mediator of the processes of reading and literary training (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002), as a promoter of reading plans and strategies in the educational center (Romero & Heredia, 2019) and, on the other hand, of the domestic environment where she develops her life: her tastes and preferences in the use of free time as well as leisure activities with respect to reading (Varela, Gradañlle & Teijeiro, 2016), the socio-cultural and economic contexts that involve families in the creation of reading habits, the electronic resources and books available in the family environment... (Moreno Sánchez, 2001).
<i>Mesosystem</i>	The other immediate environments where the person interacts are centered in the municipal scope, their city, and the services they offer: libraries, bookstores, shopping and leisure centers, clubs and recreational associations... conforming a series of cultural possibilities that favor the access to culture and a means to share it (Trilla, 2005). In addition, relationships with close family members and friends outside the school environment are incorporated, with whom they interact on a permanent basis and in which virtual environments become a <i>modus vivendi</i> – social networks, blogs, network games, follower, booktubers, youth fanfics...– (Álvarez Ramos, Heredia & Romero, 2019).
<i>Exosystem</i>	When we talk about local policies, we refer to the municipal educational offers with workshops, competitions, festivals, campaigns... that have culture, in general, and the promotion of reading, in particular, as a reference. The local media acquire an important role in the management and dissemination of culture and campaigns as they influence the individual and the community in which he or she lives (Sánchez Duarte, 2008).
<i>Macrosystem</i>	In the factors that act from the macro level we place ourselves in the autonomic and national scope, including, in the first place, the ideological decisions of the educational laws and their priorities in the school development as well as the plans and programs of educational innovation; continuing with the economic factors and their fluctuation in the application norms in schools –a clear example is found in the repercussion of the economic crisis and the impediment of the purchase of books by the families or the cuts in the endowments for school or municipal libraries–; to finish with the various reports of guilds, observatories and institutions involved in promoting reading and its impact on decision-making in schools –PIRLS, Federación de Gremios de Editores, Fundación Germán Sánchez Ruipérez ...– and their influence on the media and on the marketing and advertising campaigns of the publishing houses that act as external mediators (Reig, 2009).

The revision of Bronfenbrenner's models also meant the integration of two new systems into the four initial ones: a chronosystem, where the idea of historical, present and future time is incorporated; and a globosystem, where the influence of globalization on the micro and macro

systems of the individual is emphasized (Bronfenbrenner, 1996). As in previous systems, these also present elements of analysis that will be linked to aspects of reading and its promotion in schools –*vid.* Table 3–:

Table 3. *Chrono and globo-ecological systems and social reading habits*

Systems	Relationship to social reading habits at school
<i>Chronosystem</i>	The moment lived and the circumstances that surround the individual from the trends and culture make that we must investigate in the fashions and tendencies against classicism and tradition. New moments, new ways of reading and new reader consumption (Cerrillo & Senís, 2005).
<i>Globosystem</i>	The world of communication and technology is causing a constant change in our paradigm that evolves between what is close or distant, between what is enduring or ephemeral (Caride & Pose, 2015). We live in a globalized world in which we remain exposed to media influences but, above all, we must be aware that globalization demands from us an education that not only focuses on local aspects but also understands and integrates the internalization from interculturality (PISA Report, international educational programs such as Etwinning or Erasmus...).

From the holistic conception offered by the idea of the school as a social ecosystem, we agree with Fowler (2000) and his multi-faceted vision of reading by highlighting the multiple difficulties that condition the attitudes of adolescents towards reading at the present time and, from this perspective, socio-cultural and biogenetic factors emerge. We contemplate the need for a global approach to linguistic competence in general and to reading habits in particular (Trujillo, 2015) and we establish as objectives of this research the elaboration of a questionnaire that serves as a reference to familiarize us with the opinion of the main subjects through their voice: adolescents and their vital and experiential perimeters with respect to reading. We try to investigate the idea of the following determining factors in order to respond to the ineffective promotion of reading that, on many occasions, is generated in many educational centers and, in the end, a deficient literary education.

Method

Methodological foundations

The methodological principles were focused on the development and adaptation of a questionnaire that would become the cornerstone of the project “Determining factors in the reading habits of secondary education students”. A study from the variables of the educational context, the purpose of which is included in the 2017-2020 Reading Promotion Plan of the Ministry of Education, Culture and Sport, in its section 1.2. Campaign to promote reading among the child and youth population; as this is based on knowledge of the reading habits of students in Compulsory Secondary Education and of the factors that intervene in the development of reading and literary education in order to provide data for the correct assessment of subjects related to the study, promotion and encouragement of reading in educational centers.

We took as a reference a Questionnaire on Reading Habits, which the Ministry of Education, Culture and Sport presented in its Plan to Promote Reading, whose objective was to promote reading habits among children and young people and which was framed among the actions dedicated to the elaboration of analysis instruments that would allow us to know what the reality of reading in Spain was in 2001 in order to respond to a proposal for a Law of the Congress of Deputies (MECD, 2003).

In this sense, such an instrument covered part of the purposes of our project and, consequently, required a process of adaptation to the research objectives, based on some initial hypotheses –*vid.* Table 4–:

Table 4. *Hypotheses and research objectives related to the questionnaire*

Hypothesis on reading habits	Research objectives
1. The adolescent of the 21 st century does not present a high degree of motivation for reading, so it will be necessary to know their preferences in order to achieve an effective promotion of reading.	1. Analyzing cultural reading habits among adolescents: 1.2. To detect reading preferences related to genres, formats, moments... of adolescents with respect to reading. 1.3. To know the agents that intervene in the students' reading mediation. 1.4. To analyze the motivational elements from the students' beliefs about reading.
2. Schools often fail to effectively promote reading despite having reading plans.	2. To analyze the figure of the teacher as a mediator in the reading of the adolescent. 2.1. Analyzing teachers' beliefs and methodology in the classroom for a reading and literary education. 2.2. Identifying good practice in promoting reading in schools
3. The educational context (school, family, other institutions) influences the development of reading habits in students.	3. Investigate the educational context and its influence on students' reading habits. 3.1. Determine the influence of the family context on the reading habit of adolescents. 3.2. Identifying the role of mediators in promoting reading among adolescents.

Among the conceptions that were taken into account, we followed the criteria stipulated by Colomer (2009), since it synthesizes the aspects that have to be considered in the analysis of the reading. We assume those referred to the cultural habits of reading:

- The types of texts read, especially the genres and typology of written formats (Objective 1: subobjective 1.1)
- Reading behaviors, especially the frequency of reading acts (Objective 1: subobjectives 1.2, 1.3)
- The attitudes of the population in the relationship between reading and the rest of their hobbies (Objective 1: subobjective 1.1, Objective 2: subobjective 2.1, Objective 3: subobjective 3.1)

- The opportunities for reading that the population receives: the publishing offer, the price, the libraries, the educational system, etc. (Objective 1: objective 1.2, Objective 3: subobjective 3.2).

We reject those aspects proposed from the perspective of the diagnosis of reading skills and abilities of students, considering that they are far from our object of study, since they are also addressed in other standardized tests at different educational levels –PISA, in Secondary Education studies; and PIRLS, in Primary Education– (Colomer, 2009):

- The ability of the population to read a text in general.
- The different skills involved in reading and, above all, the ability to interpret the final text.

Instrument

The questionnaire had as reference the one made by the Ministry of Education, Culture and Sport –The reading habits of Spanish adolescents (MECD, 2003, p. 65)– and applied, during the 2000-2001 academic year, to 3850 Spanish students of 4th year of ESO. The 35 items were distributed in 6 study dimensions –*vid.* Table 5–:

Table 5. *Student indicators. Questionnaire on the reading habits of Spanish adolescents (MECD: 2001)*

Dimensions	Items	Scope of analysis
General	1A.	Personal information
	2A.	Academic success
	3A.	Academic and professional expectations
Family and home	4A.	Psychological characteristics
	5A.	Socioeconomic level of the family
	6A.	Cultural level of parents
	7A.	Family composition
	8A.	Habitat
	9A.	Home Reading Resources
	10A.	Other home leisure resources
	11A.	Family reading habits
	12A.	Family attitudes towards reading
	13A.	Encouraging family reading
	School	14A.
15A.		Book recommendations
16A.		Strategies used by the language and literature teacher to encourage reading outside the school
17A.		Frequency with which some reading activities are carried out in Language and Literature class
18A.		Frequency of the assessment of the readings done for the qualification of the subjects in the class of Language and Literature
19A.		Reading assessment instruments and techniques used in Language Arts class
20A.		Satisfaction with the school
21A.		Knowledge of the center's library collections

ISL (2020). Adolescent reading habits in an ecosystem called school... ISL, 13, 1-17.

Classroom and school library	22A.	Evaluation of the center's library
	23A.	Time spent at the library
Reading habits	24A.	Frequency of use of the library
	25A.	Using the library
	26A.	Reading preference
	27A.	Reading in free time
	28A.	Reading time
	29A.	Criteria for selecting reading books
	30A.	Origin of the non-binding books you read
	31A.	Personal library
	32A.	Attitude towards reading
	33A.	Aspects that preferably contribute to the positive evaluation of a book
Other leisure activities	34A.	Preference for leisure activities
	35A.	Hours per week dedicated to leisure activities

This initial questionnaire consisted of 57 closed questions (MECD, 2003, 201-216) distributed among the 37 items specified in table 5. Our conception demanded a simplification of the questions in the questionnaire and to offer the possibility of open questions to the respondents –as opposed to the closed questions that delimited the objectives of the research– to perceive personal opinion and to expand aspects of the study that could emerge spontaneously without being initially planned.

Procedure

The basic questionnaire was organized around six general indicators that bring together different dimensions or specific indicators and group the different questions asked –*vid.* Table 5–: the first indicator collects general data from the participants (personal and academic data); the second collects data on their family and home; the third investigates how school and language and literature classes encourage the habit of reading; the fourth seeks information on the use that students make of the library; the fifth gathers data on their own reading habits; and the sixth, on other free time activities to find out how present reading is in leisure contexts.

The adaptation that was made from the original questionnaire was due to two reasons: the first, because of the reduction in the number of questions of the indicators according to the objectives that were pursued in the research (to know the reading habits of a group of students from 1st of ESO, in the school transition from compulsory primary education to the new educational stage); and the second, because of the need to elaborate a simple and quick questionnaire to administer. In addition, this adaptation was made in digital format so that it could be answered online through a Google Forms form, in the Google Drive application. Both reasons followed the line of profiling the readers' own habits through an instrument that did not demand too much time from the students and, in this way, did not significantly alter the planning of the school hours in the educational centers.

The experimentation of the new questionnaire was carried out by means of a validation test in 7 public schools in Catalonia according to accessibility and random selection criteria during 2015 with a sample of 249 students in the first year of secondary education and the Alfa de

Cronbach coefficients were chosen to measure the reliability of the items incorporated into the new version of the questionnaire.

Results

As a result of this previous work, it was decided that the adapted questionnaire –*vid.* table 6– would only contain questions on four general indicators, without counting the first one on personal information –Dimension A: General– which was partially considered. In this way, the questions were basically concentrated on Dimension E, which deals with one’s reading habits, although some questions from the specific indicators of dimensions C, D and G were also included. The latter –Dimension G: Summary– corresponds to a single multiple choice question that brings together some of the factors already covered in the previous indicators and, therefore, allows for corroboration of the congruence of the intrasubject responses (for example, it is again asked whether they like to read). This item also included a specific question about reading and music as a tool to enhance reading and as a mechanism to comfort and create an atmosphere during its enjoyment (Garví, Gustems & Ambrós, 2015).

As already mentioned, we opted for the inclusion of all the questions organized around the eight dimensions of dimension E, to which two questions were added that seemed relevant, since they collected information about the preference of reading support and the format (analog/digital) and whose problems had not been addressed by the base questionnaire (questions 9 and 10). The decision to include them was based on the need to know the preference of the reading format – paper or digital–, since these are present in the life of adolescents and are presented as supports that cover almost all communicative situations written in analogical format (press, literature, comics, magazines) or digital format (electronic books, tablets, thematic platforms...).

Table 6 shows the various decisions taken in adapting the basic questionnaire –composed of six general indicators– and its contrast with the new dimensions. In the third column, the items selected for adaptation and the reliability coefficients for each group obtained from the analysis of the administration to the Catalan sample are shown. The last row shows the modifications made to the items for the inclusion of the digital/analogous reading variables, to the audiovisual as a resource for learning to read and to music as an air freshener for the reading activity.

Table 6. *Adaptation of the base questionnaire to the new instrument*

General indicators	Dimensions included in the adapted questionnaire	Items in the adapted questionnaire	Cronbach's Alpha	Modifications made to the item
A. <i>General</i>	1. Personal data (2 and 3, excluded)	0		You are also requested to indicate plant and class
	4-13. Excluding			
B. <i>Family and home</i> C. <i>School</i>	14. Reading promotion activities in the school.	22-23	.572	
	15. Excluding			

	16. Strategies used by the Language and Literature teacher to encourage reading outside the school.	24		Added a subitem on viewing movies based on literary texts
	17-20. Excluded			
<i>D. Classroom and school library</i>	21. Knowledge of the centre's library collections			
	22. y 23. Excluded			
	24. Frequency of use of the center's library	25		
	25. Excluding			
<i>E. Reading habits</i>	26. Reading preference	2 (9 y 10) 16-17	.807	Two questions regarding analogue or digital reading preferences are added to this dimension (9 and 10)
	27 Reading in free time	4-5	.761	
	28. Reading times	6-20-21	.787	
	29. Criteria for selecting reading books	7	.777	
	30. Origin of the non-compulsory books you read	11		
	31. Personal library	8		
	32. Attitude towards reading	1-3-13-14-15-18-19	.795	
	33. Aspects that preferably contribute to the positive evaluation of a book	12		
	34 y 35. Excluded			
<i>F. Other leisure activities</i>		26		A question is added about the taste for reading by listening to music.

Cronbach's alpha of the specific indicator c school was less than .70, indicating that these two items were not significant for the school dimension of reading. All Cronbach's alpha of the indicators of the Reading Habits Questionnaire showed high rates representing the dimension it

intended to measure in its adaptation. In any case, indicators 29, 30 and 31 were combined into one large dimension that could be called “Linkage to books”.

Another adaptation consisted in the inclusion of development questions –*vid.* Table 7– which did not exist in the original questionnaire. In this way, the aim was to get a better understanding of the reading preferences of the students consulted and, with this, to obtain more accurate qualitative details:

Table 7. *Adaptation of the questionnaire. Open-ended questions*

General indicators	Item	Items in the adapted instrument
<i>E. Reading habits</i>	34	If when you read you like to listen to music, could you say what kind of music you listen to and why?
<i>E. Reading habits</i>	35	What book did you read last summer? Do you remember any particular title or author? In general, did you read it for entertainment?
<i>E. Reading habits</i>	36	Who is your favorite author whose writing appeals to you the most? In particular, what do you like best about the work of these authors? If you don't have any favorites, just write “none”.
<i>E. Reading habits</i>	37	In general, when you think of yourself as a reader, how much fun do you associate with reading? (None, little, regular, quite, a lot) why?
<i>A. General</i>	38	Do you think you read fast? Why do you think so?

In summary, although the questionnaire that served as a basis (MECD, 2003) included 6 dimensions of analysis –General, Family and home, School, Classroom and school library, Reading habits, Other leisure activities–, the new version presented two fundamental differences with the matrix: first, it was decided to include a factor that did not appear in the previous one: reading on screens, alluding to the preference of support (digital, analog or indifferent) and the types of digital texts that they usually deal with in their daily lives in order to cover the current reality and the existence of new readers (Ambrós & Breu, 2014); and, secondly, the typologies of questions were diversified by proposing not only closed items but also the option of open answers, from which topics emerged from the very voice of the subjects surveyed and which, on occasion, broadened the initial vision of the study. In addition, we report some of the conclusions of its application for diagnostic purposes, so that they can be used as input for comparison and replication in different educational contexts.

Discussion and conclusions

The design of the questionnaire of reading habits, adapted to know the profiles of the adolescents from their identity and consumption, served as a reference for the development of the project PR2017040: Determining factors in the reading habits of the students of secondary education. A study from the variables of the educational context, in which 16 researchers from 9 Spanish universities participated and surveyed 865 students from 1st year of secondary education

from schools linked to their universities. This concern coincides with other projects (Pérez Parejo *et al.*, 2018) and current studies (Federación de Gremios de Editores de España, 2019), which justifies the relevance and need to continue opening up lines of work and research on this subject, which is becoming the educational spearhead. In this sense, from the Own Research Plan of the University of Cadiz, the first project was implemented and replicated in international contexts through PR2018057: Reading habits in international contexts of secondary education students. A study of educational practices for the promotion of reading, with the participation of universities in Poland, Portugal and Chile, for which it was necessary to adapt the language for the exploratory study of each country.

Being aware that social reading habits are a complex phenomenon, some of the following aspects could represent not only explanatory factors of the phenomenon, but also new reflections and research questions for a study such as this one presented here:

1. The lack of consensus regarding the treatment of linguistic competence in general (Iza, 2015) and the promotion of reading in particular in view of the enormous variety of schools and educational styles.
2. The absence of approaches in schools to reading and writing processes from an active and participatory methodology in which each student activates his or her knowledge, ideas and previous experiences as a key element for motivation and success at school (Romero & Trigo, 2015).
3. The probable use of literature as a commercial product through the proposals delivered by publishers may influence teachers when choosing the readings to work on in class, and there may be cases in which works are offered that do not fit the concerns of the reader or his or her training as a reader (Colomer, 2009).
4. The problems and difficulties involved in reading the classics from the historical, linguistic and reading point of view could hold back the teacher and the reluctant student in the face of the remoteness, which, a priori, these texts imply (Jover, 2014; Rivera & Romero, 2017).
5. The approach that the “techno-educators” make to the concept of learning ecology, because in some way it is the reverse of our situation. Barron (2006) defines it as “the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning [Barron, 2004]. Each context is comprised of a unique configuration of activities, material resources, relationships, and the interactions that emerge from them” (p. 198). For them, the learning of technology occurs fundamentally outside of school (in informal or non-formal, virtual, and analog environments) and is brought into the school; that is, the school takes advantage of “external” learning and, at the same time, shows an important deficit of significant learning in relation to technology (by number of hours, types of tasks, etc.). However, in the case of reading, learning takes place mostly within the school and where we find the problem is in taking learning out and beyond the time of school, specifically, youth and adult life, which is when reading rates plummet. That is: reading and technology (or, if we use the discourse of literacy, “reading and writing literacy” and “technological or digital literacy”) represent two inverse processes, from the inside out with a sense of failure in the case of reading and from the outside in with a sense of success in the case of

technology. In that sense, this should make us think that the problem, in the case of reading, is outside, in society, while in the case of technology it is inside the school.

Furthermore, we cannot forget that any research that intends to cover this object of study requires a broad perspective that seeks to describe and analyze “collective and individual social behaviors, opinions, thoughts and perceptions” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 400) and, with this, to determine an explanation to the problem and to arbitrate strategies of joint action among the different agents involved. Thus, this instrument would not be the only one for detecting the determining aspects of adolescent consumption and preferences from the complex view of the issue. As in any qualitative design, the decision was made to combine several research methods and techniques:

Table 8. *Ecological systems and agents involved in social reading habits*

Systems	Agents involved	Techniques and instruments
microsystem	students	reading habits questionnaire
mesosystem	students teachers families	biographical and reading narratives interviews focus groups
exosystem	external mediators: booksellers, librarians...	interviews focus groups
macrosystem	teachers families educational management external mediators: booksellers, librarians...	documentary analysis of reports from unions and institutions interviews focus groups
chronosystem	students	interviews
balloon system	teachers	focus groups

We advocate the Educational Design Research model that brings together various research strategies to “understand and improve educational reality through the consideration of natural contexts in all their complexity and the parallel development and analysis of a specific instructional design” (Molina *et al.*, 2011, p. 75). In this way, we will be incorporating the idea of educational ethnographies into the development of reading habits in an ecosystem called school, which, “as the modality of educational research that they are, should also help to suggest alternatives, both theoretical and practical, that involve better pedagogical intervention” (Torres, 1988, p. 17).

References

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación (Nº extraordinario)*, 63-93.
- Álvarez-Ramos, E., Heredia, H., & Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*, 40(20).
- Ambrós, A., & Breu, R. (2014). Educar la mirada para la alfabetización múltiple. *Hachetetepé*, 8, 59-70.
- Arenas, C., & Ambrós, A. (2019). Una aproximación a la importancia del efecto de las habilidades lectoras en la categorización en riesgo/sin riesgo de fracaso escolar académico. Un estudio exploratorio con estudiantes de 1º de ESO de Cataluña. In J. M. de Amo & P. Núñez (Eds.) *Lectura y educación literaria* (pp. 239-256). Barcelona: Octaedro.
- Ballester, J. (2015). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Valencia: Perifèric Edicions.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 93-224. doi: 10.1159/000094368.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37.
- Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Ecological models of human development. *International Encycloped of Education*, 2, 37- 43.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10 (pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. doi: 0.18239/ocnos_2005.01.02.
- 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>.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*, [on line]. Biblioteca Nacional “José Martí”. Biblioteca Digital. Available in http://bdigital.bnjm.cu/secciones/publicaciones/libros/la_lectura/indice.htm.
- Garví, C., Gustems, J., & Ambrós, A. (2015). Música y lenguaje. *ArtsEduca*, 11, 9-19.

- González Barbera, C., Caso, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68.
- Herrada Valverde, G., & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.
- Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 18 -27.
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.
- 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., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C., & Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 5-7.
- Manresa, M. (2011). Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 53, 12-24.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MECD (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88. doi: 10.5565/rev/ec/v29n1.435.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196. doi: 10.18172/con.492.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz, 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.
- Reig, R. (2009). Comunicación masiva e industrias culturales. In J. Gracia & D. Ródenas (Eds.), *Más es más: sociedad y cultura en la España democrática 1986-2008* (pp. 71-92). Madrid: Iberoamérica.
- Rivera, P., & Romero, M. F. (2017). Acercarnos a literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist. *Álabe*, 3, 1-25. doi: 10.15645/Alabe2017.15.5.
- Romero, M. F., & Álvarez Ramos, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias compartidas. In Álvarez-Ramos (Ed.), *Acción y efecto de contar. Estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 97-112). Madrid: Visor Libros.
- Romero, M. F., & Heredia, H. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto*, 38(1), 45-63. doi: 10.17398/0213-9529.38.1.45.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 16-21.

- Romero, M. F., Trigo, E., & Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.
- Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, 155-162.
- Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: 10.18239/ocnos_2011.07.07.
- 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.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. In J. Goetz & M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-23). Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad*, 7, 73-106.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 9-13.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. In J. A. Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-112). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Trujillo, F. (2019). Activos de aprendizaxe: unha proposta para promover a aprendizaxe entre a escola e a cidade [on line]. *Eduga: revista galega do ensino*, 77. Available in <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1768/enfoques/activos-aprendizaxe-unha-proposta-para-promover-aprendizaxe-entre-escola-cidade>
- Varela, L., Gradañlle, R., & Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. doi: 10.1590/s1517-9702201612152404.

Hábitos lectores de los adolescents en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria

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 del estudio se centra en analizar aquellos factores determinantes que inciden en la formación de nuevos lectores en la escuela de una manera global e integradora. Tomando como referencia la idea del ecosistema o ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001), se realiza una analogía con el sistema educativo y los agentes que intervienen en los hábitos lectores de los adolescents en su etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos planteamientos sirvieron para revisar un *Cuestionario de Hábitos Lectores*, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó en un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura en 2001 y adaptarlo a las necesidades del Proyecto PR2017040. Las conclusiones evidencian que este complejo asunto de los hábitos lectores no puede estudiarse con el cuestionario como único instrumento de investigación, sino que es necesario dar voz a los diferentes agentes que participan y, por consiguiente, coinciden con Molina *et al.* (2011) al proponer el modelo de *investigación de diseño* para comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad.

Keywords: Hábitos lectores; Ecosistemas educativos; Educación Secundaria Obligatoria; Cuestionario; Investigación de diseño.

Romero Oliva, M. F., Ambós Pallarés, A., & Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescents en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 18-34.

DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>

Introducción

Lectura y lectores son dos caras de la moneda que cambian, evolucionan y se transforman desde una perspectiva social y cultural. Ambos elementos vienen siendo estudiados bajo diferentes prismas con la idea de afrontar el reto de la formación lectora y literaria entre adolescentes desde una perspectiva escolar (Manresa, 2011; Lluch y Zayas, 2015) y los dilemas ante el desánimo que, en ocasiones, suele producirse entre los docentes (Ballester, 2015). En este sentido, las investigaciones se sitúan de manera caleidoscópica con la intención de abarcar las múltiples aristas que intervienen en la creación de lectores competentes, autónomos y críticos, centrándose en analizar, entre otros, los procesos cognitivos de la lectura (Alonso, 2005; Herrada Valverde y Herrada, 2017), las habilidades lectoras y los resultados académicos (González Barbera, Caso, Díaz López y López Ortega, 2012; Arenas y Ambrós, 2019), la comprensión lectora y el acceso al hecho literario (Romero, Trigo y Moreno Verdulla, 2018), las estrategias, itinerarios y prácticas lectoras en contextos (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares (Santos Díaz, 2017), o la identidad lectora de los adolescentes (Lluch, 2014).

A este universo de investigaciones se une el estudio preferente de los hábitos culturales en relación con el consumo de la lectura tanto en el ámbito de organizaciones como PISA, en donde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA), desde el año 2000, ha construido un marco teórico en torno a la lectura hasta convertirse en un estándar del cual hoy es difícil escapar (Trujillo, 2017). O gremios especializados, como la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), que, entre los años 2000 y 2012, con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, viene realizando el estudio de *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2019), con la intención de profundizar en el papel de la lectura en nuestra sociedad y su evolución en el tiempo. Será en estos últimos conceptos donde tendremos que centrar la idea de que el estudio de los hábitos lectores no puede desarraigarse de las coordenadas espacio-tiempo de la comunidad en la cual se dinamiza, pues esta ha de concebirse desde la noción integradora de *modernidad líquida* (Bauman, 2019) donde prevalece su carácter mutable y dinámico, nunca invariable ni predeterminado, y cuya unidad no solo se produce desde las semejanzas sino también desde las diferencias de los sujetos participantes que en ella cohabitan y se relacionan.

En este sentido, observamos que tanto los informes como las concepciones actuales de la educación advierten que el estudio de la lectura se percibe desde una dimensión amplia y holística, más allá de la preocupación por la lectura en sí misma y de un razonamiento parcelado de posiciones sesgadas. Su reflexión ha de avanzar en los aspectos circundantes del adolescente y el mundo en el que se desenvuelve. En él participan no solo cuestiones intrínsecas a estos jóvenes y su propia identidad lectora (gustos, preferencias, formatos, ocio...), sino también agentes extrínsecos, tanto mediadores institucionales (escuela, bibliotecas escolares, administraciones educativas...) como mediadores no institucionales (familias, iguales, librerías, editoriales, medios de comunicación convencionales y alternativos, como YouTube, *booktubers*,

wattapad, instagramers, etc.). Estos aspectos nos hacen especular sobre cómo afrontar el reto de la formación lectoliteraria en la actualidad y adentrarnos en los planteamientos de la enseñanza de la literatura en las aulas actuales. Centramos nuestro proceder en un paradigma que apuesta por el concepto de la *literatura actual* frente a la *literatura forense* (Romero y Álvarez Ramos, 2018) –*vid.* tabla 1–:

Tabla 1. *Literatura forense versus literatura actual*

Literatura forense	Literatura actual
Procesos acabados	Ecosistema humano
Singularidad del texto	Literatura comparada
Sacralización del hecho literario	Literatura crítica
Asepsia literaria	Fuentes de la memoria

Subyace aquí la vinculación de la noción de *literatura forense* a los modelos historicistas, centrados fundamentalmente en el estudio/enseñanza de los textos desde su singularidad, como resultado de una creación específica en un contexto determinado. Planteamientos enraizados en la filosofía romántica del siglo XIX, abanderados del conocimiento memorístico de la literatura, de una visión cronológica desde sus orígenes a nuestros días, de sus autores canónicos y sus obras por sí mismos, lo cual provoca un distanciamiento de la literatura por parte del joven lector al considerarla alejada de sus propios intereses.

Frente a esta idea, contrastamos la noción de *literatura actual*, que se centra en las propias relaciones humanas que participan del hecho literario desde la lectura compartida, de los que elevan su voz y hablan de sus vivencias lectoras, desde su intertexto lector –vivencias, lecturas, conocimiento del mundo...–, construyendo travesías literarias alejadas de los itinerarios lectores impuestos desde el canon literario y acercándolo a sus lecturas vernáculas. En este nuevo escenario, la literatura se convertiría en interpretación del universo cultural en el que nos desenvolvemos desde la construcción de un ecosistema escolar en el que interactúan múltiples variables que influyen recíproca y dinámicamente desde diversos escenarios y agentes (Bronfenbrenner, 1983).

La idea del ecosistema o ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001) se fundamenta en un modelo caracterizado por cuatro elementos “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT) en donde se reflexiona sobre la acomodación del ser humano y las propiedades del entorno que se muestran interdependientes, cambiantes y líquidas (Bauman, 2019). Optamos por acotar estos conceptos –*proceso*, como la fase de acomodación del individuo al contexto; *persona*, desde su patrón biológico, cognitivo, e individual; *contexto*, donde se desenvuelven los diversos subsistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1983); y *tiempo*, como coordenada del momento en el que se desenvuelve la acción y que estará influenciada por el pasado y el futuro en perspectiva– y abrimos nuestro gran angular hacia ese ecosistema social llamado escuela.

Bronfenbrenner (1987) centró inicialmente su modelo en cuatro subniveles ecológicos que se relacionan como vasos comunicantes y que presentan una interdependencia mutua y aglutinadora: el *microsistema*, correspondiente al entorno inmediato del individuo y sus vínculos físicos y emocionales escuela-casa, es decir, sus concepciones personales y culturales, las relaciones entre sus iguales y docentes en el centro educativo, o la convivencia y condiciones en su contexto familiar; el *mesosistema*, es el segundo nivel de interrelación y se corresponde con

el entorno cercano de las personas, en este sentido, encontramos a los familiares, el municipio y los servicios del entorno; el *exosistema*, se conforma con los diferentes entornos en los que no participa el estudiante pero que influyen en la escuela, hablamos de políticas educativas locales, así como los medios de comunicación, el contexto socioeconómico y cultural del municipio o comunidad donde se desenvuelve el individuo; y el *macrosistema*, desde una concepción de políticas autonómicas o estatales en los ámbitos de leyes educativas, administrativas o económicas y de los medios de comunicación e instituciones de ámbito nacional.

Estos sistemas ecológicos tienen su concreción en aspectos específicos de los hábitos sociales de lectura en la escuela y deberán estar presentes en cualquier análisis y reflexión que pretenda concebirse desde una visión holística e integradora del fenómeno –*vid.* tabla 2–:

Tabla 2. Sistemas ecológicos y hábitos sociales de lectura

Sistemas	Relación con los hábitos sociales de la lectura en la escuela
<i>Microsistema</i>	Además del propio componente individual (Sanjuan, 2011), los dos sistemas que intervienen en este nivel se componen, por un lado, de la escuela, como mediadora de los procesos de formación lectora y literaria (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), dinamizadora de planes de lectura, y estrategias en el centro educativo (Romero y Heredia, 2019) y, por otro lado, del ámbito doméstico donde desarrolla su vida: sus gustos y preferencias en el empleo del tiempo libre así como las actividades de ocio respecto a la lectura (Varela, Gradañlle y Teijeiro, 2016), los contextos sociocultural y económico que conllevan la implicación de las familias en la creación de hábitos lectores, los recursos electrónicos y libros disponibles en el entorno familiar... (Moreno Sánchez, 2001).
<i>Mesosistema</i>	Los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa se centran en el ámbito municipal, su ciudad, y los servicios que le ofrecen: bibliotecas, librerías, centros comerciales y de ocio, clubes y asociaciones recreativas... conformando una serie de posibilidades culturales favorecedoras del acceso a la cultura y un medio de compartirla (Trilla, 2005). Además, se incorporan las relaciones con sus familiares cercanos y amistades fuera del ámbito escolar con quienes interactúa de manera permanente y en el que los entornos virtuales se constituyen en un <i>modus vivendi</i> –redes sociales, blogs, juegos en red, <i>follower</i> , <i>booktubers</i> , <i>fanfics</i> juveniles...– (Álvarez Ramos, Heredia y Romero, 2019).
<i>Exosistema</i>	Al hablar de políticas locales nos referimos a las ofertas educativas municipales con talleres, certámenes, festivales, campañas... que tienen como referencia la cultura, en general, y el fomento de la lectura, en particular. Los medios de comunicación locales adquieren un papel importante en la gestión y difusión de la cultura y de las campañas ya que influyen en el individuo y en la comunidad en la que reside (Sánchez Duarte, 2008).
<i>Macrosistema</i>	En los factores que actúan desde el nivel macro nos situamos en el ámbito autonómico y nacional, incluyendo, en primer lugar, las decisiones ideológicas de las leyes educativas y sus prioritarias en el desarrollo escolar así como los planes y programas de innovación educativa; continuando con los factores económicos y su fluctuación en la normativa de aplicación en centros escolares –un ejemplo claro lo encontramos en la repercusión de la crisis económica y el impedimento de la compra de libros por parte de las familias o los recortes en las dotaciones para bibliotecas escolares o municipales–; para finalizar con los diversos informes de gremios, observatorios e instituciones implicadas en el fomento de la lectura y su repercusión en la toma de decisiones en la escuela –PIRLS, Federación de Gremios de Editores, Fundación Germán Sánchez Ruipérez ...– y su influencia en los medios de comunicación y en las campañas de marketing y publicidad de las editoriales que actúan como mediadores externos (Reig, 2009).

La revisión de los modelos de Bronfenbrenner supuso, además, la integración de dos nuevos sistemas a los cuatro iniciales: un *cronosistema*, donde se incorpora la idea del tiempo histórico, presente y futuro; y un *globosistema*, en el que se incide en la influencia de la globalización en los sistemas micro y macro del individuo (Bronfenbrenner, 1996). Al igual que en los sistemas anteriores, estos también presentan elementos de análisis que estarán vinculados a aspectos de la lectura y su fomento en la escuela –*vid.* tabla 3–:

Tabla 3. *Crono y globo-sistemas ecológicos y hábitos sociales de lectura*

Sistemas	Relación con los hábitos sociales de lectura en la escuela
<i>cronosistema</i>	El momento vivido y las circunstancias que rodean al individuo desde las tendencias y cultura hacen que debamos indagar en las modas y tendencias frente a clasicismo y tradición. Nuevos momentos, nuevas maneras de leer y nuevos consumos lectores (Cerrillo y Senís, 2005).
<i>globosistema</i>	El mundo de la comunicación y las tecnologías está provocando un cambio constante en nuestro paradigma que evoluciona entre lo cercano o lo lejano, entre lo perdurable o lo efímero (Caride y Pose, 2015). Vivimos en un mundo globalizado en el que permanecemos expuestos ante influencias mediáticas, pero, sobre todo, debemos ser conscientes de que la globalización nos demanda una enseñanza que no solo se centre en los aspectos locales, sino que comprenda y se integre en la internalización desde la interculturalidad (Informe PISA, programas educativos internacionales como <i>Etwinning</i> o <i>Erasmus...</i>).

Desde la concepción holística que ofrece la idea de la escuela como un ecosistema social, coincidimos con Fowler (2000) y su visión poliédrica de la lectura al resaltar las múltiples dificultades que condicionan las actitudes de los adolescentes hacia la lectura en el momento actual y, desde esta perspectiva, emergen los factores socio-culturales y biogenéticos. Contemplamos la necesidad de un abordaje global de la competencia lingüística, en general, y de los hábitos lectores, en particular (Trujillo, 2015) y establecemos como objetivos de esta investigación la elaboración de un cuestionario que sirva de referencia para familiarizarnos con la opinión de los principales sujetos a través de su voz: los adolescentes y su *perimundo* vital y experiencial respecto a la lectura. Intentamos indagar en la idea de los siguientes condicionantes para dar respuesta al inefectivo fomento lector que, en muchas ocasiones, se genera en muchos centros educativos y, a la postre, una deficiente educación literaria.

Método

Fundamentos metodológicos

Los principios metodológicos estuvieron centrados en el desarrollo y adecuación de un cuestionario que se convirtiera en la piedra angular del proyecto *Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo*, cuya finalidad se encuadra en el Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su apartado 1.2. Campaña de promoción de la lectura entre la población infantil y juvenil; pues este se sustenta en el conocimiento de los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de los factores que

intervienen en el desarrollo de la educación lectora y literaria para poder aportar datos a fin de realizar un correcto asesoramiento en las materias relacionadas con el estudio, promoción y fomento de la lectura en los centros educativos.

Tomamos como referencia un *Cuestionario de Hábitos Lectores*, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó en un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura, cuyo objetivo era potenciar los hábitos de lectura entre la población infantil y juvenil y que estaba enmarcado entre las actuaciones dedicadas a la elaboración de instrumentos de análisis que permitieran conocer cuál era la realidad de la lectura en España 2001 para dar respuesta a una proposición de Ley del Congreso de los Diputados (MECD, 2003).

En este sentido, tal instrumento cubría parte de los propósitos de nuestro proyecto y, en consecuencia, requirió un proceso de adaptación a los objetivos de investigación, basados en unas hipótesis de partida –*vid.* tabla 4–:

Tabla 4. *Hipótesis y objetivos de investigación referido al cuestionario*

Hipótesis sobre hábitos lectores	Objetivos de la investigación
1. El adolescente del siglo XXI no presenta un alto grado de motivación ante la lectura, por lo que será necesario conocer sus preferencias para lograr realizar un efectivo fomento lector.	1. Analizar los hábitos culturales de lectura entre los adolescentes: 1.1. Detectar las preferencias lectoras referidas a géneros, formatos, momentos... de los adolescentes respecto a la lectura. 1.2. Conocer los agentes que intervienen en la mediación lectora de los estudiantes. 1.3. Analizar los elementos motivacionales desde las creencias de los estudiantes en torno a la lectura.
2. Los centros escolares no suelen realizar un efectivo fomento de la lectura a pesar de disponer planes lectores.	2. Analizar la figura del docente como mediador en la lectura del adolescente. 2.1. Analizar las creencias y la metodología de los docentes en el aula para una educación lectora y literaria. 2.2. Detectar buenas prácticas referidas al fomento de la lectura en centros escolares.
3. El contexto educativo (escuela, familia, otras instituciones) influye sobre el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes.	3. Indagar sobre el contexto educativo y su influencia en los hábitos lectores de los estudiantes. 3.1. Determinar la influencia del contexto familiar en el hábito lector de los adolescentes. 3.2. Determinar el papel de los mediadores en el fomento de la lectura entre los adolescentes.

Entre las concepciones que se tuvieron en cuenta seguimos los criterios estipulados por Colomer (2009), pues sintetiza los aspectos que han de contemplarse en el análisis de la lectura. Asumimos aquellos referidos a los hábitos culturales de la lectura:

- Los tipos de textos leídos, especialmente los géneros y la tipología de los formatos escritos (Objetivo 1: subobjetivo 1.1).

- Los comportamientos lectores, especialmente la frecuencia de los actos de lectura (Objetivo 1: subobjetivos 1.2, 1.3).
- Las actitudes de la población en la relación entre la lectura y el resto de sus aficiones (Objetivo 1: subobjetivo 1.1, Objetivo 2: subobjetivo 2.1, Objetivo 3: subobjetivo 3.1).
- Las oportunidades de lectura que recibe la población: la oferta editorial, el precio, las bibliotecas, el sistema educativo, etc. (Objetivo 1: objetivos 1.2, Objetivo 3: subobjetivo 3.2).

Desestimamos aquellos aspectos que propone desde una óptica del diagnóstico de la competencia lectora y capacidades de los estudiantes al considerar que estos se alejan de nuestro objeto de estudio, puesto que, además, son abordados en otras pruebas estandarizadas en diferentes niveles educativos –PISA, en estudios de educación secundaria; y PIRLS, en educación primaria– (Colomer, 2009):

- La capacidad de la población para leer un texto en general.
- Las diferentes habilidades implicadas en la lectura y, sobre todo, la capacidad de interpretación final del texto.

Instrumento

El cuestionario tuvo como referencia el confeccionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –*Los hábitos lectores de los adolescents españoles* (MECD, 2003, 65)– y aplicado, durante el curso 2000-2001 a 3850 estudiantes españoles de 4º curso de ESO. Los 35 ítems se distribuían en 6 dimensiones de estudio –*vid.* tabla 5–:

Tabla 5. *Indicadores del alumno. Cuestionario Hábitos lectores de los adolescents españoles (MECD: 2001)*

Dimensiones	Ítems	Ámbito de análisis
Generales	1A.	Datos personales
	2A.	Éxito académico
	3A.	Expectativas académicas y profesionales
Familia y hogar	4A.	Características psicológicas
	5A.	Nivel socioeconómico de la familia
	6A.	Nivel cultural de los padres
	7A.	Composición de la familia
	8A.	Hábitat
	9A.	Recursos de lectura en el hogar
	10A.	Otros recursos de tiempo libre del hogar
	11A.	Hábitos lectores de la familia
	12A.	Actitudes de la familia frente a la lectura
	13A.	Fomento de la lectura por parte de la familia
	Escuela	14A.
15A.		Recomendaciones de libros
16A.		Estrategias utilizadas por el profesor de lengua y literatura para animar a leer fuera del centro
17A.		Frecuencia con la que se realizan algunas actividades lectoras en clase de Lengua y Literatura

	18A.	Frecuencia de la valoración de las lecturas realizadas para la calificación de las asignaturas en clase de Lengua y Literatura
	19A.	Instrumentos y técnicas de evaluación de la lectura utilizadas en clase de Lengua y Literatura
	20A.	Satisfacción con la escuela
Biblioteca de aula y escuela	21A.	Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro
	22A.	Valoración de la biblioteca de centro
	23A.	Tiempo que se acude a la biblioteca
	24A.	Frecuencia de utilización de la biblioteca de centro
Hábitos lectores	25A.	Utilización de la biblioteca de centro
	26A.	Preferencia lectora
	27A.	Lectura en tiempo libre
	28A.	Tiempo de lectura
	29A.	Criterios para seleccionar libros de lectura
	30A.	Procedencia de los libros no obligatorios que lee
	31A.	Biblioteca personal
	32A.	Actitud hacia la lectura
	33A.	Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro
Otras actividades de tiempo libre	34A.	Preferencia de actividades de tiempo libre
	35A.	Horas semanales dedicadas a practicar actividades de tiempo libre

Este cuestionario inicial constaba de 57 preguntas de carácter cerrado (MECD, 2003, pp. 201-216) que se distribuían entre los 37 ítems especificados en la tabla 5. Nuestra concepción demandaba una simplificación de las preguntas del cuestionario y ofrecer la posibilidad de preguntas de carácter abierto a los encuestados –frente a las preguntas de carácter cerrado que delimitaban los objetivos de la investigación– para percibir la opinión personal y ampliar aspectos del estudio que pudiesen aflorar de manera espontánea sin estar planificados inicialmente.

Procedimiento

El cuestionario base fue organizado en torno a seis indicadores generales que reúnen distintas dimensiones o indicadores específicos y agrupan las distintas preguntas formuladas –*vid.* tabla 5–: el primer indicador recoge datos generales de los participantes (datos personales y académicos); el segundo los recaba sobre la familia y el hogar; el tercero indaga en cómo la escuela y las clases de lengua y literatura fomentan el hábito lector; el cuarto busca información sobre el uso que los alumnos hacen de la biblioteca; el quinto aglomera datos sobre los hábitos lectores propios; y el sexto, sobre otras actividades de tiempo libre para conocer cuán presente está la lectura en contextos de ocio.

La adaptación que se realizó al cuestionario original fue por dos motivos: el primero, por la reducción del número de preguntas de los indicadores en función de los objetivos que se perseguían en la investigación (conocer los hábitos lectores propios de un conjunto de estudiantes de 1º de ESO, en el tránsito escolar de educación primaria obligatoria a la nueva etapa educativa); y el segundo, por la necesidad de elaborar un cuestionario simple y rápido de administrar.

Además, dicha adaptación se realizó en soporte digital para que pudiera ser contestado en línea a través de un formulario *Google Forms*, en la aplicación de *Google Drive*. Ambos motivos siguieron la línea de perfilar los hábitos propios de los lectores a través de un instrumento que no demandara demasiado tiempo a los estudiantes y, de esta forma, no alterar de manera significativa la planificación de las horas lectivas en los centros educativos.

La experimentación del nuevo cuestionario se efectuó mediante una prueba de validación en 7 centros públicos de Cataluña según criterios de accesibilidad y de selección aleatoria durante el año 2015 con una muestra de 249 estudiantes de primer curso de educación secundaria y se optó por los coeficientes de *Alfa de Cronbach* para medir la fiabilidad de los ítems incorporados a la nueva versión del cuestionario.

Resultados

Fruto de este trabajo previo, se decidió que el cuestionario adaptado –*vid.* tabla 6– solo contendría preguntas de cuatro indicadores generales, sin contar con el primero de información personal –*Dimensión A: Generales*–, que se contempló parcialmente. De esta forma, las preguntas se concentraron básicamente en la *Dimensión E* que aborda los hábitos lectores propios, aunque también se incluyeran algunas preguntas de los indicadores específicos de las *dimensiones C, D y G*. Esta última –*Dimensión G: Síntesis*– corresponde a una sola pregunta múltiple que reúne algunos de los factores ya abarcados en los indicadores anteriores y, por lo tanto, permiten corroborar la congruencia de las respuestas intrasujetos (por ejemplo, se vuelve a preguntar si les gusta leer). En este ítem también se incluyó una pregunta específica sobre la lectura y la música como herramienta potenciadora de la lectura y como mecanismo de confort y de creación de ambiente durante su disfrute (Garvía, Gustems y Ambrós, 2015).

Como ya se ha aludido, se optó por la inclusión de todas las preguntas organizadas en torno a los ocho dimensiones de la dimensión E, a la que se le añadieron dos preguntas que parecieron pertinentes, puesto que recogían información sobre la preferencia de soporte de lectura y el formato (analógico/digital) y cuya problemática no había sido abordada por el cuestionario base (preguntas 9 y 10). La decisión de incluirlas estribó en la necesidad de conocer la preferencia del formato de lectura –en papel o digital–, ya que estos están presentes en la vida de los adolescents y se presentan como soportes que abarcan a casi todas las situaciones comunicativas escritas en formato analógico (prensa, literatura, cómics, revistas) o digital (libros electrónicos, tabletas, plataformas temáticas...).

En la tabla 6 se pueden observar las diversas tomas de decisiones en la adaptación del cuestionario base –compuesto por seis indicadores generales– y su contraste con las nuevas dimensiones y, en la tercera columna, los ítems seleccionados para la adaptación y los coeficientes de confiabilidad de cada grupo obtenidos desde el análisis de la administración a la muestra catalana. En la última fila se expresan las modificaciones hechas a los ítems para la inclusión de las variables de lectura digital/analógica, al audiovisual como recurso de aprendizaje lector y a la música como ambientador de la actividad lectora.

Tabla 6. *Adaptación del cuestionario base al nuevo instrumento*

Indicadores generales	Dimensiones incluidas en el cuestionario adaptado	Ítems en el cuestionario adaptado	Alfa de Cronbach	Modificaciones introducidas al ítem
<i>A. Generales</i>	1. Datos personales (2 y 3, excluidas)	0		Se solicita también indicar centro y clase
<i>B. Familia y hogar</i>	4-13. Excluidas			
<i>C. Escuela</i>	14. Actividades de fomento lector en la escuela. 15. Excluida	22-23	.572	
	16. Estrategias utilizadas por el profesor de Lengua y Literatura para animar a leer fuera del centro. 17-20. Excluidas	24		Se agrega un subítem sobre visionado de películas basadas en textos literarios
<i>D. Biblioteca de aula y escuela</i>	21. Conocimiento de los fondos de la biblioteca de centro 22. y 23. Excluidas			
	24. Frecuencia de utilización de la biblioteca del centro. 25. Excluida	25		
<i>E. Hábitos lectores</i>	26. Preferencia lectora	2 (9 y 10) 16-17	.807	Se agregan a esta dimensión dos preguntas relativas a las preferencias de lectura analógica o digital (9 y 10)
	27. Lectura en tiempo libre	4-5	.761	
	28. Tiempos de lectura	6-20-21	.787	
	29. Criterios para seleccionar los libros de lectura	7	.777	
	30. Procedencia de los libros no obligatorios que lee	11		

	31. Biblioteca personal	8	
	32. Actitud hacia la lectura	1-3-13-14-15-18-19	.795
	33. Aspectos que contribuyen preferentemente a la valoración positiva de un libro	12	
F. Otras actividades de tiempo libre	34 y 35. excluidas		
G. Síntesis		26	Se agrega una pregunta sobre el gusto por leer escuchando música.

El *alfa de Cronbach* del indicador específico C. *Escuela* resultó ser menor de .70, lo cual indicaba que estos dos ítems no eran significativos para la dimensión escolar de la lectura. Todos los *alfa de Cronbach* de los indicadores del *Cuestionario Hábitos lectores* mostraron unos índices elevados que representaban a la dimensión que pretendía medir en su adaptación. De todas formas, se conjuntaron los indicadores 29, 30 y 31 en una gran dimensión a la que se podría denominar “Vinculación con los libros”.

Otra adaptación consistió en la inclusión de preguntas de desarrollo –*vid.* tabla 7– que no existían en el cuestionario original. De esta forma, se pretendió conocer mejor las preferencias lectoras de los estudiantes consultados y, con ello, obtener detalles cualitativos más certeros:

Tabla 7. Adaptación cuestionario. Preguntas de carácter abierto

Indicadores generales	Ítem	Ítems en el instrumento adaptado
E. Hábitos lectores	34	Si cuando lees te gusta escuchar música, ¿podrías decir qué tipo de música escuchas y por qué?
E. Hábitos lectores	35	¿Qué libro leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algún título o autor en particular? En general ¿lo leíste para entretenerte?
E. Hábitos lectores	36	¿Quién es tu autor/a favorito/a cuya forma de escribir te atrae más? En particular ¿qué es lo que más te gusta de la obra de estos autores? Si no tienes favoritos, simplemente pon “ninguno”.
E. Hábitos lectores	37	En general cuando piensas en ti como lector ¿cuánta diversión asocias con la lectura? (Nada, poca, regular, bastante, mucha) ¿por qué motivo?
A. Generales	38	¿Crees que lees rápido? ¿Por qué lo crees así?

En resumen, si bien el cuestionario que sirvió de base (MECD, 2003) comprendía 6 dimensiones de análisis –*Generales, Familia y hogar, Escuela, Biblioteca de aula y escuela, Hábitos lectores, Otras actividades de tiempo libre*–, la nueva versión presentó dos diferencias fundamentales con el matriz: en primer lugar, se decidió incluir un factor que no aparecía en el anterior: la lectura en pantallas, aludiendo a la preferencia de soporte (digital, analógico o indiferente) y los tipos de textos digitales que suelen abordar en su vida cotidiana para abarcar la realidad actual y la existencia de nuevos lectores (Ambrós y Breu, 2014); y, en segundo lugar, se diversificaron las tipologías de preguntas al proponer no solo ítems de carácter cerrado sino que también se daba la opción de respuestas abiertas, de donde surgían temas desde la propia voz de los sujetos encuestados y que, en ocasiones, ampliaban la visión inicial del estudio. Además, reportamos algunas de las conclusiones de su aplicación con fines diagnósticos realizada con el fin de que puedan ser usadas como insumo de comparación y replicado en diferentes contextos educativos.

Discusión y conclusiones

El diseño del cuestionario de hábitos lectores, adaptado para conocer los perfiles de los adolescentes desde su identidad y consumos, sirvió de referencia para el desarrollo del proyecto *PR2017040–Factores determinantes en los hábitos lectores de los estudiantes de educación secundaria. Un estudio desde las variables del contexto educativo*, en el que participaron 16 investigadores de 9 universidades españolas y encuestaron a 865 estudiantes de 1º de educación secundaria de centros escolares vinculados a sus universidades. Esta preocupación coincide con otros proyectos (Pérez-Parejo *et al.*, 2018) y estudios actuales (Federación de Gremios de Editores de España, 2019), lo que justifica la relevancia y necesidad de seguir abriendo líneas de trabajo e indagar respecto a este tema que se convierte en punta de lanza educativa. En este sentido, desde el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Cádiz, se implementó el primer proyecto y se replicó en contextos internacionales a través de *PR2018057–Hábitos lectores en contextos internacionales de estudiantes de educación secundaria. Un estudio de prácticas educativas para el fomento de la lectura*, con la participación de universidades de Polonia, Portugal y Chile, para lo que fue necesaria su adaptación idiomática de cara al estudio exploratorio de cada país.

Siendo conscientes de que los hábitos sociales de lectura son un fenómeno complejo, algunos de los siguientes aspectos podrían representar no solo factores explicativos del fenómeno, sino nuevas reflexiones y preguntas de investigación para un estudio como este que aquí se ha presentado:

1. La falta de consenso ante el tratamiento de la competencia lingüística en general (Iza, 2015) y el fomento lector en particular ante la enorme variedad de centros escolares y estilos educativos.
2. La ausencia de planteamientos en las escuelas de procesos de lectura y escritura desde una metodología activa y participativa en donde cada estudiante active sus conocimientos, ideas y experiencias previas como elemento clave para la motivación y el éxito escolar (Romero y Trigo, 2015).

3. El probable uso de la literatura como un producto comercial a través de las propuestas entregadas por las editoriales tal vez influya en los docentes a la hora de escoger las lecturas que trabajarán en clase, pudiendo darse casos en los que se ofrezcan obras que no se ajusten a las inquietudes del lector ni a su formación como tal (Colomer, 2009).
4. Los problemas y dificultades que entraña la lectura de los clásicos desde el punto de vista histórico, lingüístico y propiamente lector podrían frenar al docente y al reacio discente ante la lejanía que, a priori, le desprenden estos textos (Jover, 2014; Rivera y Romero, 2017).
5. La aproximación que hacen los “tecnopedagogos” al concepto de ecología de aprendizaje, porque de alguna manera es el reverso de nuestra situación. Barron (2006) la define como “the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning [Barron, 2004]. Each context is comprised of a unique configuration of activities, material resources, relationships, and the interactions that emerge from them” (p. 198). Para ellos el aprendizaje de la tecnología ocurre fundamentalmente *fuera* de la escuela (en entornos informales o no-formales, virtuales y analógicos) y es llevado *hacia dentro* de la escuela; así, la escuela se aprovecha de aprendizajes “externos” y, a su vez, muestra un déficit importante de aprendizajes significativos en relación con la tecnología (por número de horas, tipología de tareas, etc.). Sin embargo, en el caso de la lectura, el aprendizaje se realiza mayoritariamente *dentro* de la escuela y donde nos encontramos el problema es a la hora de sacar el aprendizaje *hacia fuera y más allá* del tiempo de la escuela, en concreto, la juventud y la vida adulta, que es cuando se desploman los índices de lectura. Es decir: lectura y tecnología (o, si usamos el discurso de las alfabetizaciones, “alfabetización lectora” y “alfabetización tecnológica o digital”) representan dos procesos inversos, de dentro hacia fuera con sensación de fracaso en el caso de la lectura y de fuera hacia dentro con cierta sensación de éxito en el caso de la tecnología. ¿No debería hacernos esto pensar que el problema, en el caso de la lectura, está fuera, en la sociedad, mientras que en el caso de la tecnología está dentro de la escuela?

Además, no podemos olvidar que cualquier investigación que pretenda abarcar este objeto de estudio requiere una perspectiva amplia que busque describir y analizar las “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400) y, con ello, se pueda determinar una explicación al problema y arbitrar estrategias de actuación conjunta entre los diferentes agentes implicados. De esta forma, este instrumento no se constituiría en el único para detectar los aspectos determinantes en los consumos y preferencias de los adolescentes desde la compleja visión del asunto, los resultados obtenidos adquirieron el valor de base a partir del cual se conversaría y daría voz a diferentes agentes implicados en la formación de lectores –*vid.* tabla 8–. Como en cualquier diseño de corte cualitativo, se opta por compaginar varios métodos y técnicas de investigación:

Tabla 8. *Sistemas ecológicos y agentes implicados en los hábitos sociales de la lectura*

Sistemas	Agentes implicados	Técnicas e instrumentos
<i>microsistema</i>	estudiantes	cuestionario de hábitos lectores
<i>mesosistema</i>	estudiantes docentes familias	narrativas biográfica y lectoras entrevistas grupos focales
<i>exosistema</i>	mediadores externos: libreros, bibliotecarios...	entrevistas grupos focales
<i>macrosistema</i>	docentes familias administración educativa mediadores externos: libreros, bibliotecarios...	análisis documental de informes de gremios e instituciones entrevistas grupos focales
<i>cronosistema</i>	estudiantes docentes	entrevistas grupos focales
<i>globosistema</i>		

Abogamos por el modelo de *investigación de diseño* (del inglés, *Educational Design Research*) que agrupa diversas estrategias de indagación para “comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina *et al.*, 2011, p. 75). De esta forma, estaremos incorporando la idea de las etnografías educativas al desarrollo de los hábitos lectores en un ecosistema llamado escuela, que, “como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (Torres, 1988, p. 17).

Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación (Nº extraordinario)*, 63-93.
- Álvarez-Ramos, E., Heredia, H. y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios*, 40(20).
- Ambrós, A. y Breu, R. (2014). Educar la mirada para la alfabetización múltiple. *Hachetetepé*, 8, 59-70.
- Arenas, C. y Ambrós, A. (2019). Una aproximación a la importancia del efecto de las habilidades lectoras en la categorización en riesgo/sin riesgo de fracaso escolar académico. Un estudio exploratorio con estudiantes de 1º de ESO de Cataluña. En J. M. de Amo y P. Núñez (Eds.) *Lectura y educación literaria* (pp. 239-256). Barcelona: Octaedro.

- Ballester, J. (2015). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Valencia: Perifèric Edicions.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 93-224. doi: 10.1159/000094368.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37.
- Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Ecological models of human development. *International Encycloped of Education*, 2, 37- 43.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10 (pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Caride, J. A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. doi: 0.18239/ocnos_2005.01.02.
- 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>.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*, [en línea]. Biblioteca Nacional “José Martí”. Biblioteca Digital. Disponible en http://bdigital.bnjm.cu/secciones/publicaciones/libros/la_lectura/indice.htm.
- Garví, C., Gustems, J. y Ambrós, A. (2015). Música y lenguaje. *ArtsEduca*, 11, 9-19.
- González Barbera, C., Caso, J., Díaz López, K. y López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68. doi:
- Herrada Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.
- Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 18 -27.
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.

- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescents hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2014.11.01.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. y Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 5-7.
- Manresa, M. (2011). Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, 53, 12-24.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MECD (2003). *Los hábitos lectores de los adolescents españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L. y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-88. doi: 10.5565/rev/ec/v29n1.435.
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196. doi: 10.18172/con.492.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, A., Soto Vázquez, J., Jaraíz, 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.
- Reig, R. (2009). Comunicación masiva e industrias culturales. En J. Gracia y D. Ródenas (Eds.), *Más es más: sociedad y cultura en la España democrática 1986-2008* (pp. 71-92). Madrid: Iberoamérica.
- Rivera, P. t Romero, M. F. (2017). Acercarnos a literatura desde la interculturalidad: una propuesta comparatista a partir de la intertextualidad de los clásicos *El Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*. *Álabe*, 3, 1-25. doi: 10.15645/Alabe2017.15.5.
- Romero, M. F. y Álvarez Ramos, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias compartidas. En Álvarez Ramos (Ed.), *Acción y efecto de contar. Estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 97-112). Madrid: Visor Libros.
- Romero, M. F. y Heredia, H. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto*, 38(1), 45-63. doi: 10.17398/0213-9529.38.1.45.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.
- Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, 155-162.

- Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: 10.18239/ocnos_2011.07.07.
- 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.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-23). Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad*, 7, 73-106.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 9-13.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-112). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Trujillo, F. (2019). Activos de aprendizaxe: unha proposta para promover a aprendizaxe entre a escola e a cidade [en línea]. *Eduga: revista galega do ensino*, 77. Disponible en <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1768/enfoques/activos-aprendizaxe-unha-proposta-para-promover-aprendizaxe-entre-escola-cidade>
- Varela, L., Gradafille, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. doi: 10.1590/s1517-9702201612152404.