



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

COORDINACIÓN GENERAL ACADÉMICA

Coordinación de Bibliotecas

Biblioteca Digital

La presente tesis es publicada a texto completo en virtud de que el autor ha dado su autorización por escrito para la incorporación del documento a la Biblioteca Digital y al Repositorio Institucional de la Universidad de Guadalajara, esto sin sufrir menoscabo sobre sus derechos como autor de la obra y los usos que posteriormente quiera darle a la misma.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

División de Estudios de Estado y Sociedad

Departamento de Estudios en Educación



Las lecturas vernáculas de adolescentes de
secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en educación

Presenta

Alma Karina Galindo Ocegüera

Directora
Dra. Yolanda González de la Torre

Zapopan, Jalisco, Enero de 2020.

Guadalajara Jalisco, 9 de diciembre del 2019.

Dr. Jesús Gerardo Romo Morales
Coordinador del Doctorado en Educación
de la Universidad de Guadalajara
Presente

Por este medio le informo que la tesis doctoral titulada "Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar" presentada por la Mtra. Alma Karina Galindo Óceguera, reúne los requisitos académicos requeridos para ser presentado como tesis de grado y ser defendida en el examen correspondiente.

Sin más por el momento, hago propicia la ocasión para enviarle un saludo cordial.

Atentamente



Dra. Yolanda González de la Torre
Directora de tesis

DR. GERARDO ROMO MORALES
COORDINADOR DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
P R E S E N T E

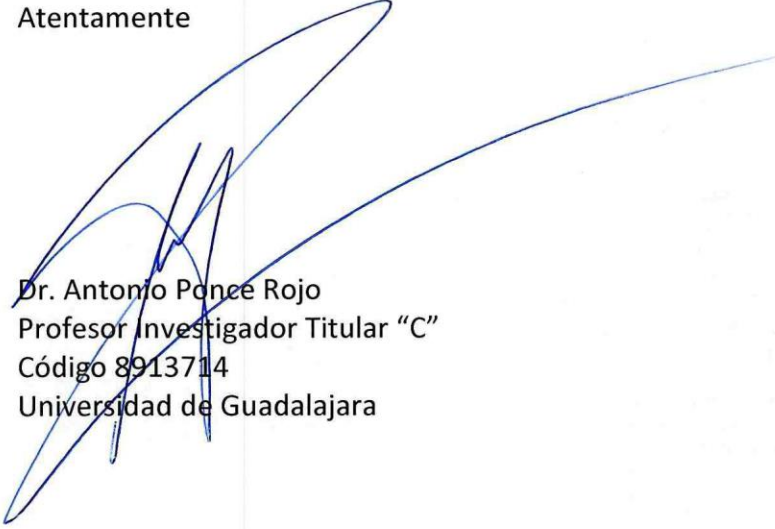
Estimado Dr. Romo

Anteponiendo un cordial saludo me dirijo a Usted para informarle que en mi carácter de lector de la Tesis intitulada "**Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar**", elaborada por la C. **Alma Karina Galindo Ocegüera**, bajo la atinada dirección de la **Dra. Yolanda González De La Torre**, he revisado a profundidad la última versión del más reciente borrador del documento y considero que reúne los requisitos para ser presentado como versión Final de Tesis ante un jurado Doctoral y ser defendido para obtener el grado de Doctor en Educación en la fecha, hora y lugar que la junta académica del programa a su digno cargo, considere adecuados.

Lo anterior para su conocimiento y las gestiones que Usted considere pertinentes.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus ordenes en caso de que se requiera mayor información a propósito de la presente.

Atentamente



Dr. Antonio Ponce Rojo
Profesor Investigador Titular "C"
Código 8913714
Universidad de Guadalajara

Cali, diciembre 9 de 2019

Señores (as)

Coordinación

Doctorado en Educación

Universidad de Guadalajara

Cordial saludo,

Con la presente deseo informarles que una vez hecha la revisión final de la tesis *Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar* de la doctoranda Alma Karina Galindo Ocegüera constato que tuvo en cuenta mis observaciones y comentarios y que no requiere, desde mi punto de vista, una nueva revisión.

Por lo anterior, considero el trabajo como **Aprobado**, y felicito a la estudiante como a su tutora, la Dra. Yolanda González de la Torre por haber concluido felizmente esta investigación.

Atentamente,


Alfonso Vargas Franco

Dr. en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe

Profesor del Departamento de Lingüística y Filología

Universidad del Valle

alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

Celular: 573183723768

AGRADECIMIENTOS

Además de agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad de Guadalajara por el apoyo brindado, quiero señalar que en la construcción de este trabajo participaron muchos lectores. Entre ellos, se encuentra la Dra. Yolanda González, que, además de ser mi guía durante el doctorado y compartir conmigo una gran cantidad de lecturas sobre lectura, leyó siempre mis textos con dedicación y esmero. Están el Dr. Antonio Ponce y el Dr. Alfonso Vargas, que revisaron exhaustivamente este documento y que realizaron valiosas observaciones durante las diferentes etapas de su elaboración. Se encuentran también el Dr. Luis Dueñas, el Dr. Darwin Franco y los docentes que, a lo largo del doctorado, leyeron las diferentes versiones de la tesis y ofrecieron su ayuda y su generosa retroalimentación. Además, se encuentran mis compañeras y compañero de generación, muy estimados lectores con los que participé en innumerables eventos de lectura oficiales y vernáculos. También están los jóvenes y los padres de familia que me mostraron su visión de la lectura, así como los docentes y los directivos que leyeron el proyecto y me permitieron el acceso a las aulas. Finalmente, pero siempre conmigo, está el paciente lector de mis estados de ánimo, que, en cada momento difícil de este viaje, me acompañó con una taza de café.

A todos estos lectores y sus lecturas, gracias, muchísimas gracias

ÍNDICE

Resumen	8
Introducción	9

CAPÍTULO 1 Enfoque teórico

1. Los Nuevos Estudios de Literacidad	15
2. Los eventos lectores	16
3. Las prácticas lectoras	19
4. La identidad lectora	30
5. El capital lector	33

CAPÍTULO 2 Los adolescentes de hoy. Estado de la cuestión

1. ¿Quiénes son los adolescentes de hoy?	49
2. Las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes	53
3. Identidades lectoras de los adolescentes	64
4. Los adolescentes y el capital lector	75
5. El planteamiento del problema y el objetivo de la investigación	84

CAPÍTULO 3 El proceso de indagación

1. Desde donde se mira: postura epistemológica	88
2. Del contexto y de los participantes	90
3. El diseño	95
4. Ética	106

CAPÍTULO 4
Las prácticas lectoras de los adolescentes

1. Lecturas escolares	109
2. Lecturas vernáculas	137
3. Para finalizar el capítulo	176

CAPÍTULO 5
La identidad lectora de los adolescentes

1. Valores y usos de la lectura: Componente social	181
2. Emociones: Componente emocional	201
3. Ideas: Componente cognitivo	212
4. Para finalizar el capítulo	219

CAPÍTULO 6
El capital lector de los adolescentes

1. El capital lector económico	222
2. El capital lector social	236
3. El capital lector cultural	253
4. Para finalizar el capítulo	265

CAPÍTULO 7
La configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes
Conclusiones

1. Confrontación de los hallazgos con los supuestos iniciales	268
2. Dificultades, limitaciones y contribuciones del estudio	280

Referencias	284
Anexo 1	307
Anexo 2	310

RESUMEN

Desde la mirada de los Nuevos Estudios de Literacidad, esta tesis se plantea como objetivo general comprender cómo se configuran las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria a partir de su identidad lectora y de su capital lector en dos contextos: la escuela y el hogar. Los tres objetivos específicos fueron: identificar las características de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria en la escuela y en el hogar; comprender el papel de su identidad lectora y comprender el papel de su capital lector en la configuración de sus prácticas lectoras vernáculas. Participaron siete adolescentes, seis mujeres y un hombre de entre 13 y 15 años, que asistían a una secundaria ubicada en una colonia de clase media baja en Zapopan, Jalisco, México. A través de observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y autorregistros de lectura se integró un corpus que fue analizado a través del programa Atlas.ti.

El trayecto para lograr los objetivos planteados permitió ofrecer tres aportes. En primer lugar, se brinda un panorama de las prácticas lectoras de los adolescentes en los dos contextos estudiados. En segundo lugar, se muestra que las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes se configuran a partir de su identidad lectora, la que a su vez se construye con base en la cadena de relaciones entre las tres formas de capital lector de los jóvenes. En tercer lugar, se contribuye a los Nuevos Estudios de Literacidad con una visión de las prácticas lectoras vernáculas a la luz de dos elementos, el capital lector y la identidad lectora, que en la literatura especializada no suelen ser examinados de manera conjunta.

Palabras clave: prácticas lectoras vernáculas, identidad lectora, capital lector, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Somos demasiado severos para clasificar y calificar a los que no leen (lo que queremos que lean), y no se quiere o no se puede comprender que los que no leen, leen lo que tienen a la mano (...). Los que no leen, leen lo que está cerca de su realidad o lo que sienten propio entre sus fantasías.

Juan Domingo Argüelles

Este trabajo tiene como propósito comprender cómo se configuran las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria a partir de su capital lector y de su identidad lectora, desde una aproximación cualitativa y tomando como base los principios de la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Desde esta corriente, que considera los aspectos sociales, culturales y contextuales de la lectura, las prácticas lectoras vernáculas son aquellas prácticas de lectura realizadas en la vida cotidiana para satisfacer diversas necesidades, objetivos e intereses. El capital lector, definido como la acumulación de posesiones, habilidades, contactos y certificados que vinculan a los sujetos con la lectura, y la identidad lectora, descrita como la forma en la que las personas se consideran a sí mismos como lectores, son elementos que se analizan en este trabajo, tanto en su relación entre ambos, como en su relación con las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

Así, el objeto de estudio de esta tesis es la relación entre las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria, el capital lector que han acumulado y su identidad lectora. El interés por esclarecer las dinámicas por las cuales se configuran las prácticas lectoras vernáculas parte, inicialmente, del trabajo de la autora como docente en una secundaria pública. Tras observar numerosos ejemplos de alumnos que se interesaban por diversas lecturas vernáculas que respondían a sus intereses personales y que continuamente leían a escondidas durante la clase, así como de alumnos que no parecían interesarse en lo absoluto por la lectura, surgió una de las primeras preguntas que operó como punto de partida para la elaboración de este proyecto: ¿Por qué las prácticas de lectura vernácula de algunos adolescentes son extensas y las de otros jóvenes son mucho más limitadas?

Posteriormente, la autora se planteó la posibilidad de que los contextos en los que los jóvenes se desenvuelven, como la escuela o el hogar, son de importancia en la consolidación de ciertas formas de lectura entre los adolescentes. En ambos contextos, los jóvenes adquieren valores, costumbres y creencias con respecto a la lectura, que contribuyen en la conformación de su identidad lectora. Sin embargo, las prácticas de enseñanza deficientes, rutinarias y basadas en la memorización y las disposiciones curriculares realizadas en la escuela conducen a una desvinculación entre las prácticas de lectura escolares y las prácticas de lectura vernácula, de forma que, mientras que en la escuela se lee para recuperar ideas principales, elaborar reportes de lectura, esquemas, cuestionarios y otras actividades para evaluar la comprensión lectora, en el hogar se lee para finalidades muy diversas de la vida diaria que poco o nada tienen que ver con las escolares. Esto hace que las lecturas escolares se encuentren aisladas de la realidad social externa a la escuela y pierdan su significado fuera

del contexto escolar, lo que contribuye al fracaso de la escuela en la formación de lectores libres, curiosos, e interesados por una amplia diversidad de textos.

A partir de allí, se planteó la ejecución de un estudio cualitativo que pudiera dar cuenta no sólo de las características de las prácticas lectoras vernáculas en la escuela y en el hogar de los adolescentes de una secundaria pública estatal ubicada en el municipio de Zapopan, Jalisco, México, sino también de cómo estas llegan a ser lo que son y del papel que juegan en su configuración elementos que han sido señalados en la literatura como significativos para su conformación, tales como la identidad lectora y el capital lector. Por tanto, uno de los supuestos con los que inicia este trabajo es que el capital lector y la identidad lectora son elementos que contribuyen en la configuración de las prácticas lectoras. La pertinencia del abordaje de las prácticas lectoras vernáculas que ocurren en el hogar se justifica a partir de las diversas formas de capital lector que son heredadas por las familias, mientras que el estudio de las prácticas lectoras vernáculas en la escuela ofrece algunas pistas sobre cómo es que los jóvenes construyen estas prácticas en un contexto en el que las lecturas escolares son diferentes a las formas de leer que han aprendido en casa.

Esta tesis se organiza en siete capítulos. En el Capítulo 1 se establece el marco teórico, en el que, después de introducir al lector en la mirada de los Nuevos Estudios de Literacidad y la concepción que desde esta postura se tiene de los eventos lectores y las prácticas lectoras, se abordan los tres elementos que componen el objeto de estudio de este trabajo: las prácticas lectoras vernáculas, la identidad lectora y el capital lector.

En el Capítulo 2 se desarrolla el estado del arte, en el que se realiza una revisión de la literatura reciente en torno al objeto de estudio planteado en este trabajo. Esta revisión se centra en estudios realizados en población joven, de manera que se discute sobre los rasgos distintivos de los adolescentes de la actualidad, las peculiaridades de sus prácticas lectoras y

las características de sus identidades lectoras y de su capital lector. El capítulo se cierra con un apartado en el que se plantean los supuestos iniciales, la pregunta de investigación, las preguntas secundarias, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el Capítulo 3 se da cuenta de la metodología empleada durante el proceso de indagación. En él se justifica la mirada epistemológica asumida y se fundamentan cada una de las decisiones metodológicas tomadas durante el desarrollo del trabajo. Se describen también las características del contexto y de los participantes, se detallan los pormenores del diseño metodológico y se describen las consideraciones éticas asumidas a lo largo del estudio.

Los Capítulos 4, 5 y 6 son los capítulos analíticos, contruidos con la finalidad de contestar a cada una de las tres preguntas específicas planteadas en el capítulo metodológico. En el Capítulo 4 se documentan y analizan las prácticas lectoras oficiales y vernáculas de los adolescentes participantes, a la luz de cada uno de los elementos que, de acuerdo con la corriente de los NEL, constituyen a estas prácticas, tales como los artefactos, los participantes, los roles, los objetivos, la actividad y el contexto.

En el Capítulo 5 se analizan los tres componentes de la identidad lectora: el componente social (valores y usos de la lectura), el componente emocional (emociones hacia la lectura) y el componente cognitivo (ideas y creencias sobre la lectura) identificados en las entrevistas y los registros obtenidos, con la finalidad de establecer cuál es el papel de la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas. En el Capítulo 6, se analizan las tres formas de capital lector (capital lector económico, capital lector social y capital lector cultural) de los informantes, para identificar el papel que juegan en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

Finalmente, en el Capítulo 7 se confrontan los resultados obtenidos en los capítulos analíticos con los tres supuestos planteados en el capítulo metodológico, lo que permite establecer las conclusiones del estudio. El trabajo cierra con algunas reflexiones en torno a las dificultades encontradas durante el proceso de elaboración de la tesis, así como de sus alcances y limitaciones.

CAPÍTULO 1

Because of their relative freedom from formal institutional control, vernacular practices are more likely to be voluntary and self-generated, rather than being imposed externally (...) They may also be a source of creativity, invention and originality, and the vernacular can give rise to new practices -improvised and spontaneous- which embody different sets of values from dominant literacies.

David Barton y Mary Hamilton

Enfoque Teórico

Ya que el objeto de este estudio son las relaciones entre las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes, el capital lector que han acumulado y su identidad lectora, este capítulo ofrece un pequeño recorrido de seis secciones que permite al lector identificar las bases teóricas que sustentan cada uno de los tres conceptos clave para este trabajo.

La primera sección se enfoca en describir la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad en relación con la lectura. La segunda, consiste en una caracterización de los eventos lectores, uno de los conceptos centrales de las aportaciones de Barton y Hamilton (2000, 2012) y que, más allá de consistir en actividades en las que la lectura tiene un papel protagónico, son la parte visible de las prácticas lectoras. En la tercera se discute sobre las prácticas lectoras, que son el conjunto de eventos lectores que las personas han realizado y realizan día con día, con la finalidad de responder a metas y objetivos diversos en los distintos contextos sociales; en este apartado se realiza, además, una distinción entre prácticas lectoras

dominantes y prácticas lectoras vernáculas. En la cuarta sección se examina el concepto de identidad lectora y, por último, en la quinta, el concepto de capital lector.

1. Los Nuevos Estudios de Literacidad

A finales del siglo XX se inició un “giro social” en diferentes campos del conocimiento, lo que se tradujo en la reivindicación de la importancia de los aspectos sociales y culturales en el estudio de diversos fenómenos sociales y psicológicos, principalmente (Gee, 2000). Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) consisten en un cuerpo de trabajos que forman parte de ese “giro social”, pues su visión de la lectura y la escritura se aleja de las posturas conductistas y cognitivistas, orientadas hacia la conducta o la mente del individuo, para centrarse en la interacción social y cultural (Street, 2004).

Los NEL no desconocen que en la literacidad hay capacidades cognitivas involucradas, sino que proponen que la literacidad se refiere no solo a ellas, sino también a las prácticas sociales específicas en torno a la lectura y escritura dentro de un contexto social (Cassany, 2005, 2013; Martos, 2010; Zavala, 2002, 2009). Por eso, la lectura y la escritura, como productos de la cultura y la interacción social, solamente cobran sentido cuando se estudian en determinados contextos sociales, culturales, históricos, políticos o económicos.

Para los NEL, la lectura y sus significados son un conjunto de prácticas situadas en determinados contextos sociales (Barton y Hamilton, 2000; Street, 2003, 2004). Por tanto, en esta corriente se ha empleado el concepto de prácticas lectoras para referirse a la relación entre las actividades de lectura y las estructuras sociales en las que estas se encuentran inmersas (Barton y Hamilton, 2000; González, 2013). Las prácticas lectoras pueden ser definidas como las formas en las que la gente emplea la lectura en sus vidas cotidianas, es decir, son lo que la gente “hace” con la lectura en un contexto específico (Zavala, 2009). Por

tanto, las prácticas de lectura radican en las relaciones entre las personas, en grupos y comunidades e incluyen tanto el comportamiento de los sujetos con respecto a la lectura, como las conceptualizaciones que éstos tienen con respecto a ella (Barton y Hamilton, 2000; Street, 2004).

Las prácticas de lectura están compuestas por una diversidad de actividades que se han denominado eventos lectores (Barton y Hamilton, 2000; González, 2013). Éstos consisten en las formas observables de las prácticas lectoras, en las que la lectura desempeña un papel central. En tales eventos, las acciones se organizan generalmente alrededor de un texto, conforme a una serie de reglas y disposiciones socialmente establecidas por las prácticas lectoras de la cultura en la que los participantes se encuentran inmersos (Barton y Hamilton, 2000; Heath, 2004).

Estos dos elementos, las prácticas lectoras y los eventos lectores son, junto con los textos, componentes de la teoría social de la literacidad (Barton y Hamilton, 2000). De esta forma es posible entender a las prácticas lectoras como un conjunto de prácticas sociales, observables a través de eventos lectores configurados por la presencia de textos escritos, entre otros aspectos. En los siguientes dos apartados se ahondará en cada uno de estos conceptos.

2. Los eventos lectores

Como ya se ha dicho, los eventos lectores son actividades observables, realizadas por una persona o grupo de personas, en las que la lectura desempeña un papel central. En cada evento lector es posible identificar seis elementos que se interrelacionan: actividad, artefactos, escenario o contexto, participantes, roles y objetivos (González, 2013; Hamilton, 2000).

Artefactos. Son las herramientas de lectura involucrados en la actividad, es decir, los textos e instrumentos de lectura que pueden tomar forma de libros, dispositivos electrónicos,

revistas, notas y cualquier otro material escrito (González, 2013; Hamilton, 2000).

Participantes. Son las personas que integran el evento lector al interactuar con los artefactos y las demás personas (Hamilton, 2000). Cada sujeto tiene una identidad lectora propia y asume ciertos roles que orientan la manera en la que se relacionan con el texto y con los demás participantes del evento lector. Además, todo participante posee un capital lector que pone en juego al participar en un evento lector. El capital lector, que será abordado más adelante, es el conjunto de posesiones, redes sociales, habilidades, certificados y capacidades que tienen los sujetos en relación con la lectura (Compton-Lilly, 2007b).

Roles. Son las funciones que asumen los participantes en el evento lector e incluyen las responsabilidades y las actividades que cada sujeto realiza (González, 2013). Estas pueden ser asignadas de manera formal o tácita, dependiendo del contexto en el que tenga lugar el evento lector (por ejemplo, en el hogar o en el espacio laboral). El rol tiene una relación directa con la identidad lectora del sujeto, que, como se verá, es la perspectiva que cada sujeto tiene de sí mismo en relación con la lectura (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009).

Objetivos. Se refieren al “para qué”. Es decir, los objetivos son la razón por la que el evento lector tiene lugar, siendo tan variados como variados pueden ser los escenarios o contextos, los participantes y sus roles e identidades (González, 2013).

Actividad. Es la acción que se realiza en torno al material de lectura. Esta actividad puede ser escolar, de ocio, institucional, laboral (Hamilton, 2000).

Escenario o contexto. Se refiere tanto al lugar físico como a las circunstancias sociales en las que se desarrolla el evento lector: es el resultado del significado que las personas dan a los artefactos y a las relaciones sociales vinculados con ellos (González, 2013; Hamilton, 2000; Kalman, 2009). Por ejemplo, el hogar, la iglesia o la escuela son espacios físicos en los que

ciertas personas realizan ciertas actividades (en este caso actividades en torno a la lectura) que tienen ciertos significados, en ciertos horarios, con ciertas personas.

Cada uno de estos elementos puede ser identificado en la Figura 1, realizada a partir de las representaciones gráficas del evento lector de González (2013) y Perry (2012). En ella es posible observar que el evento lector está configurado por un escenario o contexto donde la actividad lectora tiene lugar (por lo que se puede hablar de una actividad “situada”). Esta última es llevada a cabo por los participantes (poseedores de una identidad lectora y un capital lector), que desempeñan ciertos roles y persiguen objetivos que varían en función de la actividad y del contexto. Los roles y los objetivos son intrínsecos a cada uno de los participantes (lo que en la Figura 1 se simboliza con una línea punteada) y determinan la forma en la que estos últimos se acercan e interactúan con los artefactos, es decir, los textos y los materiales de lectura en sus diversas formas (libros, revistas, dispositivos electrónicos).

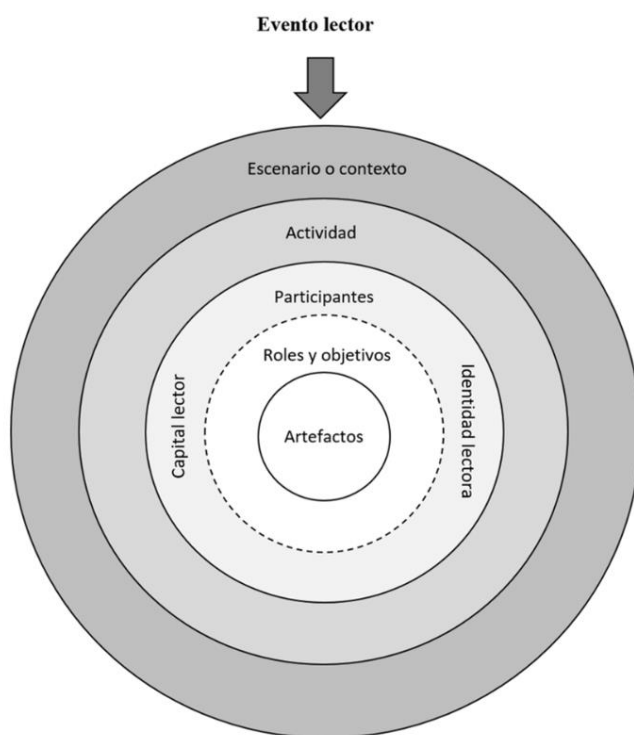


Figura 1. Configuración del evento lector. Fuente: elaboración propia.

Aunque los artefactos se encuentran en el centro de esta representación gráfica del evento lector, no tienen una importancia mayor que la de los demás elementos representados y las relaciones entre ellos. Sin embargo, la ocurrencia de los eventos lectores se da siempre alrededor de uno o varios artefactos de lectura, aunque esto puede suceder en diferentes contextos y como respuesta a diversas actividades y objetivos. Como se verá en el siguiente apartado, la ocurrencia de los eventos lectores a través de la vida de las personas conforma sus prácticas lectoras, las que pueden diferenciarse dependiendo precisamente de los artefactos, los participantes (con sus roles y objetivos específicos) las actividades y los contextos en los que suceden los eventos lectores.

3. Las prácticas lectoras

Las prácticas lectoras son la suma o conjunto de eventos lectores realizados por una o varias personas, en los cuales la lectura tiene un papel principal. Esto significa que las prácticas lectoras, y consecuentemente, los eventos lectores, son las formas en las que la gente emplea la lectura para responder a diversas motivaciones, metas y objetivos en contextos sociales que son determinados por la cultura.

De acuerdo con Barton y Hamilton (2000), las prácticas lectoras no son únicas, ya que se sitúan en determinados dominios de la vida social y cultural, representados por instituciones, dentro y fuera de las cuales se juegan diversas relaciones de poder. Para estos autores, los dominios son “contextos estructurados y establecidos” donde la lectura es transmitida, se aprende y se utiliza. Tales dominios se traducen en instituciones como la familia, la iglesia o la escuela, en las que se promueven ciertas formas de leer, algunas de las cuales cobran fuerza y se configuran como dominantes, mientras que otras son consideradas como menos importantes y se vuelven, incluso, ocultas, es decir, no consideradas como

lectura dado su arraigo inconsciente en las actividades cotidianas de las personas (Street, 2009). Así, es posible identificar una división importante en el tipo de prácticas lectoras en función de las motivaciones y propósitos por los que se realizan y los distintos contextos donde toman forma: las prácticas lectoras dominantes y las prácticas lectoras vernáculas.

A pesar de la tajante distinción entre prácticas lectoras vernáculas y dominantes, es necesario señalar que éstas no siempre se encuentran en su estado “puro”. Esto es particularmente evidente en las prácticas lectoras vernáculas, que, con frecuencia, están impregnadas por aspectos o características de las prácticas lectoras dominantes, configurando así prácticas lectoras híbridas (Barton y Hamilton, 2012). Un ejemplo de esto podría ser el de la joven que encuentra interesante un texto de uno de sus libros escolares y lo lee en su tiempo libre en casa sin que esto sea una obligación impuesta por su profesor. En este caso, el libro de texto es un artefacto que tiene un propósito particular en una institución oficial, pero el uso que se le da en este ejemplo es distinto al del objetivo para el que fue pensado, el cual probablemente implicaría la realización de actividades tales como el subrayado de ideas principales o la elaboración de resúmenes.

Ahora bien, aunque en ocasiones las prácticas lectoras vernáculas y oficiales pueden tener elementos que podrían señalarlas como híbridas, para comprender a cabalidad cuáles son las características de las prácticas lectoras es preciso describir y analizar por separado tanto a las prácticas lectoras dominantes como a las vernáculas. Las prácticas lectoras dominantes son aquellas prácticas formales de lectura, altamente valoradas, pertenecientes a la vida profesional y social, y cuyo acceso se obtiene a través de profesores, expertos e instituciones dominantes (Barton y Hamilton, 2012). Estas instituciones como la escuela, la iglesia o el gobierno regulan las prácticas lectoras dominantes mediante normas y

convenciones específicas que legitiman ciertos géneros o formatos de lectura (Barton y Hamilton, 2012; Cassany, 2008).

Aunque las instituciones dominantes son diversas y por lo general, consisten en aquellas que representan a la ley, la educación y el trabajo, se discutirá específicamente sobre las prácticas lectoras que se desarrollan en la institución escolar, pues es este un dominio de interés para el objeto de estudio de este trabajo.

En sociedades como la nuestra, la escuela es considerada como la institución por excelencia en la que se enseña y aprende a leer. En ella se legitiman prácticas lectoras específicas, generalmente vinculadas con el desarrollo del pensamiento abstracto, lógico, racional y objetivo (Zavala, 2009). Esta forma de concebir a la lectura descende en cascada desde los planes y programas aprobados por las políticas educativas vigentes, hasta permear en las prácticas lectoras de profesores, alumnos y la comunidad escolar en general (Peredo, 2005; Street, 2008).

Esto ha llevado a lo que podría ser definido como una “escolarización de la práctica lectora”, en la que la escuela tiene la última palabra sobre qué, cómo y para qué se ha de leer. El problema con ello es que las lecturas realizadas en la escuela no siempre corresponden con los gustos y motivaciones de los estudiantes, ni con los usos que estos dan a la lectura en su contexto social, por lo que la lectura pierde su significado fuera de la institución escolar (Peredo, 2005). Así, por ejemplo, las prácticas lectoras en la escuela suelen involucrar actividades que implican detectar ideas principales en un texto, completar cuestionarios, realizar inferencias, elaborar resúmenes u organizar la información en esquemas, tareas que producen un distanciamiento entre el sujeto que lee y el texto y que descontextualizan a la

lectura, pues estas formas de leer difícilmente serán empleadas en espacios distintos a los de la escuela (Zavala, 2009).

La escuela no es un contexto ideológicamente neutro en relación con las prácticas de lectura que ahí se realizan, pues promueve algunas prácticas de lectura y demerita o castiga otras. De acuerdo con Street (2008), estas disposiciones comienzan desde la forma en la que se organizan los objetos en un salón de clases, ya que cada uno de los ellos indica cuáles son las conductas, las prácticas y las relaciones sociales que se tienen que desarrollar. Por ejemplo, en un salón de clases típico se puede observar que la distribución de los asientos obedece a una jerarquía: el maestro tiene su escritorio generalmente al frente, mientras que las butacas destinadas a los alumnos se organizan en filas, de frente al lugar donde se sitúa el profesor. Por otra parte, los textos son seleccionados por autoridades educativas y profesores y no por los estudiantes. Esta selección y disposición de objetos, señala Street (2008) “estabiliza la acción pedagógica”, pero además determina qué prácticas deben realizarse en el aula y cuáles deben ser evitadas. Así, las prácticas lectoras dominantes escolares se han consolidado como las formas correctas de leer, mientras que las prácticas de lectura vernácula no tienen el mismo estatus.

Por oposición a las prácticas lectoras dominantes, las prácticas lectoras vernáculas son aquellas prácticas de lectura informales, libres, espontáneas, coloquiales, privadas y ocultas, que se realizan al margen de los cánones establecidos por instituciones oficiales como la escuela, con la finalidad de atender a múltiples intereses, objetivos, metas y necesidades de la vida cotidiana (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2008).

Son diversos los términos empleados por la literatura para referirse a estas prácticas de lectura: *lectura recreativa* (Merga, 2014), *lectura independiente* (Knoester, 2010),

prácticas lectoras fuera de la escuela (Knoester y Plikuhn, 2015), o *prácticas lectoras vernáculas* (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Se ha decidido utilizar este último término porque, a diferencia de los conceptos *prácticas lectoras fuera de la escuela* o *lectura recreativa*, permite hablar de lecturas que, respondiendo a motivaciones, intereses y fines diversos, pueden ocurrir no únicamente por recreación, o solamente fuera de la escuela, sino también al interior de las instituciones dominantes.

Aun ocurriendo en contextos institucionales oficiales como la escuela, las prácticas lectoras vernáculas no están reguladas por los procedimientos y reglas de las instituciones, ya que estas prácticas son el producto no sólo del contexto, sino de los intereses, gustos, necesidades, motivaciones y objetivos de los individuos. Barton y Hamilton (2012) clasificaron las razones por las cuales las personas realizan prácticas lectoras vernáculas e identificaron seis principales áreas: *organización de la vida, comunicación personal, ocio privado, documentación de la vida, creación de sentido y participación social*.

- *Organización de la vida*. Incluye aquellas prácticas de lectura necesarias para poner en orden aspectos de la vida diaria tales como llevar las finanzas personales, el pago de impuestos, las agendas telefónicas o de citas.
- *Comunicación personal*. Se refiere a aquellas prácticas de lectura relacionadas con el intercambio de cartas entre familiares y amigos, o el envío y recepción de tarjetas de cumpleaños, felicitaciones y otros eventos sociales.
- *Ocio privado*. Corresponde a la lectura de libros, revistas o cualquier otro material escrito, cuya finalidad es el entretenimiento o placer, generalmente privado.
- *Documentación de la vida*. Consiste en la lectura y colección de documentos que atestiguan acontecimientos pasados de la vida de las personas o de sucesos importantes

para ellas, tales como certificados de nacimiento, reportes escolares, recuerdos de acontecimientos sociales, noticias locales, álbumes fotográficos o de recortes.

- *Creación de sentido.* Son lecturas que suelen estar encaminadas a la resolución de problemas cotidianos, como es la lectura de libros de superación, diferentes textos sobre cómo realizar alguna actividad en concreto o la lectura de libros religiosos
- *Participación social.* Se refiere a todas aquellas lecturas que tienen lugar dentro de las acciones que se realizan en un grupo determinado, con fines específicos, pero que involucran actividades de índole social, como son reuniones, marchas, protestas sociales, peticiones al gobierno, la junta de vecinos, entre otras.

Es posible notar que la riqueza de las prácticas lectoras vernáculas abarca diversos espacios de la vida cotidiana de las personas. Esta riqueza se ve aumentada en virtud de su carácter híbrido, pues, además de tener componentes de las prácticas lectoras dominantes, las prácticas lectoras vernáculas están frecuentemente entrelazadas con prácticas de escritura y, además, sobreponerse entre las diferentes áreas descritas por Barton y Hamilton (2012). Por ejemplo, es posible leer un libro por placer al mismo tiempo que se utiliza para mejorar aspectos de la vida diaria, o mantener una página personal en internet para documentar la vida cotidiana que además permita el contacto con amigos y familiares

La riqueza de las prácticas lectoras vernáculas contrasta con cierta uniformidad de la que suelen estar impregnadas las prácticas lectoras dominantes. De acuerdo con Barton y Hamilton (2012) es posible destacar dos características que diferencian unas prácticas de otras. La primera es que las prácticas lectoras vernáculas no se aprenden de forma sistematizada y a partir de la dirección de un experto, tal como sucede en la escuela, sino que son aprendidas y realizadas manera voluntaria e informal. Los roles que las personas

desempeñan en las prácticas lectoras vernáculas pueden situar a una persona, ora en el papel de experto, ora en el papel de aprendiz, de manera fluida e intercambiable, a diferencia de lo que sucede en la escuela, donde el profesor siempre asumirá el rol de enseñante y el alumno será siempre el que aprende.

La segunda característica que distingue a las prácticas lectoras dominantes de las vernáculas consiste en que las segundas ocurren durante las actividades diarias de las personas, por lo que incluyen una amplia variedad de sistemas simbólicos, no limitados a la lectura de palabras, sino también de números e imágenes. A diferencia de las prácticas lectoras escolares, en las que el conocimiento se divide en disciplinas, materias o asignaturas, las prácticas lectoras vernáculas suelen aparecer como una “mezcla” de aspectos pertenecientes a distintas áreas del conocimiento. Por ejemplo, en el área de la *documentación de la vida* pueden realizarse prácticas lectoras vernáculas que incluyen leer documentos escritos en un lenguaje oficial, imágenes y fotografías, reportes escolares que presentan números o recuerdos de viajes escritos en un idioma diferente.

A las dos características que diferencian a las prácticas lectoras vernáculas de las dominantes se agregará una tercera: las prácticas lectoras vernáculas no suelen ser vistas como “lectura real” (Barton y Hamilton, 2012). Tanto las instituciones oficiales como las personas en general suelen considerar a las prácticas lectoras vernáculas como actividades de bajo nivel cultural, pues se trata de lecturas que no se apegan a los cánones institucionales. Así, por ejemplo, la verdadera lectura es la que se realiza en los libros, mientras que la lectura en las redes sociales no se considera como tal

Una última característica que diferencia a las prácticas lectoras dominantes de las vernáculas es que estas últimas son, cada vez con mayor frecuencia, realizadas en internet a

través de diversos dispositivos electrónicos como los teléfonos inteligentes, las tabletas o las computadoras (Cassany, 2011). Como es sabido, internet permite compartir textos a una velocidad nunca vista en la historia de la humanidad, lo que ha abierto las puertas a nuevas formas de interacción y vinculación entre las personas, pero, además, a nuevas maneras de leer, como son las denominadas “lecturas vernáculos digitales” (Cassany, 2011; Lankshear y Knobel, 2010) o “nuevas lecturas vernáculos” (Barton y Lee, 2013).

Estas nuevas formas de leer son el producto no solo del uso cada vez generalizado de internet, sino de una serie de cambios que se están produciendo en el mundo de manera encadenada. De acuerdo con Kress (2003), dichos cambios son de índole económico, social, comunicacional y tecnológico. Por tanto, como señala Vargas (2016), la innovación constante de la tecnología es un aspecto importante en las modificaciones de las formas de leer, pero no es la única responsable, sino que las nuevas formas de leer derivan de “la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos” (Martín-Barbero, 2002, p. 65).

Las nuevas formas de leer, como son las lecturas vernáculos digitales, no tienen su origen exclusivo en los cambios de la “sustancia técnica” de la lectura, sino también las modificaciones de su “sustancia espiritual”. Con “sustancia espiritual”, Lankshear y Knobel (2010) se refieren a que estos nuevos modos de lectura “son más participativos, más colaborativos y más distribuidos, así como menos editados, menos individualizados y menos autocéntricos” (p. 40) que las formas de leer convencionales.

Lo anterior significa que las lecturas vernáculos digitales no son nuevas solamente porque son realizadas en dispositivos electrónicos como las computadoras o los teléfonos inteligentes (“sustancia técnica”), sino porque además son efectuadas de una forma distinta

a como se venían realizando anteriormente. Por ejemplo, con la creación de los servicios de microblogging como Twitter, red social que tan solo permite escribir mensajes de hasta 140 caracteres, los usuarios se han acostumbrado a realizar lecturas breves y, generalmente, contundentes. Otros sitios web como Facebook permiten la escritura de un mayor número de caracteres e incluyen, además, la posibilidad de comunicarse de manera instantánea, además de intercambiar textos multimedia, videos, imágenes, fotografías y textos. Los servicios de mensajería instantánea como el WhatsApp, por otra parte, permiten a los teléfonos inteligentes mantener conversaciones por escrito e incluso enviar imágenes, videos o grabaciones de voz.

De acuerdo con Cassany (2011), la Web 2.0 ha permitido muchos de estos cambios, pues comprende todos aquellos sitios que permiten a los usuarios “crear y publicar su propio contenido en línea” (Barton y Lee, 2013, p. 9). Este autor identifica siete rasgos particulares que hacen diferente la lectura de textos en Internet, en comparación con los impresos: intertextualidad, multimodalidad, plurilingüismo y multiculturalidad, virtualidad, carácter inacabado, superficialidad y lo que nosotros llamaríamos “producción en la red”.

La intertextualidad se refiere a que los textos en Internet se conectan entre sí mediante vínculos, como si fueran un entramado en el que un nudo conduce a otro, lo que nos permite encadenar lecturas con suma facilidad. La multimodalidad hace alusión a las diversas formas de representar datos, lo que significa que los textos pueden contener no solamente letras, sino también imágenes, videos, música, gráficos, fotografías, íconos, sonidos.

El plurilingüismo y la multiculturalidad hacen referencia a que los textos en Internet suelen emplear diferentes lenguas, siendo habitual encontrar en las redes una multiplicidad de formas de pensar y de escribir derivadas de la procedencia cultural tan diversa de los

usuarios. La virtualidad se refiere al hecho de que “Los textos se alojan en una caja opaca, tras una pantalla cuadrada y plana” (Cassany, 2011, p. 26). Esto significa que al navegar en Internet no se puede tocar u hojear el texto, lo que sí es posible con hacer con los materiales de lectura impresos.

El carácter inacabado de los textos en Internet hace referencia a que son dinámicos porque sus contenidos siempre están en constante actualización, en continuo cambio, a diferencia de los textos en papel que son fijos y no cambian una vez que han sido impresos (Cassany, 2011). Pero, además de este carácter inacabado, en la red se realizan lecturas superficiales, parciales, fragmentarias, un efecto directo quizá, de la intertextualidad, ya que esta permite “saltar” de un texto a otro con sólo hacer clic, lo que lleva a los internautas a realizar lecturas rápidas, aunque poco profundas.

De acuerdo con Cassany (2011), la característica más importante de la lectura de textos en Internet es que estos últimos son producidos y leídos en red. Esto, además de permitir un acceso inmediato a una vastedad de documentos e interlocutores que antes era inimaginable (había que acudir a la biblioteca, pedir los libros prestados, sacar copias), implica una ausencia de filtros y controles, pues los textos en línea no suelen ser evaluados por especialistas que verifiquen su calidad ya que generalmente son el resultado de la libre expresión de los internautas.

Si se revisan con cuidado los puntos señalados anteriormente, es posible notar que las características de los textos en línea, aunadas a la inmediatez en la obtención de información y en el contacto con otras personas, han cambiado la forma y la frecuencia en la que las personas leen. Esto significa que hay una cantidad inestimable de “nuevas lecturas vernáculas” que se llevan a cabo en línea día con día (Barton y Lee, 2013). Así, se podría

decir que las prácticas lectoras vernáculas realizadas en línea han “colonizado” la vida cotidiana, porque en la actualidad, la gente con acceso a Internet lee constantemente las redes sociales, chats, blogs, fotologs y otros espacios en la red para diversos propósitos.

Una particularidad de las lecturas realizadas en línea es que se ejecutan a partir de textos de mala calidad y con faltas de ortografía. Frecuentemente, los textos que se pueden encontrar en la red se leen o están escritos “como se habla”. Esta característica de la escritura y la lectura en línea puede identificarse como “escritura ideofonemática” de acuerdo con Cassany (2011) y Cassany, Sala y Hernández (2008), o como “texto basado en la comunicación mediada por computadora” (text-based computer mediated communication o CMC) según Barton y Lee (2013). La escritura ideofonemática o CMC es una forma de discurso escrito que tiene componentes del lenguaje hablado y aprovecha los elementos del teclado de manera que lo que está escrito pueda ser leído tal y como se habla de manera coloquial. Además, se caracteriza por utilizar emoticones, acrónimos o puntuaciones no convencionales, y por reducir palabras, omitir tildes, puntuaciones o vocales.

De esta forma, los textos escritos en Internet o a través de mensajes de texto en redes sociales o sms (short message service) suelen tener una estructura híbrida, entre discurso y escritura (Barton y Lee, 2013). Entonces, además de ser multimodales, plurilingües, inacabadas, breves y superficiales, las nuevas lecturas vernáculas se caracterizan por ser versiones escritas de lo oral, del lenguaje hablado.

Ahora bien, hay que señalar que aunque las denominadas “lecturas vernáculas digitales” (Cassany, 2011; Lankshear y Knobel, 2010) o “nuevas lecturas vernáculas” (Barton y Lee, 2013) tienen características muy específicas que las diferencian de otras lecturas vernáculas, no significa que se deba hacer una división artificial de “ambos tipos”

de lecturas. De acuerdo con Barton y Lee (2013), no se puede hacer una división entre la vida “en línea” y “fuera de línea”. Así como las personas leen mediante las nuevas tecnologías, también leen en papel a partir de muchos otros artefactos (revistas, libros, periódicos, folletos). Esto significa que las prácticas lectoras vernáculas consisten en el conjunto de lecturas que una o varias personas realizan día con día, para responder a diversidad de intereses, motivaciones y necesidades de la vida cotidiana, de forma libre y voluntaria a través de una diversidad de artefactos que pueden ser electrónicos o análogos.

4. La identidad lectora

Uno de los supuestos de los que parte este trabajo es que las prácticas lectoras están mediadas por el capital lector y la identidad lectora. Ya que la identidad lectora subyace al sujeto, forma parte de los eventos lectores (y por tanto de las prácticas lectoras), al contribuir a que la persona asuma un rol determinado en los eventos lectores en los que participa.

Ahora bien, para entender las relaciones entre identidad lectora y prácticas lectoras vernáculas, es necesario comprender que la noción de identidad lectora proviene del concepto más amplio de identidad. De acuerdo con la postura de Erikson (1968), la identidad surge en los individuos al darse el primer encuentro entre madre e hijo. En ese momento el niño reconoce a su madre y deposita su confianza en ella, la madre reconoce al niño como un individuo aparte. Esta identidad se va desarrollando en el individuo a través de su contacto más estrecho con los demás miembros de la familia que le acoge. Moje y Luke (2009) señalan que la identidad puede ser vista como una construcción social más que individual, ya que son los contextos, la pertenencia a éstos y las interacciones que se dan dentro de ellos, los que contribuyen a su configuración. Así, la identidad es asignada y reconocida por los demás, lo que impacta en la forma en la que el individuo se percibe a sí mismo.

De acuerdo con lo anterior, la identidad no puede ser “una sola” para toda la vida: la identidad está en constante conformación, porque cambia dependiendo de las modificaciones en los contextos, es decir, los cambios en las relaciones, situaciones e interacciones que ocurren dentro de ellos (Moje y Luke, 2009).

Algunos autores han estudiado la relación entre la identidad y las prácticas lectoras de las personas. Petit (2011, 2015), por ejemplo, emplea elementos de la antropología, la sociología y el psicoanálisis en el estudio de las prácticas lectoras de los jóvenes. De acuerdo con esta autora, la lectura permite a las personas construir y reconstruir su identidad, así como transformar su manera de pensarse y definirse a sí mismos a lo largo de su experiencia vital. Desde esta perspectiva, se habla de una identidad personal que puede ser modificada en función de las prácticas lectoras de los sujetos.

Ahora bien, las experiencias con la lectura que los sujetos obtienen a partir de sus prácticas lectoras tienen un impacto no sólo en la forma en la que se ven a sí mismos como personas, sino también en la forma en que se conciben a sí mismos como lectores. De acuerdo con Alvermann (2001), los sujetos asumen una identidad como lectores de acuerdo con las expectativas que se tienen de ellos en relación con la lectura, como ser capaz de leer fluidamente a partir de una edad en específico. Si las personas cumplen con esas expectativas, que han sido conformadas de acuerdo con la cultura a la que se pertenece, asumirán una identidad de “buen lector”, pero si no las cumplen, serán considerados por sí mismos y por los demás (padres, maestros, compañeros de clase) como “malos lectores”.

La identidad que se asume en relación con la lectura a partir de las propias expectativas y las de los demás, pero también a partir de las vivencias (buenas o malas) que se han tenido con ella, es la identidad lectora. De acuerdo con Peredo (2002, 2006), la identidad lectora es el resultado de las experiencias que los sujetos han tenido con la lectura

en diferentes contextos a lo largo de su vida. Para esta autora, la identidad lectora está compuesta por los valores y concepciones que las personas asignan a la lectura, los cuales conforman mitos, es decir, aquello que las personas se cuentan y cuentan a los demás en relación con la lectura.

Así, la identidad lectora contiene elementos sociales, que provienen de las características propias de la cultura a las que se pertenece, y que, como señala Alvermann, se transforman en expectativas en torno a la lectura que los individuos deben cumplir; y elementos individuales, que provienen de los valores, las concepciones y las experiencias lectoras a partir de las cuales los individuos crean mitos personales con respecto a su relación entre ellos y la lectura.

Aliagas, Castellà y Cassany (2009) señalaron que en la construcción de la identidad lectora, concebida ésta como la perspectiva que cada sujeto tiene de sí mismo en relación con la lectura, interactúan tres componentes que involucran a los elementos sociales e individuales que ya han sido señalados: el componente social, el componente emocional y el componente cognitivo:

- Componente social. El sujeto, a lo largo de su historia personal y a través de las interacciones con los demás, comprende y adquiere los usos y valores asignados a la lectura.
- Componente emocional. A partir de estas interacciones sociales se generan en el sujeto ciertas emociones asociadas a la lectura. Estas pueden ser positivas o negativas, de acuerdo con las situaciones y los contextos en los que la lectura esté presente.
- Componente cognitivo. Las emociones colaboran en la construcción de las propias ideas con respecto a la lectura, las cuales se generan a nivel cognitivo.

Estos tres componentes, de acuerdo con Aliagas, Castellà y Cassany (2009), conforman una ideología personal con respecto a la lectura. Es decir, los valores, los usos y las emociones asignadas a la lectura, así como las ideas con respecto a esta, configuran la relación que el sujeto mantiene con la lectura, cómo se ve a sí mismo como lector, esto es, su identidad lectora.

5. El capital lector

En el apartado anterior se revisó uno de los elementos considerados como mediadores de las prácticas lectoras de los jóvenes. Ahora se examinará el segundo de estos elementos, el capital lector. Al igual que la identidad lectora, el capital lector está presente en los eventos lectores y consecuentemente en las prácticas lectoras, pues es parte inalienable del sujeto.

El concepto de capital lector surge de la adaptación realizada por Compton-Lilly (2007b) de cada uno de los capitales de Bourdieu con el fin de analizar las prácticas lectoras. De acuerdo con Bourdieu (2001), el capital es “trabajo acumulado”, es decir, es un cúmulo de bienes simbólicos y materiales del que pueden distinguirse tres formas fundamentales: capital económico, capital social y capital cultural.

- El *capital económico* se refiere particularmente a las posesiones que de manera directa o indirecta pueden convertirse en dinero.
- El *capital social* está compuesto por las redes sociales de que dispone un sujeto e incluye la posibilidad de intercambiar bienes materiales o simbólicos para el beneficio propio.
- El *capital cultural* que puede existir en tres diferentes estados: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado y capital cultural institucionalizado. En

conjunto, se refieren al “conocimiento, la experiencia y las relaciones que se han adquirido a lo largo de la vida” (González, 2013, p. 15).

Diversos autores han empleado estas nociones de capital para explicar la relación entre la pertenencia a distintas clases sociales y el desempeño lector, las prácticas lectoras o el éxito escolar (Bourdieu, 2001; Compton-Lilly, 2007b; González, 2013; Luke, en prensa; Moreno, 2014). Como ya se mencionó, Compton-Lilly (2007b) adaptó estos conceptos para analizar las prácticas lectoras en contextos de pobreza. Así, esta autora definió cada uno de los capitales de Bourdieu en función de lo que ella denominó como el “capital lector”:

- El *capital lector económico*: incluye todas aquellas posesiones que involucran una inversión monetaria y que pueden contribuir a la realización de prácticas lectoras, tales como juguetes didácticos, libros y enciclopedias, clases privadas.
- El *capital lector social*: son aquellas redes sociales que pueden servir para llevar a cabo prácticas lectoras, generalmente dominantes, como son: profesores o amigos y familiares con estudios más avanzados.
- El *capital lector cultural*: que incluye el capital lector incorporado, el capital lector objetivado y el capital lector institucionalizado.

Capital lector incorporado: se refiere a la disposición física y mental de las personas para realizar las actividades de lectura conforme a los cánones establecidos: sentarse de una forma determinada, guardar silencio, leer determinados textos. Es capital que se ha interiorizado y consiste en el reconocimiento de las normas y creencias que rigen la práctica de la lectura (Bourdieu, 2001; Jasso, 2013).

Capital lector objetivado: es el conjunto de evidencias que demuestran la competencia lectora, por ejemplo, la lectura en voz alta, la capacidad de discutir sobre ciertas lecturas o las actividades de lectura realizadas en la escuela.

Capital lector institucionalizado: hace referencia a las calificaciones, títulos o certificaciones que avalan la capacidad lectora.

De acuerdo con González (2013), el concepto de capital lector empleado por Compton-Lilly es útil para comprender las prácticas lectoras en diferentes contextos, como la comunidad, la escuela y el hogar. Para Bourdieu (2001), este último contexto es el origen de las diversas formas de capital que luego son heredadas por la familia a sus miembros más jóvenes. Esto significa que las diversas formas de capital lector son construidas dentro del hogar, por lo que se puede señalar la relevancia de la familia en la configuración de las prácticas lectoras, tal y como señalan Meek (2004) y Petit (2011).

Diversos trabajos analizan el papel de la familia en la configuración de las prácticas lectoras de sus integrantes. Algunos de estos se centran en el análisis de las prácticas de lectura de familias completas (Compton-Lilly, 2003, 2007a y 2007b; Cragolino y Lorenzatti, 2013; Johnson, 2010; Jones, 2014; McTavish, 2007), mientras que otros se han enfocado en las relaciones específicas entre los actores de la familia, tales como el rol que desempeñan los padres o la influencia que tienen los hermanos en la configuración de las prácticas lectoras de los demás miembros (Knoester y Plikuhn, 2015; Merga, 2014).

En relación con el estudio de las prácticas de lectura de las familias, destacan los trabajos realizados por Compton-Lilly (2003, 2007a y 2007b). En una de estas publicaciones, la autora estableció como propósito analizar las prácticas de lectura vernáculas (realizadas en el hogar) y dominantes (realizadas en la escuela) de dos familias de origen puertorriqueño

radicadas en Estados Unidos, con el fin de determinar cuál es el papel que tiene el capital lector de las familias en el desempeño escolar de los niños y de sus cuidadoras (Compton-Lilly, 2007b).

Las dos familias tenían diversos puntos en común, tales como la existencia de problemas económicos, la presencia de un hijo en edad preescolar y la asistencia de la madre (en un caso y la abuela, en el otro) a cursos de educación media y técnica para mejorar sus expectativas laborales. A través de sus observaciones Compton-Lilly (2007b) encontró que, a pesar de que en ambas familias se observaron prácticas de lectura cotidianas entre los niños y sus cuidadoras, tales como la lectura de libros de texto de la escuela, las dos familias tenían diferentes capitales lectores sociales, culturales y económicos. Además, la autora señaló que algunas de esas prácticas lectoras vernáculas desarrolladas en el hogar, como la lectura de textos en español, la lectura de libros prestados de la biblioteca, o la interacción con juguetes educativos y otros materiales de lectura para niños, no eran valoradas por los contextos escolares, cuando deberían ser consideradas por las escuelas para potenciar el aprendizaje de la lectura en el contexto escolar.

Dada esta devaluación de las prácticas lectoras vernáculas desarrolladas en el hogar, las familias se veían obligadas a “maniobrar” entre los contextos “oficiales” (escuela/servicios sociales) y los contextos “locales” (hogar). Este “maniobrar” se refiere a la necesidad de realizar prácticas lectoras que contribuyen a cubrir los requisitos de los ámbitos oficiales, como es leer una solicitud de empleo. Esto sugiere que las prácticas lectoras vernáculas, tal y como lo señalaron Barton y Hamilton (2012), son de carácter híbrido, pues contienen elementos de las prácticas lectoras dominantes, en vista de que se

desarrollan en el hogar, pero con el fin de atender las distintas demandas de las instituciones oficiales.

A diferencia de Compton-Lilly, que comparó las prácticas de lectura realizadas por dos familias en el hogar y la escuela, Johnson (2010) se centró en las prácticas de lectura a través de generaciones de una familia negra radicada en un pequeño poblado de Estados Unidos. Empleando el método de la historia de vida, Johnson (2010) entrevistó a los miembros de la familia (abuela, madre e hija) con el fin de rescatar sus “historias de lectura”. A partir de sus observaciones, la autora identificó distintos usos de la lectura empleados a lo largo de las diferentes generaciones de la familia: 1. Interactivo (intercambio de cartas personales entre madre e hija), 2. Instrumental (lecturas sobre cómo realizar actividades para mejorar el hogar), 3. Relacionado con las noticias (lectura del periódico), 4. Financiero (registros de gastos, presupuestos, préstamos adquiridos), 5. Espiritual (la lectura de la biblia en familia, libros de frases inspiradoras), 6. Recreativo (lectura en voz alta de libros infantiles, lectura de novelas de amor o de libros de superación personal) y, 7. Educativo (en la preparación de los niños para su ingreso a la escuela mediante la lectura de libros o la ejecución de “tareas parecidas a las de la escuela”).

El hecho de que en el trabajo de Johnson los niños realizaran “tareas parecidas a las de la escuela” en casa muestra que muchas de las prácticas lectoras vernáculas que son realizadas por las familias surgen a partir de prácticas lectoras escolares o institucionalizadas, adquiriendo su carácter vernáculo al ser practicadas de forma no obligatoria y para otros propósitos distintos a los escolares, lo que coincide, al igual que en el estudio de Compton-Lilly (2007b) con las afirmaciones de Barton y Hamilton en relación con el carácter híbrido

de las prácticas lectoras vernáculas, que incorporan ciertos valores y formas características de las prácticas lectoras dominantes, pero con fines y propósitos diferentes.

Ahora bien, según Johnson (2010), la necesidad de los adultos de realizar junto a los niños actividades de lectura “parecidas a las de la escuela” tiene que ver con el compromiso que los padres muestran hacia la escuela y la educación, lo que forma parte de un capital lector que las familias se transmiten de generación en generación. Como señala Bourdieu (2001), los miembros más jóvenes son herederos de una tradición fincada en sus antecedentes culturales, por lo que llevan consigo a las escuelas estas formas de leer heredadas de sus familias. Esto podría explicar el hecho de que algunos niños aprenden a leer más rápido o sienten mayor afinidad hacia la lectura en la escuela que otros niños, cuyos padres no les han heredado esas habilidades de lectura similares a las que se enseñan en la escuela (Compton-Lilly, 2007b).

Otros trabajos que han estudiado la transmisión de las formas de leer dentro de la familia se han centrado en las relaciones específicas dadas en el hogar, tales como la influencia de los padres o los hermanos, o la importancia de la disponibilidad de materiales de lectura (Barnhill y Halquist, 2010; Knoester y Plikuhn, 2015; Merga, 2014, 2015). Por ejemplo, Knoester y Plikuhn (2015) analizaron la influencia que ejercen los hermanos mayores en las prácticas lectoras vernáculas de sus hermanos menores. A través de una serie de entrevistas realizadas a personas adultas con estudios superiores a los universitarios, estos autores observaron que los participantes que se consideraban a sí mismos como lectores entusiastas tenían, además, un hermano mayor.

En este trabajo, los hermanos mayores resultaron ser modelos de lectura para sus hermanos menores e influir en sus hábitos lectores al leer en voz alta para ellos, compartir

material de lectura y establecer charlas sobre los textos compartidos. Los autores explican que la influencia por parte de los hermanos mayores puede obedecer a diversos factores, tales como la admiración por parte de los hermanos menores, el rol significativo que los hermanos mayores juegan en la vida de los hermanos más jóvenes, así como el impacto de los hermanos mayores en la conformación de la identidad de los más pequeños.

La influencia de los padres en la conformación de ciertas prácticas lectoras entre los miembros más jóvenes de la familia también ha sido ampliamente estudiada. De acuerdo con Meek (2004) y Petit (2015), los padres suelen intentar que sus hijos comprendan qué significan las palabras y para qué son útiles con el fin de que ellos aprendan a “leer el mundo”. Sin embargo, las formas de enseñar a “leer el mundo” a sus hijos varían de padre a padre, de familia a familia y de cultura a cultura (Bahlouhl, 2002; Heath, 2004; Petit, 2011). De acuerdo con Heath (2004), cada familia tiene una forma particular de relacionarse con la lectura y de transmitirla a sus hijos, ya que la importancia dada a la lectura, el tipo de textos que son valorados y la utilidad de estos difiere de manera importante de una familia a otra. Es decir, en cada hogar se poseen capitales lectores distintos, lo que se traduce en eventos y prácticas lectoras muy diferentes. De acuerdo con Meek (2004), “los padres de familia difieren en lo que piensan y lo que hacen respecto a los primeros estadios de lectura y escritura de sus hijos” (p. 111). Pero los padres no sólo difieren en esto cuando sus hijos son pequeños, ya que siguen modelando las actitudes que sus hijos han de tomar hacia la lectura en la adolescencia e incluso después.

Aunque no se trate de una regla general, los padres que son lectores y que disfrutan de la lectura atraerán la atención de sus hijos hacia los textos (Meek, 2004). El gusto que los primeros demuestran por la lectura puede llevar a sus hijos a preguntarse qué de interesante

hay en ella. Pero el interés por la lectura no solo tiene su origen en el gusto de los padres por ésta, sino también en el intercambio afectivo dado a través de la lectura, como sucede en la rutina de leer un cuento antes de dormir (Petit 2015). Se sugiere que esto es tan efectivo que incluso se ha afirmado que “sea cual sea su nivel sociocultural, la mayoría de los que leen han visto y escuchado leer en su primera infancia y han continuado con esa tradición familiar” (Petit, 2011, p. 148).

Algunos padres, de acuerdo con Petit (2011), suelen incitar a sus hijos a ir a la biblioteca o llevarlos a las librerías con el fin de que lean. En algunas familias esto suele dar como resultado que los jóvenes adquieran un gusto real por la lectura, pero en otros casos los jóvenes desarrollan aversión hacia los textos debido a la misma insistencia de sus padres hacia la lectura.

En relación con lo anterior, Yubero y Larrañaga (2010) observaron que la socialización de la lectura entre padres e hijos (que incluye ver leer a los padres, recibir libros de regalo o recomendaciones de libros por parte de los padres, así como leer y comentar juntos las lecturas) es un aspecto que influye de manera importante en el gusto y el valor que los niños de primaria atribuyen a la lectura. Otros autores como Poveda y Sánchez (2010) coinciden en la importancia de la implicación de los padres en la conformación de las prácticas lectoras de sus hijos. A través de encuestas, estos investigadores observaron que los jóvenes de entre 12 y 16 años que vivían en hogares con mayor número de libros, y cuyos padres se implicaban con mayor frecuencia en actividades de lectura y escritura, denotaban estar implicados en un mayor rango de prácticas de lectura, tanto escolares como recreativas.

Por su parte, Merga (2014) se centró específicamente en el rol que juegan los padres al apoyar las prácticas de lectura recreativas. Un aspecto que la autora considera es el hecho

de que, pasada la etapa de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños, la mayoría de los padres dejan de estimular la lectura en sus hijos, lo que podría suponer un énfasis, por parte de los padres, en el desarrollo de la capacidad lectora y no en el fomento de la lectura por gusto. Es decir, cuando el niño ya aprendió a leer, los padres no insisten más en la lectura, no suelen proporcionar más apoyos ni suelen sugerir lecturas a sus hijos, porque “él (o ella) ya aprendió a leer”.

El estudio realizado por Merga (2014) se llevó a cabo en escuelas australianas. Los participantes, alumnos de entre 13 y 16 años, fueron entrevistados acerca de las actividades realizadas por sus padres para fomentar sus prácticas de lectura cuando estaban en grados inferiores (en etapas en las que se encontraban aprendiendo a leer) y en la actualidad. La autora registró algunos casos en los que los padres habían dejado de estimular la lectura en sus hijos al llegar a la adolescencia. A partir de estos casos, distinguió cuatro principales razones por las que los padres dejan de alentar la lectura: 1. El hecho de que los hijos “ya saben leer” y, por tanto, ya no necesitan más apoyo; 2. La necesidad de darles independencia en cuanto a las actividades recreativas; 3. El hecho de que “como al hijo ya le gusta leer”, no es necesario motivarlo más en ese sentido; 4. Los padres no tienen el hábito de leer por recreación.

Por otra parte, Merga (2014) identificó algunos estudiantes cuyos padres continuaron apoyándolos para que realizaran actividades de lectura por recreación. Las acciones realizadas por los padres de estos jóvenes para fomentar la lectura en sus hijos fueron: 1. Proveer el acceso a los libros, es decir, disponer de materiales de lectura al alcance de su hijo; 2. Compartir un gusto personal con su hijo o hija en cuanto a los géneros literarios o el tipo

de lectura realizada; 3. La influencia “pasiva” por parte de los padres: el padre o madre son lectores que comparten actividades relacionadas con la lectura con sus hijos.

Los anteriores resultados apoyan lo expuesto por Meek (2004), quien, como se recordará, señala que cada familia difiere en las ideas que asume y las acciones que toma con respecto a la lectura. Estas ideas y acciones con respecto a la lectura de cada familia son parte del capital lector que poseen y que, por tanto, transmiten a los miembros más jóvenes. Por esta razón, en algunas familias se continúa con el apoyo hacia la lectura cuando los hijos llegan a la adolescencia e incluso más allá, pero en otras familias el apoyo se termina mucho antes.

Como se ha visto hasta ahora, la acumulación de capital lector inicia en el hogar, con la familia, pero esta acumulación de capital lector no termina ahí, pues, hay otros contextos, como la escuela o la comunidad que también pueden contribuir a la configuración del capital lector de los individuos. En ellos, al igual que en la familia, también se realizan prácticas lectoras que no suelen ser aceptadas como prácticas de lectura por instituciones como la escuela y que forman parte del capital lector de los individuos (Luke, en prensa).

En relación con el contexto escolar, Carvajal (2009) señala que en la escuela se privilegian ciertas formas de lectura, casi siempre vinculadas con la ejecución de actividades para medir la comprensión, como cuestionarios o resúmenes, en detrimento de otras, como la lectura por placer. Mediante entrevistas realizadas a jóvenes universitarios con el fin de extraer sus biografías lectoras y conocer sus experiencias en torno a la lectura recreativa y obligatoria, este autor observó que había importantes diferencias entre ambos tipos de lectura.

Un primer resultado de este trabajo mostró que los jóvenes podían diferenciar entre lecturas realizadas por placer y lecturas por imposición. Mientras que la lectura por placer es

elegida de manera libre, se comprende fácilmente y tiene la capacidad “para producir imágenes en el lector” (Carvajal, 2009, p. 81), las lecturas por imposición no se eligen libremente, resultan complejas y, por tanto, requieren de un esfuerzo adicional para su comprensión.

Un segundo resultado fue que la presencia de los padres y otros familiares es de gran importancia en el desarrollo de los hábitos lectores de los jóvenes entrevistados, situación que concuerda con los estudios que han sido descritos más arriba. Un tercer resultado, directamente relacionado con las prácticas de lectura escolares, consistió en que, si bien algunos de los participantes indicaron que la escuela y algunos profesores habían despertado en ellos el interés hacia la lectura, otros mencionaron que fueron partícipes de dinámicas que en vez de estimularlos hacia el gusto por la lectura, terminaron apartándolos de ella. Un factor que contribuye a este fenómeno es el hecho de que la lectura por placer suele ser desvalorizada y desplazada por las lecturas impuestas dentro de la escuela (Carvajal, 2009).

El trabajo de Carvajal muestra que en la escuela se transmiten ciertas formas de leer, es decir, un capital lector específico a los estudiantes. Como señala Compton-Lilly (2007b) este capital lector muchas veces no concuerda con el capital lector que se hereda en casa, por lo que suele haber contrastes entre ambas formas de leer y muchas veces llegan a ser incompatibles, aunque en ocasiones suelen resultar en prácticas de lectura híbridas (Barton y Hamilton, 2012; Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo y Collazo, 2004; Schultz y Hull, 2008).

El capital lector también puede ser transmitido en contextos distintos al del hogar y la escuela. En la comunidad, las prácticas lectoras son realizadas y transmitidas en diversos espacios físicos considerados como públicos. Algunos de estos espacios son más

representativos de las prácticas lectoras, tales como las bibliotecas o los museos, mientras que otros tales como parques, plazas, casas particulares que sirven de puntos de reunión con fines sociales y comunitarios (juntas de vecinos, asociaciones vecinales) o la calle misma, que aparentemente no tienen nada que ver con la lectura, suelen ser escenarios de diversas prácticas lectoras.

En este sentido, Johnson y Cowles (2009) realizaron un estudio que tenía como objetivo comprender cómo es que las condiciones materiales e históricas de una comunidad específica podrían arrojar información sobre las prácticas, dominantes y vernáculas, de lectura y escritura de sus habitantes. Para lograr este objetivo, las autoras realizaron una entrevista con el fin de recabar la historia de vida de una mujer, miembro de una pequeña comunidad de negros en Estados Unidos. A través de la historia de vida de esta persona, las autoras pudieron obtener datos que daban cuenta de las prácticas de lectura vernáculas y oficiales en la comunidad a lo largo de los años, así como la herencia lectora que los miembros más jóvenes de la comunidad compartían.

A diferencia del estudio realizado por Johnson y Cowles (2009) enfocado en las prácticas de lectura vernáculas y oficiales en los diferentes espacios de una comunidad, otros autores se han centrado en el análisis de las prácticas desarrolladas en espacios de la comunidad dedicados específicamente a la lectura, como son las bibliotecas (Martos y Martos, 2012; Pahl y Allan, 2011).

Por ejemplo, Pahl y Allan (2011) estudiaron durante dos años, a partir de una aproximación ecológica de recogida de datos (en una primera etapa) y la investigación-acción participativa (en una etapa posterior), las actividades de lectura realizadas en una biblioteca de una ciudad de Inglaterra. Las autoras se enfocaron particularmente en identificar cuáles

eran los significados y valores de las prácticas de lectura en esta comunidad, especialmente para los niños que visitaban la biblioteca después de la escuela. Una de las principales conclusiones obtenidas fue que las prácticas de lectura que se realizaron en la biblioteca y que abarcaron desde actividades con libros de recortes, fotografías, o la lectura de diversos libros en la compañía de otros niños, son una práctica social. Un dato que resulta interesante es que los niños percibían a la biblioteca como un lugar importante, un “espacio seguro” en el que podían establecer lazos con otros niños a través de los libros y las actividades desarrolladas en torno a diferentes tipos de textos.

En contraste con el trabajo de Pahl y Allan (2011), centrado en un punto estratégico para el desarrollo de las prácticas de lectura en una comunidad, como es la biblioteca, hay otros trabajos que se han dedicado a estudiar estas mismas prácticas en el denominado “tercer espacio”, que no es un “lugar” propiamente dicho, sino la intersección entre hogar, comunidad, grupos de pares y escuela, en la que convergen las prácticas de lectura oficiales y no oficiales, las cuales se combinan, se vuelven “híbridas” (Moje et al., 2004; Schultz y Hull, 2008). Esta definición del “tercer espacio” coincide con lo señalado por Barton y Hamilton (2012) cuando describen el carácter híbrido de las prácticas lectoras vernáculas.

El trabajo efectuado por De la Piedra (2010) contempla el “tercer espacio” al estudiar la confluencia de las prácticas de lectura de tres diferentes contextos: el hogar, la escuela y el grupo de pares. Mediante un estudio etnográfico, la autora analizó las prácticas de lectura de adolescentes de origen mexicano recién llegados a los Estados Unidos y encontró que las prácticas de lectura en los tres contextos se encontraban en constante tensión, debido principalmente a las diferencias culturales y del idioma, así como a los usos que se les daba en cada uno de los contextos.

Los muchachos que participaron en el estudio de De la Piedra (2010) empleaban los recursos de que disponían en cada uno de los contextos, de manera que sus prácticas de lectura eran “híbridas”. Por ejemplo, participaban activamente en la traducción de textos en inglés para sus padres hispanohablantes (evento que “mezclaba” lecturas y escrituras escolares y vernáculos), o utilizaban Internet o los mensajes de texto para comunicarse con sus amistades durante las horas de escuela. Además, los jóvenes usaban el inglés o el español para comunicarse dependiendo del contexto, creando un sincretismo idiomático que solían emplear tanto en la escuela, como en el hogar y entre los amigos.

Hay otros dos trabajos que no mencionan el “tercer espacio” pero que estudian las prácticas de lectura a través de diferentes contextos. Uno de estos estudios es el que se realizó en cuatro comunidades de Veracruz, México, con el fin de detectar las formas en las que se concibe y se utiliza la lectura en varios niveles que, de acuerdo con los autores, intervienen en la formación y adquisición de las prácticas lectoras de los niños a nivel país (bibliotecas del estado), a nivel estado, localidad, la escuela, el aula y la familia (Vaca, Bustamante, Gutiérrez y Tiburcio, 2011).

El otro trabajo es el realizado por Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008). En este estudio, los autores se propusieron analizar las prácticas de lectura, así como las habilidades y motivaciones, de adolescentes de una comunidad latina en Estados Unidos, en contextos “fuera de la escuela”, como la familia, la comunidad y el grupo de pares. Mediante entrevistas, encuestas y observaciones, los autores obtuvieron una serie de datos que muestran que los adolescentes que formaron parte del estudio sí leen y sí escriben, rompiendo con ello la tradicional creencia de que los jóvenes a esta edad no leen. Sin embargo, lo que los jóvenes suelen leer no se corresponde con la idea tradicional de lectura (por ejemplo, leer

libros de literatura) sino que leen una diversidad de textos que tratan temas que les interesan y con los que suelen identificarse.

Para resumir, en este apartado se han descrito cada una de las formas de capital lector, de acuerdo con Compton-Lilly (2007b). Además, se ha realizado una revisión de diversos trabajos que examinan el papel de distintos contextos, como la familia, la escuela, la comunidad o el “tercer espacio” en la conformación del capital lector y de las prácticas lectoras de los sujetos que en ellos participan. De esta forma, al concluir esta sección se han abordado ya los dos elementos considerados como mediadores de las prácticas lectoras: la identidad lectora y el capital lector. Por tanto, el siguiente apartado se enfocará en identificar las características del grupo de interés para este trabajo: cuáles son las prácticas lectoras vernáculas que realizan los adolescentes y cómo construyen su identidad lectora y su capital lector.

CAPÍTULO 2

Los adolescentes de hoy

Estado de la cuestión

*Y tenemos, además, un mundo interior extraño,
inquietante. Una edad de lo más incómoda, de lo más exaltante
y exaltada a veces (...) Edad en la que no se sabe cómo definirse.
Y en la que se tiene miedo también de las definiciones.*

Michèle Petit

En este capítulo se analizan los trabajos realizados en torno a las prácticas lectoras vernáculas, la identidad lectora y el capital lector en la población adolescente. Conforme a esta revisión, el capítulo cierra con el planteamiento del problema y con la exposición del objeto de estudio, la pregunta de investigación, los supuestos y los objetivos.

En el primer apartado se bosquejan, a partir de los estudios recientes, las características generales de los adolescentes pertenecientes a esta cohorte generacional y se discute sobre la pertinencia de llamarles o no “nativos digitales”. En la segunda parte se realiza una revisión de los trabajos que han indagado sobre las prácticas lectoras vernáculas de adolescentes y jóvenes. En el tercer apartado se revisan las publicaciones recientes en torno a la identidad lectora de los jóvenes y en la cuarta sección se analizan los trabajos que

en los últimos años han abordado el estudio del capital lector en adolescentes. El capítulo cierra con un quinto apartado en el que se realiza el planteamiento del problema y se plantean los objetivos de la investigación.

1. ¿Quiénes son los adolescentes de hoy?

Es un hecho que las particularidades de los adolescentes en la actualidad no son las mismas que las de los adolescentes de hace treinta o cuarenta años. De acuerdo con Prensky (2001, 2015), es posible identificar cuatro rasgos que caracterizan a las nuevas generaciones de adolescentes. El primero consiste en que los jóvenes de hoy han crecido utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es decir, son *nativos digitales* y, por tanto, poseen habilidades específicas de lectura y escritura en los medios electrónicos, como la capacidad para realizar multitareas, asimilar información de manera rápida y procesar datos en paralelo (Prensky, 2001, 2015; Ramírez, 2012).

En relación con esta primera característica, autores como Livingstone (2008) señalan que los denominados nativos digitales no necesariamente han desarrollado el conjunto de habilidades necesarias para leer y escribir en línea a pesar del constante uso de los medios electrónicos, pues leer y escribir en línea significa tener la capacidad para acceder a la información que se requiere, comprenderla, evaluarla de manera crítica y ser también capaz de comunicarse eficazmente, lo que frecuentemente los jóvenes son incapaces de realizar.

El estudio de Fajardo, Villalta y Salomón (2016) apoya las aseveraciones de Livingstone. Estos autores aplicaron un cuestionario a estudiantes españoles de 5° de primaria y 3° de secundaria con el fin de obtener información sobre su experiencia con las computadoras e Internet. Además, sometieron a los niños a un “Test de Habilidades Digitales” con el fin de medir las habilidades básicas de lectura para el uso de Internet:

acceso, localización, integración, interpretación y reflexión de la información. Los resultados muestran que el número de horas que los estudiantes pasan frente a la computadora no determina las habilidades básicas de lectura que estos tendrán, lo que lleva a la conclusión de que los jóvenes sí necesitan ser instruidos en estas habilidades.

Martínez y Eudave (2014) observaron lo contrario en preadolescentes de 11 y 12 años de Aguascalientes. A partir de cuestionarios, entrevistas y una prueba escolar realizada en línea para medir las habilidades de lectura electrónica, los autores recabaron información relacionada con las prácticas de lectura y escritura digital de los participantes. Los resultados mostraron que estos muchachos suelen realizar diversas prácticas lectoras vernáculas en la computadora, principalmente al utilizar las redes sociales, el correo electrónico o al descargar contenidos diversos de la web. A diferencia del trabajo de Fajardo, Villalta y Salomón (2016), en este estudio se observó que estas prácticas de lectura vernácula en la computadora realizadas en casa, posibilitaba y facilitaba las prácticas de lectura en pantalla realizadas en la escuela.

Sin embargo, también se observó que el número de horas que los jóvenes destinaban frente a la computadora no estaba relacionado con un mayor dominio de los contenidos requeridos por los programas escolares. Los autores explican este resultado al mostrar que los jóvenes empleaban la computadora fuera de la escuela para realizar principalmente actividades de lectura y escritura vernáculas, pero muy pocos trabajos escolares. Además, señalan que en la escuela son pocas las actividades que los jóvenes realizan frente a la computadora, lo que estaría quizá, mermando su capacidad para emplear el contenido web en la resolución de sus tareas. Un dato interesante relacionado con esto es que los participantes reportaron que no fue por medio de la escuela, sino del aprendizaje informal

recibido a través de sus familiares y amigos, que adquirieron los conocimientos que tienen acerca de la computadora, el Internet y el uso de los textos digitales.

Resultados, en cierto modo complementarios obtuvo López (2016) en estudiantes colombianos universitarios con una edad promedio de 17.6 años, al analizar las prácticas de lectura electrónica de los estudiantes y la forma en que estas eran orientadas por sus profesores universitarios. Para recabar los datos, los participantes contestaron un cuestionario en línea sobre sus prácticas de lectura electrónica, además de mantener un diario en el que anotaban sus prácticas de lectura realizadas en la escuela. Uno de los resultados muestra que los jóvenes “aprenden solos” las habilidades relacionadas con la lectura electrónica, pues reciben poca orientación por parte de los profesores. Sin embargo, estas habilidades que aprenden sin orientación suelen ser solamente las que utilizan de manera frecuente, por lo que el tipo de acciones que cada muchacho realiza en línea varía ampliamente (Fajardo, Villalta y Salomón, 2016; Livingstone, 2008).

Lo anterior significa que los denominados nativos digitales pueden desarrollar algunas habilidades para leer en medios electrónicos, pero no todas, por lo que no es posible afirmar que todos los jóvenes tienen las competencias necesarias para manejar adecuadamente la información proveniente de los medios digitales. Por tanto, no es adecuado generalizar el término “nativos digitales” a la totalidad de los sujetos pertenecientes a las nuevas generaciones, porque no todos habrán crecido utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ni adquirido habilidades específicas de lectura en los medios electrónicos. Más bien, como señalan López (2016) y Livingstone (2008), es necesario orientar a los jóvenes en el uso de los nuevos soportes digitales, así como en el acceso a la información y el manejo de ésta en función del sentido y finalidad de la lectura.

Un segundo rasgo que de acuerdo con Prensky (2015) caracteriza a las nuevas generaciones de adolescentes es que estos últimos desean perseguir pasiones e intereses propios. Así, aunque es frecuente que los jóvenes se muestren desinteresados por aprender los contenidos escolares, son capaces de trabajar arduamente para aprender cuestiones no escolares de su interés, como completar un videojuego, encontrar un video particular en YouTube o editar fotografías en Instagram. Esto se vincula con los resultados de Martínez y Eudave (2014) y López (2016), según los cuales los jóvenes aprenden de manera informal y por sí mismos algunas habilidades que les permiten utilizar los medios digitales con la finalidad de realizar lecturas que son de su interés.

Una tercera característica, estrechamente relacionada con la anterior, es que los jóvenes contemporáneos tienen diferentes necesidades en relación con los de otras épocas (Prensky, 2015). Los adolescentes de hoy se encuentran en un mundo en el que se han iniciado múltiples cambios en las formas de leer, que derivan de la introducción de las nuevas tecnologías, pero también de las formas en las que las personas utilizan los textos, particularmente los que se encuentran en línea (Lankshear y Knobel, 2010; Vargas, 2016). Por tanto, como señala Moje et al., (2008) estos jóvenes realizan lecturas de una gran diversidad de textos en diferentes contextos y para diferentes propósitos, que los vinculan con esta realidad que forma parte de su día a día.

En síntesis, es posible decir que los adolescentes de hoy leen lo que les interesa, con la finalidad de satisfacer necesidades particulares que responden a la realidad de un mundo dominado por la tecnología en el que han crecido, aunque esto no significa que poseen todas las habilidades requeridas para leer en la red. Más bien, los adolescentes suelen dominar solamente aquellas habilidades y espacios que tienen que ver con sus intereses personales,

como se puede ver en las diversas prácticas lectoras vernáculas que realizan tanto en línea como fuera de línea.

2. Las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes

Conocer las características de las lecturas vernáculas que realizan los jóvenes y adolescentes es un punto de partida para entender las razones por las cuales leen lo que leen. Por tanto, en esta sección se analizan diversas publicaciones que buscan contestar, entre otros aspectos, por qué y cuáles textos son los preferidos (revistas, libros), qué géneros gustan más (novela, fantasía, poesía, aventuras, ficción) y cuáles son las características de las lecturas vernáculas digitales (Barry, 2013; Becnel y Moeller, 2015; Briceño, 2015; Peredo y González, 2007).

Entre los trabajos que buscan identificar las razones por las que los adolescentes leen cierto tipo de textos y/o géneros se encuentran los estudios de Barry (2013), Boltz (2010), Peredo y González (2007), Hughes-Hassell y Rodge (2007), Howard (2011), Knoester (2010), Villalpando (2014), Briceño (2015), y Becnel y Moeller (2015) entre otros.

Barry (2013) realizó una serie de encuestas a adolescentes de octavo grado en una ciudad de Estados Unidos con el fin de identificar qué materiales de lectura son más estimulantes y el rol que juegan el género y la raza en la elección de los textos. Se observó que las mujeres preferían leer libros de terror, y, en forma descendente, gustaban de novelas graciosas y de acción, series de libros, revistas sobre gente, novelas de aventura, libros ilustrados, cómics y poesía. Los varones, por su parte, elegían en primer lugar los cómics, las novelas graciosas, las series de libros, las revistas deportivas, las novelas de aventura, terror, fantasía y ciencia ficción, las novelas sobre adolescentes y los libros ilustrados. Como es posible notar, las preferencias por ciertas lecturas entre los jóvenes entrevistados por Barry

(2013) varían de acuerdo con el género, por lo que se puede considerar a este último como una variable determinante en el tipo de lecturas elegidas.

Otro aspecto que, además del género, influye en el tipo de lecturas vernáculas que los jóvenes realizan, es la motivación para leer. Boltz (2010) realizó un trabajo sobre las motivaciones, hábitos y preferencias lectoras de adolescentes de preparatoria del sexo masculino en un medio rural de Estados Unidos. En él se observó que las lecturas vernáculas de los jóvenes, tratadas como “lectura extendida”, es decir, lecturas realizadas por placer e interés personal, son diversas y abarcan revistas, cómics, manga, novela gráfica, libros de fantasía como Harry Potter, textos en la computadora y una amplia variedad de materiales tales como etiquetas de medicamentos, recetas, mensajes de texto, cajas de pizza o mensajes en camisetas. Todas estas lecturas son realizadas por los adolescentes con diferentes fines y a partir de distintos intereses, como pueden ser los pasatiempos; tal es el caso de un joven que gustaba de jugar videojuegos y realizar lecturas sobre éstos en revistas y otros textos.

Peredo y González (2007) también estudiaron las motivaciones por las cuales los jóvenes realizan ciertos tipos de lectura. Estas autoras entrevistaron a 120 estudiantes de bachillerato de dos poblaciones urbanas de México sobre sus trayectorias lectoras, los tipos de lecturas elegidas y los motivos por los cuales eligen esos textos. Las autoras encontraron que los materiales de lectura más populares suelen ser las revistas (principalmente las de divulgación científica y de espectáculos) y los libros de superación personal, por lo que las elecciones de los jóvenes suelen variar entre el “texto breve” y el “extenso”. Además, las lecturas cumplen con diversas funciones: el ocio, el acercamiento a la sexualidad, el amor y el erotismo, la búsqueda de información o la guía para la solución de problemas de diversa índole.

Al igual que Peredo y González (2007), Hughes-Hassell y Rodge (2007) estudiaron los tipos de lecturas y los motivos para leer de adolescentes en un entorno urbano. Para esto, las autoras aplicaron encuestas a un total de 584 alumnos de una escuela secundaria en Estados Unidos. Los resultados mostraron que los jóvenes leen por diversión, para aprender algo, para relajarse, para no aburrirse, porque es emocionante, porque se identifican con los personajes, para pasar el tiempo o por motivación. Las revistas fueron los materiales de lectura preferidos. Estas abarcan temas que van desde los deportes, la música o los videojuegos entre los varones y belleza, moda, videojuegos y música entre las mujeres. Otros materiales de lectura predilectos fueron los cómics o revistas de historietas, diferentes textos en Internet y los libros. Entre estos últimos, se observó que los libros favoritos de los adolescentes solían ser títulos incluidos en las listas de lectura requerida por la escuela, aunque también aparecieron temáticas como biografías sobre deportistas famosos, estrellas de rap o novelas de la corriente denominada como “literatura callejera”. Llama la atención que, al igual que en el estudio de Peredo y González (2007), los materiales de lectura preferidos fueron las revistas, a pesar de que ambos estudios se realizaron en lugares con contextos sociales muy diferentes.

Otro aspecto en el que coinciden los trabajos de Peredo y González (2007) y Hughes-Hassell y Rodge (2007) es en la importancia que tiene la influencia de padres, maestros, bibliotecarios o amigos en la elección de los libros u otros materiales de lectura. Al igual que estas autoras, Knoester (2010) encontró que las lecturas vernáculas de los adolescentes suelen tener su origen en ciertas interacciones sociales, como aquéllas que ocurren al compartir lo leído con padres, hermanos, amigos o compañeros de clase.

Para obtener este dato, Knoester (2010) efectuó un estudio que incluyó diez casos de adolescentes, configurados a partir de una serie de entrevistas realizadas a ellos, sus padres y maestros. Un aspecto interesante observado por el autor fue que los padres que participaron en el estudio no eran conscientes de las razones sociales por las cuales sus hijos leían textos no relacionados con la escuela. Es decir, aunque las lecturas vernáculas que los adolescentes realizan tienen un origen, por lo demás, social, los padres no se percataron de ello. Esto es una muestra de que la lectura, más que pensarse como una práctica social, es considerada como una práctica solitaria o individual.

Ahora bien, aunque la lectura es una práctica social, existen aspectos individuales que pueden determinar las razones, los objetivos y las motivaciones para que un lector se decante por ciertas lecturas y no por otras. Para estudiar estas diferencias, Howard (2011) analizó lo que caracterizó como “razones sociales” y “razones personales” para realizar lecturas vernáculas por placer en adolescentes de entre 12 y 15 años. A través de la técnica de los grupos focales, consistentes en entrevistas grupales semiestructuradas en torno a una temática específica propuesta por el investigador, la autora exploró aspectos tales como la frecuencia en la que los participantes leían por placer, así como las razones por las cuales lo hacían.

Como resultado, Howard (2011) encontró que los jóvenes tienen tres “razones sociales” para leer: comprender el mundo (es decir, entender eventos de la historia o acontecimientos sociales de actualidad), adquirir empatía y conciencia social (esto es, lecturas que les aportan la habilidad para conectar con los demás) y empoderamiento (o sea, lecturas que les proveen de información para tomar mejores decisiones en relación con creencias arraigadas, como el racismo). Por otra parte, las “razones personales” para leer eran: entretenerse, escapar de sus problemas, relajarse, aumentar su imaginación y sentirse

mejor consigo mismos. Estos resultados son parecidos con los de Hughes-Hassell y Rodge (2007), sin embargo, como se puede ver, Howard (2011) distinguió entre razones sociales y personales, aspecto que Hughes-Hassell y Rodge no consideraron a pesar de haber tomado en cuenta la importancia de la influencia social de padres, amigos y otros en las elecciones de lectura.

Otro trabajo que indaga sobre las prácticas lectoras vernáculas adolescentes es el de Briceño (2015). La autora se centró en el análisis de tres entrevistas realizadas a tres muchachas de 12 y 14 años en relación con sus gustos lectores. Estas jóvenes se caracterizaban por tener lo que Briceño denominó como “perfiles relevantes en el gusto por la lectura” (p. 245). En general, las participantes en este estudio manifestaron sus preferencias por los libros de aventuras, fantasía y poesía. La autora destaca el hecho de que las jóvenes se acercan a sus lecturas a partir de ciertas expectativas, tales como el deleite, la identificación con los personajes, los modelos a seguir o la búsqueda de una guía de apoyo en sus problemas.

A diferencia del estudio realizado por Briceño (2015), el trabajo de Villalpando (2014) abarcó un universo de estudio más amplio, formado por 2172 hombres y mujeres, de entre 12 y 17 años radicados en zonas urbanas y rurales del estado de Jalisco. Mediante encuestas, la autora obtuvo una caracterización del nivel sociocultural de los muchachos (compuesto por el “equipamiento cultural de la vivienda”: televisión, computadora, videojuegos, celular, libros, enciclopedias, pinturas, esculturas, reproductor de DVD, cámara fotográfica, instrumentos musicales) y los patrones de consumo cultural en libros y lectura. Estos últimos incluyeron aspectos tales como la edad en que los muchachos aprendieron a

leer, el gusto por la lectura, el lugar donde regularmente leen, las razones para leer y no leer y el acceso a los libros.

En el estudio de Villalpando (2014) se registraron algunas similitudes entre los jóvenes de procedencia rural y urbana, pero también notables diferencias. Entre las similitudes, se encontró que la mayoría de los jóvenes urbanos y rurales indicaron que les gusta leer y que el sitio donde prefieren hacerlo es el hogar. Una de las diferencias más interesantes es que el porcentaje de jóvenes que leen por diversión es mayor entre los jóvenes urbanos que entre los rurales. La otra diferencia es que el patrón de acceso a los libros entre los jóvenes de comunidades rurales presentó cifras más bajas en relación con los muchachos de localidades urbanas. Según Villalpando (2014), estas diferencias son producto de la desigualdad de oportunidades en relación con el número de libros disponibles en casa, el acceso a las librerías y la posibilidad de compra de libros.

Becnel y Moeller (2015) también se centraron en las preferencias de lectura vernácula de adolescentes, aunque provenientes de un medio rural en Estados Unidos. Además de identificar las preferencias lectoras, se exploraron aspectos sociales, la forma en la que los jóvenes acceden a los textos y los mecanismos mediante los que deciden realizar sus lecturas. Las autoras observaron que los jóvenes preferían los libros de historias actuales y populares, como Harry Potter o Los juegos del hambre.

En relación con los aspectos sociales de la lectura, las autoras encontraron que la forma en la que los adolescentes de este estudio solían conseguir los libros consistía en el préstamo por parte de amigos o familiares y la compra en centros comerciales, pero no a través de las bibliotecas, pues en ellas no suelen estar disponibles los libros que les gustaría leer. Por otra parte, los medios a través de los cuales los muchachos elegían sus lecturas iban

desde la recomendación por parte de amigos, hasta películas o sitios de Internet. Un aspecto interesante del trabajo de Becnel y Moeller (2015) es que, a diferencia del estudio de Knoester (2010), en el que se reportó que los jóvenes comparten lo que leen y a partir de ello deciden cuáles serán sus lecturas, la mayoría de los adolescentes que participaron no tienen como costumbre hablar con otras personas acerca de los libros que están leyendo.

Además de los trabajos que intentan identificar las razones por las que los adolescentes leen cierto tipo de textos y géneros se encuentran aquéllos que indagan sobre las características de las lecturas vernáculas digitales. Entre estos, se encuentran los estudios de López (2016), Hester (2012), Ramírez (2012), Aguirre, Aguirre y López (2014), Martínez (2014), Tan, Abdullah y Saw (2012), entre otros.

En el estudio de López (2016) se reporta que los jóvenes leen con frecuencia en pantallas. Estas lecturas son escolares y vernáculas y se realizan de forma alternada. Por ejemplo, la mayoría de los muchachos afirmaron que al realizar las tareas escolares suelen revisar sus redes sociales, el correo electrónico, chatear o explorar otros temas de su interés en Internet. Hester (2012) también observó, en preadolescentes neoyorkinos de sexto grado de primaria, que la forma predominante de lectura es la digital y que las lecturas vernáculas, realizadas a través de videojuegos, redes sociales como Facebook, mensajería instantánea o el correo electrónico, suelen tener una finalidad social y son alternadas con las lecturas oficiales.

Estas observaciones son similares a las de Ramírez (2012), quien, a través de entrevistas realizadas a jóvenes de bachillerato en México, encontró que las lecturas vernáculas realizadas en internet son muy comunes en su forma social. Es decir, en las redes sociales (tales como Facebook) se realizan lecturas vernáculas que tienen como finalidad

intercambiar opiniones, conocimientos, chistes o emociones. Algo muy parecido encontraron Aguirre, Aguirre y López (2014), quienes estudiaron de forma particular las lecturas de jóvenes de entre 14 y 18 años realizadas en Facebook y observaron que la finalidad de estas es la interacción entre los usuarios.

De acuerdo con Aguirre, Aguirre y López (2014), los textos que son leídos en Facebook tienen temáticas como el amor, el desamor, la amistad y los deportes y se caracterizan por ser multimodales (que combinan palabras e imágenes) y utilizar un lenguaje coloquial e ideofonemático, es decir, omitiendo tildes, suprimiendo letras, palabras o signos de puntuación con la finalidad de “escribir como se habla”. Como se recordará, características como la multimodalidad y la escritura ideofonemática o “textos basados en la comunicación mediada por computadora” fueron descritos por Cassany (2011), Cassany, Sala y Hernández (2008) y Barton y Lee (2013).

Al igual que en los estudios de López (2016) y Hester (2012), la tendencia hacia lo digital en las prácticas de lectura vernácula también fue registrada en un estudio realizado por Martínez (2014). Este autor documentó las prácticas de lectura de jóvenes de entre 21 y 26 años a través de entrevistas y un formato que denominó “autorregistro de eventos letrados” consistente en una hoja en la que el informante anotaba los eventos letrados realizados cada día durante una semana.

El autorregistro permitió al autor observar algunos resultados interesantes. El primero de ellos es que más de la mitad de los eventos de lectura reportados por los participantes eran eventos de lectura vernácula. El segundo es que la mayoría de las lecturas vernáculas fueron realizadas en medios electrónicos y estaban relacionadas, principalmente, con necesidades de convivencia, de obtención de información y de entretenimiento.

Tales resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de Cassany, Sala y Hernández (2008). En este trabajo, los autores describieron las prácticas de lectura de adolescentes catalanes de entre 17 y 18 años, mediante entrevistas y “autoinformes” en los que los jóvenes aportaban datos sobre sus prácticas de lectura de los últimos cinco años. En lo que concierne a las lecturas vernáculas realizadas en línea, se observó que los jóvenes leían foros, blogs, fotologs, webs, mensajes de texto, el correo electrónico y los chats, prácticas que se relacionan básicamente con el entretenimiento y el cumplimiento de necesidades de convivencia, tal como se describen en el estudio de Martínez (2014).

Otro tipo de lecturas que se realizan en línea son los memes. De acuerdo con Lankshear y Knobel (2010) el meme en internet es una idea representada con textos e imágenes que se difunde rápidamente a través de la red. Barragán (2016) lo describe como una práctica letrada vernácula, construida desde lo informal con el fin de expresar una ideología generalmente opuesta a los discursos dominantes. Este autor realizó una investigación en torno a las creencias, pensamientos y representaciones sobre la escuela que jóvenes de 18 años manifiestan a través de los memes que publican en Facebook. Estos memes eran considerados por los muchachos como formas de expresión humorística e ideológica, compartida con el fin de hacer reír o expresar puntos de vista, siendo considerados como una forma de expresión y creatividad.

Otros trabajos han descrito prácticas de lectura en línea relacionadas principalmente con el esparcimiento, como el fanfiction. Éste es una actividad en la que los seguidores de novelas, películas, videojuegos o series de televisión famosas leen y elaboran textos narrativos basados en los escenarios y personajes originales y que son publicados y leídos en

línea (Cassany, 2011; Lammers, 2016; Lankshear y Knobel, 2010; Martos, 2006; Martos, 2011; Martos y Martos, 2013).

Mientras que los artículos de Martos (2006), Martos (2011) y Martos y Martos (2013) son análisis generales de este tipo de prácticas, el trabajo de Lammers (2016) se enfocó en el estudio de las prácticas de lectura y escritura de fanfiction realizadas por una joven de 15 años en una página de seguidores del videojuego Los Sims. En esta comunidad en línea, la joven leía las historias de los demás participantes con base en las cuales se inspiraba para crear sus propias historias, al mismo tiempo que, en la sección de chat de la página recibía ayuda y retroalimentación sobre sus escritos por parte de los demás participantes. De acuerdo con esto, la autora señala que los espacios de fanfiction como éste son “espacios de afinidad” que dan forma a las lecturas vernáculas de los jóvenes. Esto sugiere que las prácticas de lectura de fanfiction, además de ser un entretenimiento, poseen un componente social que vincula a unos participantes con otros.

Esta doble función de las lecturas vernáculas en línea se ve reflejada en el artículo de Tan, Abdullah y Saw (2012). Este trabajo consistió en un estudio exploratorio descriptivo, en el que se emplearon cuestionarios para obtener datos acerca de las actividades de lectura en línea de un grupo de adolescentes malasio de entre 15 y 16 años. Se observó que los dos principales motivos por los que los adolescentes leen en la red son el “entretenimiento” y “estar conectado con otros”, lo que se corresponde con los hallazgos realizados por Martínez (2014) y Cassany, Sala y Hernández (2008).

En este punto es necesario recordar que las lecturas vernáculas no siempre se encuentran en su forma pura, pues sus propósitos pueden estar entremezclados o pueden contener elementos de las lecturas dominantes (Barton y Hamilton, 2012). Por tanto, es

probable que la forma en la que los autores clasifican los datos obtenidos en los estudios revisados sea un aspecto que determine la interpretación de sus resultados. De esta forma, un autor que clasifique ciertas lecturas vernáculas como “sociales”, podría estar omitiendo el hecho de que esas prácticas lectoras sociales también pueden ser realizadas por “entretenimiento”.

Un trabajo que contempla esta versatilidad en los objetivos de las lecturas vernáculas es el trabajo de Lewis (2014). La autora examina las prácticas de lectura y escritura realizadas en un blog elaborado por una madre y su hijo de diez años. El blog se convirtió en un lugar virtual o “espacio de afinidad” que obedecía a varios objetivos: crear un espacio de comunidad donde se pudiera fortalecer la relación entre madre e hijo y estar en contacto con los miembros de la familia, aprender nuevas formas de manejar un blog, compartir creencias religiosas, realizar comics en línea y consolidar la identidad tanto de la madre como la del niño.

El trabajo de Stewart (2014) coincide de cierta manera con el trabajo de Lewis (2014) pues muestra cómo las lecturas vernáculas en línea permiten consolidar la identidad de las personas que las realizan. Esta autora realizó un estudio sobre las prácticas de lectura y escritura vernácula de jóvenes latinos recién llegados a Estados Unidos y observó que éstas pueden ser una forma de preservar su identidad en contextos culturales diferentes (lo que abarca costumbres, formas de ser, el idioma, entre otros aspectos). Algunos de los resultados señalan que al leer por entretenimiento, particularmente en redes sociales como Facebook, los adolescentes afirman sus identidades como latinos al estar en contacto con textos en español enmarcados por la cultura de sus países de origen.

Recapitulando, se puede observar que en los estudios revisados se identifican varias características de las lecturas vernáculas de los adolescentes. La primera de ellas es que las lecturas vernáculas que realizan los adolescentes son variadas e incluyen textos impresos como los libros, las revistas y los cómics, textos digitales que se encuentran en páginas web, blogs y redes sociales, así como diversos textos breves tales como etiquetas, recetas, mensajes de texto, entre otros. La segunda característica es que el tipo de lecturas que los adolescentes eligen suelen depender del género, la motivación, los gustos y los intereses. Por tanto, las finalidades para las que los adolescentes leen son múltiples, aunque destacan las razones sociales y por entretenimiento

La tercera característica es que las lecturas vernáculas en su versión digital predominan entre los adolescentes. Estas lecturas se caracterizan por ser mixtas, es decir, pueden contener elementos de las lecturas oficiales, realizarse para distintos fines o contener elementos (como las imágenes) que las caracterizan como multimodales. Por último, las lecturas vernáculas digitales de los adolescentes se vinculan estrechamente con la configuración de su identidad. Éste último aspecto se revisará con mayor detalle en la siguiente sección.

3. Identidades lectoras de los adolescentes

En la adolescencia, etapa que abarca aproximadamente entre los diez y los veinte años, cuando el contexto del sujeto se extiende de la familia a la sociedad, hay un reajuste, una crisis de identidad que se caracteriza por una búsqueda del lugar que se ha de ocupar en el mundo, de los roles que se han de adoptar en este nuevo contexto mucho más amplio (Erikson, 1968; Moje et al., 2008). Los adolescentes, entonces, se buscan a sí mismos a través

de las otras personas, a través de ideas, de las experiencias y situaciones que viven día con día.

Y es en esa búsqueda de su lugar en el mundo que los adolescentes se encuentran con la lectura. La lectura, como práctica social, contribuye a la conformación de la identidad, al mismo tiempo que la conformación de la identidad interviene en la configuración de las prácticas de lectura de los adolescentes y jóvenes (Hernández, 2009; Moje y Luke, 2009).

Para Hernández (2009) las prácticas de lectura colaboran en la construcción de la historia personal de los jóvenes no sólo a través de la identificación con los personajes de un texto, sino mediante un proceso que se va conformando a partir de los contextos en los que participan y en los que la lengua escrita se encuentra presente y es usada, como la escuela, la familia o la comunidad. Así, la identidad puede determinar los roles que se juegan en un contexto dado, como el ser hombre o mujer, la pertenencia a una etnia o grupo cultural o ser parte de algún grupo social con una ideología específica, lo que desembocará en la participación del sujeto en eventos lectores que conformarán prácticas lectoras particulares (Hernández, 2009; Moje y Luke, 2009; Petit, 2011).

De acuerdo con Petit (2011, 2015) la lectura ayuda a los jóvenes a leer el mundo, es decir, a dar sentido a lo que sucede a su alrededor y dentro de ellos mismos. Para esta autora, las ideas y emociones que transmite la lectura permiten a los jóvenes conocerse a sí mismos y vincularse con los demás, lo que los lleva a construirse como personas. De la misma manera los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad lectora, es decir, van transformando su manera de pensarse y definirse como lectores a lo largo de su experiencia vital.

Lo anterior significa que la identidad lectora de los adolescentes está en permanente construcción. Esto se da a partir de los intercambios sociales y la interacción con la cultura

en la que estos se desenvuelven, pero además, la identidad lectora se configura a través de los roles que asumen a lo largo de su vida, lo que incluye diversas formas de leer el mundo y de dar sentido a lo que sucede en ellos mismos y a su alrededor a través de sus encuentros (o desencuentros) con la lectura (Hernández, 2009; Petit, 2011, 2015).

Hay diversos trabajos que estudian la relación entre identidad y prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes. Estos estudios no utilizan el concepto de identidad lectora, sino el de identidad como un concepto más amplio que designa la forma en la que los individuos son percibidos y se perciben a sí mismos como personas, en relación con las prácticas lectoras vernáculas. Sin embargo, a pesar de que no aborden el concepto de identidad lectora, estos trabajos ofrecen interesantes hallazgos que permiten acceder a un panorama más completo de las características de las prácticas lectoras.

El primero de estos trabajos es el de Manresa (2012). Esta autora señala que durante la adolescencia los jóvenes construyen su identidad a través de productos que les sirven de referentes, tales como los libros. Estos y otros textos, como productos culturales, representan la forma de ser de una época. Por ejemplo, en la actualidad se han dado fenómenos que involucran la producción de libros de ficción fantástica para adolescentes, tales como las sagas de Harry Potter, Crepúsculo, Los Juegos del Hambre, The Maze Runner o Divergente. Estas lecturas tienen una “dimensión colectiva, de construcción de mundos y lazos sociales” (Martos, 2006, p. 75). Y es en la colectividad y en la socialización que los sujetos como individuos erigen su identidad como personas miembros de un grupo o diversos grupos.

Otros trabajos que exploran el vínculo entre identidad y prácticas lectoras vernáculas se relacionan con el género o la sexualidad. Por ejemplo, en el trabajo realizado por Briceño (2015) se observó que las jóvenes que participaron elegían lecturas que tenían una estrecha

relación con su identidad como mujeres. Es decir, los libros que leían poseían temáticas que en nuestra cultura están muy relacionadas con el concepto de ser mujer adolescente: poesía, fantasía, novelas juveniles.

Por otra parte, el estudio de Nylund (2007) estuvo dedicado a explorar la eficacia que tiene la identificación con personajes de libros leídos por gusto en un proceso terapéutico. Para este autor “la cultura popular provee materiales con los que las personas crean sus identidades” (p. 13). Así, mediante los libros de Harry Potter, el autor ayudó a su paciente, un joven de 17 años con una “identidad gay emergente” (p. 17) a explorar aspectos con los cuales se identificaba y que en su vida cotidiana le causaban mucha ansiedad: la muerte de sus padres (tal como sucede al personaje de Harry Potter) y el hecho de ser y sentirse diferente en un contexto que le instaba a no hablar de su diferencia (tal y como ocurre con el personaje, cuando descubre que es un mago).

Como se puede ver, las lecturas vernáculas suelen reflejar la identidad de los jóvenes en relación con lo que son, quieren ser o no desean ser (Becnel y Moeller, 2015). En los estudios de Briceño (2015) y Nylund (2007) la lectura proporcionaba a los jóvenes algunos modelos en los que se veían reflejados y que colaboraban en el sostenimiento y confirmación de su propia identidad sexual y su ser en el mundo.

Del mismo modo, se puede observar la relación entre identidad de género y la práctica lectora en el estudio realizado por Boltz (2010). Como ya se mencionó, este autor realizó un trabajo en el que documentó las prácticas de lectura de muchachos de preparatoria, que, en su mayoría, concebía a la lectura como una actividad “no muy masculina”. Quizá esta concepción de “lo masculino” y “lo femenino” se ve reflejada en las elecciones sobre la

lectura, como lo muestra el trabajo de Barry (2013), en el que se observaron diferencias importantes entre los tipos de lectura preferidas por hombres y mujeres adolescentes.

Además de los estudios que revisan la relación entre género e identidad de los jóvenes, en otros trabajos se explora la identidad de los adolescentes en relación con la percepción que tienen de la lectura y la utilidad que a ésta se le pueda dar. Por ejemplo, Knoester (2009) realizó un estudio en el que indagó sobre los intereses, hábitos y prácticas lectoras vernáculas de diez jóvenes de secundaria.

Dentro de este estudio llama particularmente la atención el caso de uno de los participantes, pues está muy relacionado con la correspondencia entre lectura e identidad. John era el participante más resistente a la lectura y declaraba que “no le gustaba leer”. Dado que deseaba ser arquitecto o jugador de fútbol soccer en el futuro, señalaba que no era necesario leer para jugar futbol o para dibujar. Además, en la escuela, se consideraba a sí mismo como “el payaso de la clase”. Sus compañeros lo veían en “el centro social” de la escuela. Es decir, John era bastante popular, junto con otros dos jóvenes a los que tampoco les gustaba leer. Se puede decir que John se identificaba tanto con sus compañeros del centro social, como con el rol que desempeñaba en la escuela y con su propia visión de que los futbolistas y los arquitectos no necesitan leer. De aquí las conclusiones que la autora en relación estos datos: el desarrollo de la identidad tiene un impacto determinante en los hábitos e intereses de lectura de los adolescentes.

Si se compara la conclusión de Knoester (2009) con la de los trabajos de Briceño (2015) y Nylund (2007) es posible señalar que la lectura y la identidad tienen una relación bidireccional. Esto significa que las prácticas lectoras impactan en la conformación de la identidad, tal y como se vio en Briceño (2015) y Nylund (2007) y que, de manera opuesta, la

identidad definitivamente determina el tipo de lecturas que se realizan, como se ha visto en el trabajo de Knoester (2009). Esta relación bidireccional entre identidad y prácticas lectoras está enmarcada por los diferentes contextos en los que los sujetos se desenvuelven, aspecto que se ve reflejado en el trabajo de Rudd (2013).

Esta autora se centra en el desarrollo de las identidades de los adolescentes en función del contexto en el cual utilizan la lectura y la escritura. De acuerdo con esta autora, los adolescentes construyen su identidad a partir de las diferentes demandas de los contextos en los que se desenvuelven. Una forma más amplia que la de contexto que utiliza esta autora es el concepto de los mundos figurados de Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), según el cual los mundos figurados son campos, no reducidos al mero espacio físico, que se construyen social y culturalmente, en los que los sujetos son reconocidos y su importancia es determinada por sus actos. Rudd (2013) analizó dos mundos figurados: el aula y el fútbol, con la finalidad de caracterizar las prácticas de lectura y escritura de un grupo de adolescentes jugadores de fútbol, en ambos mundos y cómo éstas se relacionan con la construcción de su identidad.

Hay que tomar en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que Rudd (2013) observó entre los jóvenes de su estudio no se referían únicamente a la escritura y la lectura convencionales, sino también a formas de hablar, escuchar, ver y representar de manera visual. Por ejemplo, en el mundo figurado del fútbol los jóvenes tenían que desarrollar la capacidad de comprender, es decir, de leer los símbolos necesarios para realizar las jugadas con solo un vistazo. Esta capacidad, sin embargo, distaba mucho de las formas de lectura y escritura requeridas en el salón de clase, tales como la lectura de textos amplios y complejos. Es decir, en ambos mundos figurados había creencias, valores y formas específicas de leer y

escribir. Los jóvenes eran capaces de utilizar estas últimas de manera concreta para resolver las demandas de ambos mundos, y, mientras mayor era esta habilidad, mayor era el éxito percibido por los muchachos y sus profesores y entrenadores. Este éxito como estudiante y como jugador de fútbol se traducían en un componente vital de la identidad de estos adolescentes.

Pero los jóvenes no se muestran como lectores asiduos en todos los contextos. Por ejemplo, en el estudio de Cassany y Hernández (2012) se describe el caso de una joven que fue catalogada como “lectora débil” por sus profesores, pues había reprobado diversas materias en el bachillerato. Sin embargo, la joven tenía una prolífica actividad como lectora y escritora. Sus prácticas de lectura y escritura vernáculas eran muy amplias: tenía un diario personal llevado en un cuaderno, un foro en el que, además de leer, publicaba historias y narraciones de su propia autoría y tres fotologs. Además, de tener hábitos constantes de escritura y lectura, la joven leía y escribía en tres idiomas: español, inglés y catalán, y era capaz de utilizar diversos recursos lingüísticos y retóricos en la creación de sus textos.

El anterior es un ejemplo notable de la importancia que juegan el interés y la identidad en las prácticas lectoras vernáculas, ya que la joven no se identificaba con las prácticas de lectura y escritura impuestas por la escuela (las encontraba aburridas, sin interés), pero sí mantenía una identidad como lectora y escritora en la web, donde los contenidos le resultaban interesantes, atractivos, vinculados con las prácticas sociales importantes para ella. Así, escribir en la red le proporcionaba esa identidad cargada de significado, cosa que la escuela no lograba.

Un trabajo que explora la relación entre las prácticas de lectura y escritura en la red social Facebook y la construcción de la identidad de los sujetos es el realizado por Vargas

(2016). En este trabajo, un reporte preliminar de un estudio mucho más amplio que incluso abarca a adolescentes, los informantes eran dos adultos de 26 y 37 años. A pesar de tratarse de personas adultas, los datos que se obtuvieron en esta versión preliminar mediante “tecnobiografías” (definidas por el autor como historias de vida de las personas en relación con las tecnologías) y capturas de pantalla de la actividad en Facebook de los sujetos son muy interesantes.

Algunos de los resultados más relevantes y que relacionan directamente la conformación de la identidad de los sujetos con su actividad de lectura y escritura en Facebook pueden resumirse en que: el tipo de imágenes, textos, fotografías y videos leídos/escritos/compartidos guardaban una estrecha relación con la “filosofía de vida” de los participantes, además de que estas prácticas de lectura y escritura eran empleadas para demostrar su postura ante situaciones sociopolíticas, para comunicar sus estados de ánimo o establecer las actividades personales con las que se identifican, como son los pasatiempos y cuestiones de pertenencia a cierta etnia o cultura. Al igual que en el estudio de Cassany y Hernández (2012), los informantes en este trabajo demostraron tener una estrecha relación entre sus prácticas de lectura y escritura vernáculas en línea y la configuración de su identidad.

Algunos otros estudios que exploran el vínculo entre identidad y prácticas lectoras están relacionados con la poesía slam (Rudd, 2012), las lecturas “visuales” (Rowse y Kendrick, 2013) y la situación de los “struggling readers”, lectores discapacitados o lectores reacios (Kabuto, 2016; Lenters, 2006; Compton-Lilly, 2008). El caso de la poesía slam, a pesar de tratarse de una actividad más bien de escritura, llama la atención por el hecho de contribuir de manera muy eficiente en la conformación de un grupo de poetas adolescentes

que se identificaban entre ellos y con sus producciones literarias. La poesía slam es una forma de concurso “callejero” de poesía en la que los poetas leen, representan o actúan su trabajo ante el público, siguiendo una serie de reglas, como, por ejemplo, disponer de un tiempo limitado, quizá un par de minutos, en cada presentación.

El grupo de poetas adolescentes que Rudd (2012) analizó a través de entrevistas, resultó ser un grupo con el que cada uno de sus integrantes se identificaban. Así, estos jóvenes, que consideraban al grupo como su “familia”, se mostraban orgullosos de poder expresar su propia identidad a través de sus creaciones literarias. Estas formas vernáculas de escribir y leer sin duda lograban una conexión entre los muchachos, así como una forma, también, de sentirse exitosos, situación que raramente sentían en la escuela antes de la creación del grupo.

El anterior resultado tiene importantes implicaciones, pues muestra que las escuelas tienden a rechazar y considerar como menos valiosas a las prácticas de lectura y escritura vernáculas. Y como la escuela aleja a los jóvenes, estos no logran identificarse con la escuela y la rechazan, como ellos mismos son rechazados o etiquetados como “struggling readers”, es decir, “lectores en lucha”, lectores débiles, reluctantes o discapacitados.

Pero no solo las escuelas elaboran este tipo de etiquetas. De acuerdo con Kabuto (2016) las familias crean significados propios en torno a lo que es ser un “lector exitoso” o un “lector discapacitado”. Estos significados compartidos por los miembros de la familia favorecen a la construcción de la identidad lectora de sus integrantes. Para demostrar esto, el autor realizó un estudio de caso mediante el que exploró las formas en las que una madre interpretaba el desempeño lector de su hijo de 7 años. La madre, que en su infancia presentó una discapacidad de aprendizaje, sabía que, además, su esposo había sido diagnosticado con

dislexia cuando era más joven. Esto contribuyó a que su actitud en relación con el desempeño lector de su hijo fuera una actitud correctiva y de frustración, a pesar de que el niño tenía un nivel de lectura aceptable para su edad. Para Kabuto (2016), la madre interpretaba las dificultades lectoras de su hijo en relación con su propia discapacidad de aprendizaje y la de su esposo y las consideraba como indicadores de una discapacidad lectora. De esta forma, el niño era tratado como un lector discapacitado, es decir, con problemas de lectura, identidad lectora que era asumida por los miembros de la familia y por el niño mismo.

Aunque este caso en particular no esté enfocado en las identidades de los adolescentes, da una pista para comprender cómo es que la identidad lectora se va construyendo desde la infancia en el seno de la familia y continúa en la escuela y en el ámbito social. Como ya se mencionó, la identidad lectora es la percepción que las personas tienen de sí mismos en relación con la lectura, percepción que se encuentra en constante cambio a partir de las experiencias vitales de los sujetos y su interacción con los distintos contextos en los que participan.

En el estudio de Aliagas, Castellà y Cassany (2009) se puede ver que la identidad lectora de un adolescente es el resultado de las prácticas lectoras realizadas en los contextos en los que este se desenvuelve, al mismo tiempo que las practicas lectoras surgen de la concepción que de sí mismo tiene el joven como lector, es decir, de su identidad lectora.

En este trabajo, los autores llevaron a cabo el estudio de caso de un adolescente de 16 años que se identifica a sí mismo como “poco lector” pero “listo”. Este muchacho justificaba su poco interés en la lectura escolar aduciendo a características de su personalidad tales como la pereza o la falta de iniciativa, pero también a su propia perspectiva de que la lectura escolar es una “inversión estéril”. Sin embargo, fuera de la escuela era un lector prolífico: leía un

periódico deportivo con asiduidad y múltiples textos en páginas web con contenidos sobre fútbol que le daban a su lectura un sentido de crecimiento personal. Estas prácticas lectoras vernáculas, al mismo tiempo que las prácticas lectoras escolares, colaboraban en la construcción de la identidad lectora de este joven, la cual se manifestaba de diferente forma dependiendo del contexto. Así, en la escuela, su identidad lectora era de “poco lector”, mientras que fuera de la escuela tenía la identidad lectora de una persona astuta que emplea la lectura en su vida cotidiana para fines sociales, profesionales y de expresión y crecimiento personal. Esta “doble” identidad lectora, además, determinaba los distintos tipos de prácticas lectoras realizadas por el joven, de acuerdo con contexto (escolar o no escolar) en el que el muchacho se encontraba.

Al igual que en el trabajo de Aliagas, Castellà y Cassany, en el estudio realizado por Loh (2010), se muestra que los contextos tienen una gran importancia en la conformación de las prácticas lectoras escolares y vernáculas de los adolescentes, las que a la vez contribuyen en la conformación de su identidad lectora. En este trabajo, la autora se planteó como objetivo comprender, mediante entrevistas, registros de lectura, historias lectoras y la observación de los jóvenes en la escuela, la forma en la que tres adolescentes singapurenses de quince años, asiduos lectores, construyen sus identidades lectoras a partir de sus prácticas lectoras escolares y vernáculas. Los resultados mostraron que tanto las prácticas lectoras escolares como las vernáculas (realizadas fuera de la escuela) se derivan de contextos propicios para la lectura. Esto significa que en la escuela y en el hogar de estos jóvenes se incentivaba la lectura, de forma que el clima propicio a las actividades lectoras generó en estos jóvenes una serie de prácticas lectoras (vernáculas y escolares) que originaron en estos jóvenes una identidad lectora como lectores prolíficos.

Los anteriores trabajos muestran que, tal y como sucede con la identidad y las prácticas lectoras, hay una relación bidireccional entre la identidad lectora y las prácticas lectoras de los adolescentes. Es decir, las prácticas lectoras vernáculas y escolares configuran las identidades lectoras de los jóvenes, mientras que la identidad lectora establece el tipo de prácticas lectoras que serán realizadas en los distintos contextos en los que los muchachos se desenvuelven (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Loh, 2010).

Cabe remarcar aquí que la importancia del contexto en estas relaciones bidireccionales entre prácticas lectoras e identidades lectoras no es superficial. Como señalan los trabajos de Nagel y Verboord (2012) y Loh (2010), un contexto propicio a la lectura puede favorecer la aparición de ciertas prácticas de lectura lo que, como se ha visto, está íntimamente relacionado con la construcción de la identidad lectora y con la acumulación de ciertos tipos de capital lector, de los cuales los integrantes más jóvenes de las familias son los herederos.

4. Los adolescentes y el capital lector

Son pocos los estudios recuperados para este trabajo que abordan la relación entre capital lector y las prácticas lectoras de las personas. La mayoría de estos no se refieren al constructo del “capital lector” empleado por Compton-Lilly (2007b), sino al capital cultural en relación con las prácticas lectoras o las prácticas de consumo cultural. Esto puede ser porque, aunque la postura de Compton-Lilly es útil para explicar el “capital lector” de un sujeto o una familia, otros autores han desarrollado sus trabajos en torno a diversos conceptos de la teoría de Bourdieu tales como la noción de habitus, campo o las diferentes formas de capital económico, social y cultural (este último constituido por el capital cultural incorporado,

objetivado e institucionalizado), e incluyen las diferentes manifestaciones de la lectura dentro de estas categorías.

Por tanto, a pesar de que la mayoría de los autores no se refieran al “capital lector” sino a las diferentes manifestaciones de capital económico, social y cultural en relación con la lectura (u otras manifestaciones culturales), han sido incluidos aquí por considerarlos referentes relevantes para la construcción de este estudio.

En el trabajo de Suárez y Alarcón (2015), por ejemplo, se pone en relación el capital cultural de jóvenes universitarios con sus prácticas de consumo cultural. Si bien los autores no se centraron en las prácticas de consumo lector de los estudiantes debido a que incluyeron otras categorías de consumo cultural tales como la asistencia a conciertos, representaciones teatrales, conferencias sobre literatura, cine, danza, museos y eventos populares, el análisis que realizan en torno a estas prácticas y el capital cultural acumulado, procedente del ámbito familiar y la socialización secundaria (entendida como las relaciones no familiares, tales como las que se crean en la universidad) es útil para comprender de qué manera la familia y la escuela contribuyen a la acumulación de capital cultural y cómo éste se encuentra relacionado con actividades culturales que eligen los jóvenes.

Para obtener las formas de consumo cultural y los niveles de capital cultural de los universitarios, los autores citados realizaron dos encuestas a los estudiantes, una al inicio y otra al finalizar el primer año de universidad. Para medir el nivel de capital cultural, los autores identificaron la posesión de bienes tales como televisión, computadora, impresora, acceso a Internet; la escolaridad y ocupación de los padres y las trayectorias escolares de los jóvenes. Para identificar las prácticas de consumo cultural, los autores cuestionaron a los

muchachos sobre la frecuencia de su asistencia a diferentes tipos de eventos relacionados con la cultura.

De esta forma, Suárez y Alarcón (2015), elaboraron cuatro categorías de estudiantes en relación con sus niveles de capital cultural: estudiantes con capital cultural bajo (escasa posesión de recursos tecnológicos, padres sin estudios universitarios), medio bajo (posesión media de recursos tecnológicos, algunos padres con estudios universitarios), medio alto (posesión alta de recursos tecnológicos, padres con estudios superiores) y alto (posesión muy alta de recursos tecnológicos, padres con estudios universitarios).

Al comparar los niveles de capital cultural de los jóvenes con sus prácticas de consumo cultural, los investigadores observaron que a menor capital cultural, mayor era el consumo de “cultura popular” (caracterizada por la asistencia a eventos populares, funciones de cine y conciertos de rock), mientras que a mayor capital cultural, mayor era el consumo cultural “de élite” (caracterizada por la asistencia a museos y a eventos como danza, teatro, conciertos de música clásica, conferencias de literatura). Este resultado dice mucho en relación con la lectura, pues, si el nivel del capital cultural determina en cierta forma el consumo de actividades culturales, es de esperar que con las prácticas de lectura suceda algo parecido.

Otro resultado interesante del trabajo de Suárez y Alarcón (2015) es que, al finalizar su primer año de estudios universitarios, los participantes modificaron sus prácticas de consumo cultural en relación con las prácticas que tenían al recién ingresar a la universidad y en función con la carrera que habían elegido estudiar. Esto significa, concluyen los autores, que el capital cultural acumulado en la familia se ve, en cierta forma, modificado o enriquecido por el capital cultural adquirido en la escuela. Tales resultados podrían sugerir

que el capital cultural se acumula o “se construye” no sólo a través de la familia, sino en la interacción con otros ámbitos como el escolar.

Esta discusión entre la importancia de la escuela y del hogar como contextos relevantes en la conformación del capital cultural ha sido señalada por Nagel y Verboord (2012). Estos autores señalan que, aunque hay una fuerte correlación entre familia, escuela y las prácticas lectoras que se promueven en ambos contextos, aún existe una disyuntiva en relación con el peso que cada uno de estos dos contextos tiene en relación con la acumulación de capital cultural y específicamente, con la lectura. Con el fin de aclarar esta cuestión, los investigadores realizaron un estudio en el que indagaron sobre la frecuencias de la lectura de libros, la socialización lectora parental (que incluía información sobre la conducta lectora de los padres y la disponibilidad de libros en el hogar), el tipo de educación institucional recibida por los estudiantes y el nivel educativo de los padres de estudiantes holandeses de entre 14 y 17 años, a través de entrevistas y de cuestionarios que se repitieron dos, cuatro o seis años después, entre los años 1998 y 2001.

Los resultados de este estudio mostraron que los padres suelen transmitir sus hábitos lectores a sus hijos, de manera que un clima propicio a la lectura puede favorecer, aunque no necesariamente, las prácticas lectoras de los jóvenes. Por otro lado, la escuela demostró ser un contexto que promueve la lectura de libros, pero de manera obligatoria, lo que incide en la disminución de la cantidad de lecturas realizadas por los jóvenes cuando éstos terminan los cursos escolares básicos (en los que se impone la lectura de libros) y acceden a los superiores. Los autores concluyeron que la lectura, como parte del capital cultural construido en el hogar a través de un “clima lector favorable”, es promovida en la familia por una vía distinta a la de la vía educativa. Por tanto, ambos contextos, el hogar y la escuela, actúan

sobre la lectura de los adolescentes de manera independiente: ni se refuerzan ni se compensan uno al otro.

Tales afirmaciones coinciden en cierta medida con las de Compton-Lilly (2003), quien estudió las formas en las que padres e hijos de una comunidad negra urbana en Estados Unidos conceptualizaban la lectura y cómo estas conceptualizaciones se relacionan con el estereotipo de que “los padres no se preocupan por la lectura” que maestros y autoridades educativas frecuentemente sostienen. A partir de estas observaciones, la autora concluyó que, mientras que la familia es una influencia particularmente fuerte en la construcción del capital lector, la escuela niega las oportunidades de obtener diferentes formas de capital lector, al rechazar, en principio, el capital lector que los sujetos han acumulado en sus familias.

Otros trabajos han manifestado la importancia de la familia en la construcción del capital lector de los sujetos. En el estudio de Notten, Kraaykamp y Konig (2012) se examinan los efectos del estatus socioeconómico de los padres, así como su ejemplo y guía en relación con lectura de libros y el consumo de televisión en la edad adulta. Para observar estas relaciones, los autores del estudio utilizaron información obtenida de un cuestionario aplicado entre los años 2003 y 2009 a población holandesa de entre 18 y 70 años. El cuestionario hacía preguntas relativas a las actividades de lectura y televisión en la infancia de los sujetos, así como datos socioeconómicos. Entre los resultados que se obtuvieron, se observó una relación entre la pertenencia de los padres a un estatus social dado y los gustos en lectura (culto o inculto) o televisión que los participantes manifestaban tener como adultos.

Esta relación entre el estatus socioeconómico y los gustos actuales en lectura y televisión de los sujetos era una relación indirecta. Esto significa que el estatus socioeconómico de los padres se veía reflejado en la forma en que ellos socializaban la lectura

y la televisión con sus hijos: el tipo de programas que veían o la cantidad de libros que leían, la guía parental con respecto a los contenidos de ambos medios, así como la participación e involucramiento de padres e hijos en estas actividades. Es decir, para los autores del estudio, la imitación, por parte de los sujetos, de las actividades realizadas por sus padres en relación con la lectura y el consumo de televisión, es un elemento clave en el desarrollo de sus gustos lectores y televisivos ya como adultos.

A pesar de no medir aspectos como la socialización e imitación de actividades como la lectura dentro del seno familiar, en el trabajo de Mujica, Guido y Gutiérrez (2012) también se observa, al igual que en el estudio anterior, una relación entre estatus socioeconómico y prácticas de lectura. En este trabajo, los investigadores aplicaron dos cuestionarios a 315 estudiantes mexicanos de educación media superior de entre 14 y 20 años, matriculados en dos escuelas: una de estatus social bajo y la otra de estatus social medio. Uno de los cuestionarios aplicados, denominado “Cuestionario de Capital Cultural para Lectura”, medía las dimensiones del capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), mientras que la otra prueba evaluaba los niveles de motivación hacia la lectura de los estudiantes.

La finalidad del estudio citado era identificar las relaciones entre la motivación lectora, el capital cultural (relacionado con la lectura), el estatus socioeconómico y el comportamiento lector dentro y fuera de la escuela. Los autores encontraron que los estudiantes de nivel social medio obtuvieron niveles más altos de lectura fuera de la escuela, al contrario de los estudiantes de nivel social bajo, lo que llevó a los autores a la conclusión de que hay una relación entre las características socioeconómicas y socioculturales de la familia, su capital cultural, el nivel de motivación hacia la lectura y la actividad lectora de los estudiantes.

Como se puede ver, el capital lector acumulado y adquirido a través de la familia está relacionado con la actividad lectora de las personas y se traduce en el tipo y la frecuencia de las lecturas que los sujetos realizarán. A diferencia de lo que sugieren las investigaciones realizadas por Comptom-Lilly (2003, 2007b), en las que se demuestra que el capital lector que los alumnos pertenecientes a ciertas minorías han adquirido en su familia suele ser considerado por maestros y autoridades escolares como invisible o incluso contrario al tipo de capital lector aceptado por las instituciones educativas, se puede citar aquí un estudio que relaciona ciertas formas de capital cultural adquirido en la familia con el éxito en el desempeño en las pruebas PISA. Contreras, Kluttig, Espinoza, Ugarte y Rubio (2012) unieron y analizaron información de diversas fuentes de datos, que incluyeron los resultados de la prueba de lectura PISA 2009, bases de datos chilenas sobre Matrícula y Rendimiento y la base de datos de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. La muestra consistió en 2185 observaciones que fueron tratadas estadísticamente por los investigadores, de manera que establecieron, entre otras variables, cuatro categorías de análisis para identificar el capital cultural, representado a través de los hábitos y actitudes de la familia hacia la lectura: 1. Tenencia cultural y tecnológica (es decir, la presencia y/o disponibilidad de materiales de lectura y/o dispositivos electrónicos en casa); 2) Creencias de los padres sobre la lectura; 3. Frecuencia de lectura de padres e hijos, y, 4. Participación cultural de los padres (que incluía actividades como cantar canciones, contar historias, jugar juegos de palabras, hablar sobre lo que se ha leído o hecho, leer en voz alta).

Uno de los resultados de este estudio que llama la atención es el que sugiere que hay una relación entre las categorías Tenencia cultural y tecnológica y Participación cultural de padres e hijos con resultados favorables en la prueba de lectura PISA 2009. Esto sugiere que

la presencia de libros y materiales de lectura en casa y el involucramiento de los padres en actividades relacionadas con la lectura son dos pilares importantes en el éxito lector. Sin embargo, aquí cabría preguntarse lo que significa el éxito en la prueba de lectura PISA: ¿significará que los jóvenes que la aprueban con éxito leen más? y, ¿qué tipo de lecturas son las que realizan? ¿para qué fines?

En la misma línea que el trabajo de Contreras, Kluttig, Espinoza, Ugarte y Rubio (2012), el estudio de Hernández y Bazán (2016) tuvo como objetivo relacionar la competencia lectora (medida por la prueba de lectura PISA 2009 aplicada en estudiantes mexicanos) con variables como el nivel socioeconómico y cultural, el sexo, el gusto por la lectura y el número de horas dedicadas a ella, el tipo de escuela (pública o privada) y su contexto, así como el grado de reprobación de los estudiantes, a partir de una muestra de 38250 alumnos a nivel nacional. Los resultados, contrarios a los obtenidos por Contreras, Kluttig, Espinoza, Ugarte y Rubio (2012), indican que no hay una clara relación entre el nivel cultural y socioeconómico de la familia y el desempeño en la prueba de lectura PISA. Sin embargo, sí hay una relación entre el contexto (favorecedor) de la escuela y el desempeño en la prueba estandarizada, por lo que los autores señalan que “más allá de la dimensión socioeconómica y cultural de la familia, el contexto de la escuela influye de manera decisiva sobre el desempeño escolar” (p. 92).

Es necesario realizar dos observaciones en relación con los dos últimos trabajos citados. En primer lugar, detrás del éxito en las evaluaciones de PISA relacionado con el tipo de escuela y su contexto favorecedor a la lectura se encuentra el estatus socioeconómico de las familias, ya que éstas, al poseer un mayor capital económico, tienen la posibilidad de que sus hijos asistan a escuelas que brindan mayores probabilidades de éxito en competencia

lectora, lo que permite la acumulación de cierto tipo de capital lector. Esto suele ser más evidente en países donde la educación pública presenta carencias que pueden jugar en contra de la cimentación de un contexto favorecedor hacia la lectura.

En segundo lugar, las encuestas o los datos provenientes de pruebas estandarizadas de lectura no contribuyen a detectar esos detalles cualitativos que podrían explicar la forma en la que se construye en capital lector y cómo éste impacta en las prácticas lectoras de los jóvenes. El éxito lector, reflejado en un buen desempeño escolar o en las pruebas estandarizadas, no garantiza lectores asiduos, y el que los jóvenes sean lectores frecuentes no significa que tendrán éxito escolar. Basta recordar los trabajos realizados por Aliagas (2008) y Cassany y Hernández (2012), en los que jóvenes considerados en la escuela como lectores débiles mantenían una prolífica actividad lectora fuera de ésta.

Además, el capital lector puede ser construido más allá de lo familiar o de los límites de las instituciones educativas. Un caso interesante relacionado con esta posibilidad es el trabajo realizado por Lam (2014). En este estudio, la autora se plantea como objetivo demostrar que las prácticas de lectura y escritura, entendidas como una forma de capital cultural, pueden conducir a la construcción o conformación de capital social o económico a través del intercambio comunicativo en diferentes contextos sociales en los que esas relaciones se sitúan. Con esta finalidad, la autora siguió la actividad en línea de jóvenes de origen chino radicadas en Estados Unidos. Las prácticas de lectura y escritura de una de estas jóvenes recién ingresada a la universidad le permitían mantener comunicación con otros jóvenes que vivían en China, lo que le daba la oportunidad de tener un grupo de conexiones sociales y culturales con su país natal. Otra participante, además de mantener contacto con amigos chinos a través de mensajes instantáneos, contactó a través de la red a un diseñador

que fungió como su mentor en diseño de arte digital. De esta forma, dice la autora del estudio, esta joven estaba obteniendo recursos sociales y habilidades como diseñadora, aspectos que forman parte del capital cultural, en este caso, obtenido a través de prácticas de lectura y escritura en la red.

Como se puede ver, el capital lector de los adolescentes se construye a través de las experiencias lectoras obtenidas en diferentes contextos: aquéllos que favorecen a la socialización primaria, como la familia, y los que contribuyen a la socialización secundaria, es decir, los contextos más allá de las relaciones familiares, tales como la escuela y otros contextos de convivencia (Suárez y Alarcón, 2015). El capital lector, además, se manifiesta de diversas formas, de acuerdo con la postura de Compton-Lilly: capital lector económico, capital lector social y capital lector cultural objetivado, incorporado e institucionalizado. Es a través del estudio de estas manifestaciones en los contextos en los que los sujetos se desenvuelven que se puede identificar la forma en la que el capital lector se va construyendo.

Al mismo tiempo, el capital lector contribuye en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los sujetos. Las prácticas lectoras vernáculas, entonces, están mediadas por el capital lector que posee el individuo, y esas prácticas lectoras vernáculas, a su vez, aportan a la conformación de su identidad lectora. Aquí entonces, queda preguntarse ¿Qué formas toman estas prácticas lectoras vernáculas en función del capital lector disponible para el sujeto? ¿Cómo impacta el capital lector, a través de la conformación de las prácticas lectoras vernáculas, en la conformación de la identidad lectora?

5. El planteamiento del problema y el objetivo de la investigación

Como se ha visto en los apartados anteriores, en los diversos trabajos revisados se intenta identificar cómo se conforman las prácticas lectoras vernáculas de los jóvenes en diferentes

contextos entre los que destacan el contexto del hogar y el escolar. Algunos autores sostienen que un aspecto clave para entender las prácticas lectoras vernáculas es la identidad lectora, es decir, la visión que los sujetos tienen de sí mismos como lectores (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Por otra parte, autores como Compton-Lilly (2007b) señalan que la posesión de distintas formas de capital lector podría explicar las prácticas de lectura. Estas discrepancias encontradas durante la revisión de la literatura llevaron a plantear un estudio que permitiera aclarar no solamente el papel que juegan la identidad lectora y el capital lector en la configuración de las prácticas lectoras de los adolescentes, sino también cuál es la dinámica existente entre identidad lectora y capital lector.

El objeto de estudio de este trabajo es, entonces, la relación entre prácticas lectoras vernáculas, identidad lectora y capital lector. Indagar en las relaciones entre estos elementos ha tenido como finalidad contestar a la pregunta de investigación *¿Cuál es la relación entre el capital lector, la identidad lectora y las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes en contextos como la escuela y el hogar?* De esta pregunta, se despliegan tres preguntas secundarias:

- Pregunta secundaria 1: ¿Cuáles son las características de las prácticas lectoras vernáculas que los estudiantes de secundaria realizan en la escuela y en el hogar?
- Pregunta secundaria 2: ¿Cuál es el papel de la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes?
- Pregunta secundaria 3: ¿Cuál es el papel del capital lector en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes?

Para responder a la pregunta de investigación y a las preguntas específicas se plantearon tres supuestos iniciales, derivados de la revisión teórica y empírica, que

funcionaron como puntos de partida para la realización de la tesis. Estos supuestos permitieron orientar la comprensión del problema de investigación, así como las decisiones tomadas durante el desarrollo del trabajo:

- Supuesto 1: Los adolescentes realizan una variedad de lecturas vernáculas, principalmente al interior de la escuela, que permanecen ocultas.
- Supuesto 2: Las prácticas lectoras están mediadas por el capital lector y la identidad lectora. El capital lector de que dispone un sujeto conforma prácticas lectoras particulares que luego darán forma a su identidad lectora. La identidad lectora, al mismo tiempo, llevará al sujeto a realizar ciertas prácticas lectoras (que dependerán de cómo se ve a sí mismo como lector), lo que conducirá a la acumulación de capital lector en sus diferentes versiones.
- Supuesto 3: El capital lector y la identidad lectora mantienen una relación bidireccional. Esto significa que la acumulación de ciertas formas de capital lector implicará la conformación de la identidad lectora de los sujetos, mientras que la identidad lectora de los sujetos les conducirá a la acumulación de ciertas formas de capital lector.

Si se representan de forma visual los supuestos 2 y 3, entonces se obtendría algo parecido a la Figura 2. En esta figura, las flechas inclinadas simbolizan, por un lado, la relación de mutua influencia entre prácticas lectoras y capital lector, y prácticas lectoras e identidad lectora planteada en el supuesto 2. La flecha horizontal, por otro lado, representa la relación bidireccional entre identidad lectora y capital lector descrita en el supuesto 3.

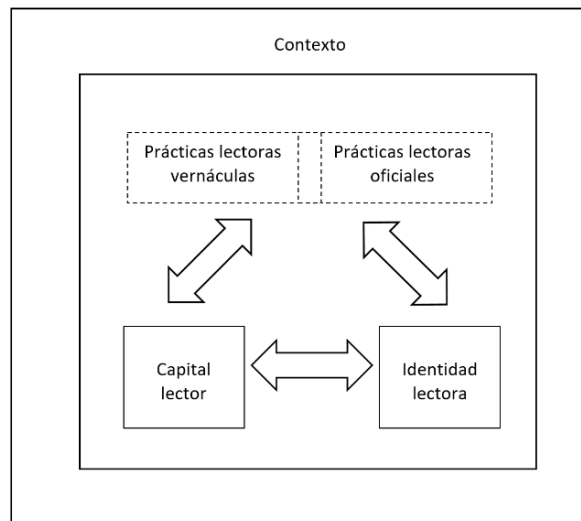


Figura 2. Representación de los supuestos de investigación 2 y 3. Fuente: elaboración propia.

Por último, con la finalidad de aportar a la discusión teórica que sigue la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad, en relación también con la construcción del capital lector y la conformación de la identidad lectora, se plantea el objetivo general de esta investigación, que consiste en *comprender cómo se configuran las prácticas lectoras vernáculas de adolescentes de secundaria a partir de las relaciones entre capital lector e identidad lectora en la escuela y el hogar*. Se plantean tres objetivos específicos que se corresponden con cada una de las preguntas secundarias:

- Objetivo específico 1: Identificar las características de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar.
- Objetivo específico 2: Comprender cuál es el papel de la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.
- Objetivo específico 3: Comprender cuál es el papel del capital lector en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

CAPÍTULO 3

El proceso de indagación

*Para mí sólo recorrer caminos que tienen corazón,
cualquier camino que tenga corazón. Por ahí yo recorro,
y la única prueba que vale es atravesar todo su largo.
Y por ahí recorro mirando, mirando, sin aliento.*

Carlos Castaneda

En este capítulo se realiza el abordaje teórico-metodológico y epistemológico que permite fundamentar cada una de las decisiones tomadas durante el proceso de indagación, mismas que se ven reflejadas en el diseño de investigación. Para esto, el capítulo se ha dividido en cuatro secciones. En el primer apartado se plantea la postura epistemológica a partir de la cual se ha realizado el diseño de investigación; en el segundo apartado se realiza un esbozo general del contexto y de los adolescentes que participaron en el estudio; en el tercer apartado se describen las acciones realizadas durante cada una de las fases del diseño de investigación y en el cuarto se establecen las consideraciones éticas para la realización de este trabajo.

1. Desde donde se mira: postura epistemológica

Para los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), la lectura es un fenómeno sociocultural resultado de las interacciones sociales que ocurren en el marco de una cultura determinada. Esta forma de concebir a la lectura tiene sus fundamentos en el constructivismo sociocultural de Vygotsky, el cual, según Wertsch (1994), se refiere a las formas en las que la acción

humana se encuentra inseparablemente relacionada con el escenario cultural, institucional e histórico en el cual estas acciones ocurren.

De acuerdo con Guba (1990), el constructivismo asume una postura ontológica en la que las realidades existen en las mentes de las personas, y por tanto, son múltiples. Así, no hay una sola realidad por observar e interpretar. Esto se traduce en una epistemología en la que la relación entre el investigador y su objeto de estudio es interactiva. Los hallazgos obtenidos por el investigador no son muestras de una realidad que se encuentra fuera de él, sino que constituyen el resultado de ese proceso interactivo entre el investigador y lo investigado. Esto significa que el conocimiento es la consecuencia de las actividades humanas, es una construcción humana cambiante (Guba, 1990).

Ahora bien, de acuerdo con los NEL, la lectura forma parte intrínseca de una serie de prácticas sociales y desempeña en ellas papeles específicos. Pero las prácticas lectoras no son completamente observables, puesto que, además de la parte social, involucran aspectos internos del individuo como son las actitudes, los sentimientos y valores, así como las propias percepciones e interpretaciones que las personas dan a esas prácticas. De esta forma, además de saber qué es lo que la gente hace con la lectura, lo que se quiere conocer en los NEL es qué significados tienen estas actividades para las personas en los distintos contextos entre los que las personas transitan cotidianamente. Esto significa que la realidad que el investigador de los NEL intenta conocer es una realidad que se construye individual y socialmente y por lo tanto nunca es estática.

En línea con lo anterior, este trabajo se centra en las subjetividades de los individuos, puesto que es a través del conocimiento de éstas que es posible identificar cuáles son las realidades que construyen los sujetos. Un enfoque cualitativo permite realizar un análisis de la dimensión subjetiva de los participantes, así como de los productos que resultan de su

relación con otros agentes en los contextos particulares en los que se éstos se desenvuelven (Serbia, 2007). Este análisis está íntimamente ligado al significado que la realidad tiene para los individuos y cómo estos significados se encuentran relacionados con las conductas que realizan (Castro, 1996).

De forma particular, en este trabajo se busca indagar sobre el significado que los adolescentes otorgan a las prácticas lectoras vernáculas que realizan, que son productos de su actuar cotidiano, lo cual permitiría evidenciar una determinada identidad lectora e identificar cuál es el significado que estos jóvenes atribuyen y el uso que le dan al capital lector que poseen. Esta dimensión subjetiva de los adolescentes no está desvinculada de las interacciones que realizan con los demás agentes de su entorno. En sintonía con esto, el acercamiento realizado tomó en cuenta el carácter social de las prácticas lectoras (Barton y Hamilton, 2012; Heath, 2004; Pahl y Allan, 2011; Scribner y Cole, 2004; Street, 2003). Por tanto, se hizo necesaria una aproximación a los escenarios en los que los adolescentes se desenvuelven, realizan lecturas vernáculas, acumulan capital lector y conforman su identidad lectora. Estos escenarios son principalmente la escuela, dentro de la cual interesa particularmente el aula, y el hogar, en los cuales intervienen otros agentes, como son los padres de familia, los compañeros y los profesores.

2. Del contexto y de los participantes

Los informantes que participaron en este estudio son adolescentes de Zapopan, Jalisco, México¹. En este estado, como en toda la República mexicana, la edad para asistir a la

¹ Zapopan es uno de los municipios que, junto con Guadalajara, Tlajomulco de Zúñiga, Tlaquepaque, Tonalá, El Salto, Ixtlahuacán y Juanacatlán, conforman el Área Metropolitana de Guadalajara en Jalisco. De acuerdo con el Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (2018) el 65.2% de la población de Zapopan es pobre o se encuentra en situación de vulnerabilidad por carencias sociales o por ingresos, aunque no es uno de los municipios de Jalisco con mayores índices de marginación. En 2015, casi el cien por ciento de la población de este municipio tenía servicios de drenaje, agua entubada y electricidad y un 82% de la población estaba afiliada a algún servicio de salud público o privado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015).

secundaria abarca entre los 12 y 14 años. La escuela secundaria pública mexicana se caracteriza por brindar una educación deficiente en el área de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), por ofrecer una concepción de la lectura que se balancea entre los enfoques más tradicionales que sitúan a la comprensión lectora como el objetivo más importante a cumplir y las posturas que conciben a las prácticas de lectura como prácticas socioculturales, además de haber sufrido varias transformaciones en los últimos años, que van desde el ingreso del país a la OCDE² en 1994, la incorporación a las pruebas PISA³ en el año 2000, las reformas de la RIEB⁴ en 2006 y 2011, y la creación del Modelo Educativo 2016.

Los estudiantes de secundaria en Jalisco no tienen el mejor desempeño en lectura, pues en el área que evalúa la comprensión lectora en la prueba PLANEA⁵ apenas se situaron arriba de la media nacional (INEE, 2017). Además, el acceso a los libros entre los jóvenes jaliscienses es limitado, pues en Jalisco apenas hay una biblioteca por cada 26 455 habitantes (Jalisco Cómo Vamos, 2012). La lectura de libros, sin embargo, no es uno de los pasatiempos favoritos de los jóvenes y adolescentes de Jalisco, ni de la población en general de ese estado. De acuerdo con la Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales realizada en el año 2010 por el extinto Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), más del setenta por ciento de los entrevistados no había leído ningún libro completo en el último año, más allá de los libros escolares o relacionados con la profesión. Los jóvenes, más

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

³ Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés (INEE, 2013).

⁴ Reforma Integral de la Educación Básica.

⁵ La prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) se aplica a los estudiantes mexicanos de sexto de primaria, tercer grado de secundaria y último grado de educación media superior desde el ciclo escolar 2014-2015. Esta prueba evalúa dos áreas: Matemáticas y Lenguaje y Comunicación. En el área de Lenguaje y Comunicación se evalúan dos aspectos: la comprensión lectora y la reflexión semántica y morfosintáctica de la lengua (INEE, 2017).

que leer libros, para divertirse asisten a fiestas patronales, centros comerciales y fiestas con amigos, según la Consulta Estatal de Juventud 2016 del Instituto Jalisciense de la Juventud (IJJ).

Al mismo tiempo que leen pocos libros, los jóvenes de Jalisco usan cada vez más las tecnologías de la información y la comunicación con finalidades diversas, entre las que figuran la socialización y la recreación. En la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, más de la mitad de las familias de Zapopan, Jalisco, tenía acceso a Internet y más del noventa por ciento de la población poseía un teléfono celular; entre los jóvenes, se registró que un setenta por ciento de los entrevistados podía acceder a Internet en casa, la escuela o desde su teléfono celular, y esta actividad tenía la finalidad de socializar, recrearse, ver noticias o hacer tareas escolares (IJJ, 2016).

La escuela que se eligió para realizar el estudio es una secundaria urbana pública de sostenimiento estatal ubicada en Zapopan. La escuela atiende alumnos en dos turnos: matutino y vespertino. El trabajo fue realizado con siete estudiantes, seis mujeres y un varón de entre 13 y 15 años, del turno matutino. Los informantes provienen de familias de clase media baja, cuyos padres son trabajadores (de mostrador, de seguridad, meseros, cocineros, panaderos, albañiles) o comerciantes. Tres de los participantes forman parte de familias reconstituidas o monoparentales y una de las informantes vive en un albergue.

El primer informante es Carlos⁶. Él tiene 14 años, vive con su padre, su hermana, que le lleva 10 años de edad y su cuñado, en la misma colonia en la que se encuentra la escuela a la que asiste. Su madre falleció hace pocos meses. Su padre tiene una tienda de abarrotes que se encuentra instalada en la misma casa en la que viven, por lo que la vida en su casa

⁶ Todos los nombres son seudónimos.

está estrechamente ligada al negocio familiar. Carlos se describe a sí mismo como “muy callado” y “muy negativo”, contrariamente a su padre, que es “muy platicador” y a su hermana a quien describe como “muy social”. No le gusta salir, por lo que prefiere estar en casa viendo televisión.

La segunda informante es Laura. De 15 años, vive con su madre, su padre y sus dos hermanos menores, una niña de 9 años y un niño de 11 años. Tiene hermanos mayores que no viven en su casa, de 18, 21 y 24 años. Su padre trabaja en seguridad privada y su madre es cocinera en un restaurante. Ella tiene un novio que tiene dieciséis años, al cual ve los fines de semana. A Laura le gusta el rap y se refiere a sí misma como “orgullosa y enojona”, se considera perseverante para lograr lo que quiere.

Lorena tiene 14 años. Ella vive en un albergue para niñas y adolescentes embarazadas o con niños pequeños en situaciones de violencia familiar, muy cercano a la secundaria a la que asiste. Ella tiene una hija pequeña con la que vive en el albergue. Cuando vivía con su familia, Lorena fue víctima de agresiones sexuales. Su padre está en la cárcel. Con su madre y sus hermanos, mayores que ella, tiene escaso contacto en la actualidad. A Lorena no le gusta asistir a la escuela, es de humor cambiante, pero cuando está molesta utiliza la escritura para desahogarse, reflexionar, pensar mejor las cosas.

Mariana también tiene 14 años. Ella vive en la casa de sus tíos. Se mudó allá para estar más cerca de la escuela secundaria a la que asiste. En la casa de sus tíos viven también sus tres primos, una tía y su hermana mayor, de 21 años. Además de esa hermana, Mariana tiene otros tres hermanos, de 16 y 7 años y un pequeño de preescolar, que viven con su madre. Los padres de Mariana están separados, y su padre no vive en la misma ciudad, por lo que casi no tiene contacto con él. Mariana se considera a sí misma como “muy platicadora”, pero tiende a “desconcentrarse muy rápido”. Le gusta escuchar reguetón y música de banda.

Rocío tiene 14 años y es hija única. Vive con sus tíos, su mamá, su prima y los hijos de su prima, de 7 y 8 años. Rocío nunca ha vivido con su padre. Su madre trabaja en una tienda de artículos electrónicos y sólo tiene libres los domingos, que es cuando conviven. Rocío asiste a una escuela de inglés los sábados por la mañana. A ella le gusta la música electrónica y también le gusta dibujar: dice que piensa ser diseñadora.

La sexta informante es Rosa y tiene 13 años. Ella vive muy cerca de la secundaria a la que asiste. Tiene tres hermanos, uno mayor, de 18 años y dos hermanas menores, de las cuales una asiste a la primaria y otra al preescolar. Su madre es ama de casa y su padre es panadero. A Rosa le gusta ver películas de terror y mirar los videos de los “youtubers”.

La última informante es Sandra. Ella tiene 14 años y es la mayor de cuatro hermanos. Tiene dos hermanas de 13 y 7 años y un hermano de 8. Su mamá trabaja como mesera en un restaurante y su padre trabaja en un autolavado. Además de ir a la secundaria, Sandra asiste a clases de inglés por las tardes. A ella le gusta escuchar música en inglés y ver series de terror.

El trabajo se realizó durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del ciclo escolar 2017-2018. Se solicitó permiso a la dirección de la escuela mediante un documento en el que se explicaron las características del proyecto (Anexo 1). La escuela, entonces, facilitó el trabajo con los grupos de tercer grado asignados a un mismo profesor de Formación Cívica y Ética, con el que se estableció un acuerdo para la observación de las sesiones de clase y para aplicar las entrevistas a los alumnos elegidos durante los tiempos destinados a esta clase.

En línea con el enfoque metodológico de corte cualitativo adoptado, los participantes fueron elegidos de acuerdo con un procedimiento de muestreo intencional no probabilístico, es decir, a partir de criterios de elección que son relevantes para el objeto de estudio de este

trabajo (Serbia, 2007). El primero de estos criterios consistió en que los informantes fueran estudiantes de tercer grado de secundaria, hombres o mujeres. Se optó por estudiantes de este grado escolar debido a los resultados obtenidos en el estudio piloto en el que se observó mayor presencia de lecturas vernáculas en tercer grado, que en primero y segundo.

El segundo criterio para elegir a los participantes fue que se tratara de alumnos que realizan lecturas vernáculas durante la clase. Para detectar lo anterior, se realizó una serie de observaciones en cinco grupos de tercer grado, durante las clases de Formación Cívica y Ética del profesor con el que se estableció el acuerdo de trabajo. Una vez identificados los estudiantes que realizan prácticas lectoras vernáculas durante la clase, se consideró a aquellos alumnos que tuvieron la disposición, por parte de ellos y sus familias, para formar parte de la investigación.

3. El diseño

Dentro de la corriente de los Nuevos Estudios de Literacidad han sido empleadas tanto la etnografía como diversas técnicas etnográficas, entre las cuales se encuentran la entrevista y la observación, con el fin de estudiar las prácticas de lectura y escritura de sujetos, familias o comunidades (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Barton, 2007; Barton y Hamilton, 2012; Compton-Lilly, 2007a, 2007b).

En este trabajo fueron utilizadas técnicas etnográficas como la observación, el registro y la entrevista. Con la finalidad de comprobar la pertinencia de estas técnicas para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo, se realizó un estudio piloto que tuvo lugar durante el ciclo escolar 2016-2017, en los meses de marzo, abril y mayo del año 2016. El estudio se llevó a cabo en el turno vespertino de una escuela secundaria pública de sostenimiento estatal, ubicada en el municipio de Guadalajara, Jalisco, Las observaciones fueron realizadas en un grupo de primero, uno de segundo y uno de tercer grado. El

participante fue un adolescente de 15 años, elegido en el grupo de tercero, pues fue en este grado en el que se observó mayor presencia de lecturas vernáculas que en primero y segundo.

A partir de la anterior experiencia se realizaron ajustes al diseño de investigación, como pedir a los informantes que realizaran sus Autorregistros de lectura momentos antes de la entrevista, para evitar su pérdida u olvido y limitar las observaciones a los grupos de tercer grado. Cada una de las técnicas señaladas (la observación, el registro y la entrevista) fue empleada en el trabajo de campo de este trabajo, dentro de un proceso de cuatro fases, en una secuencia que se muestra en la Figura 3.

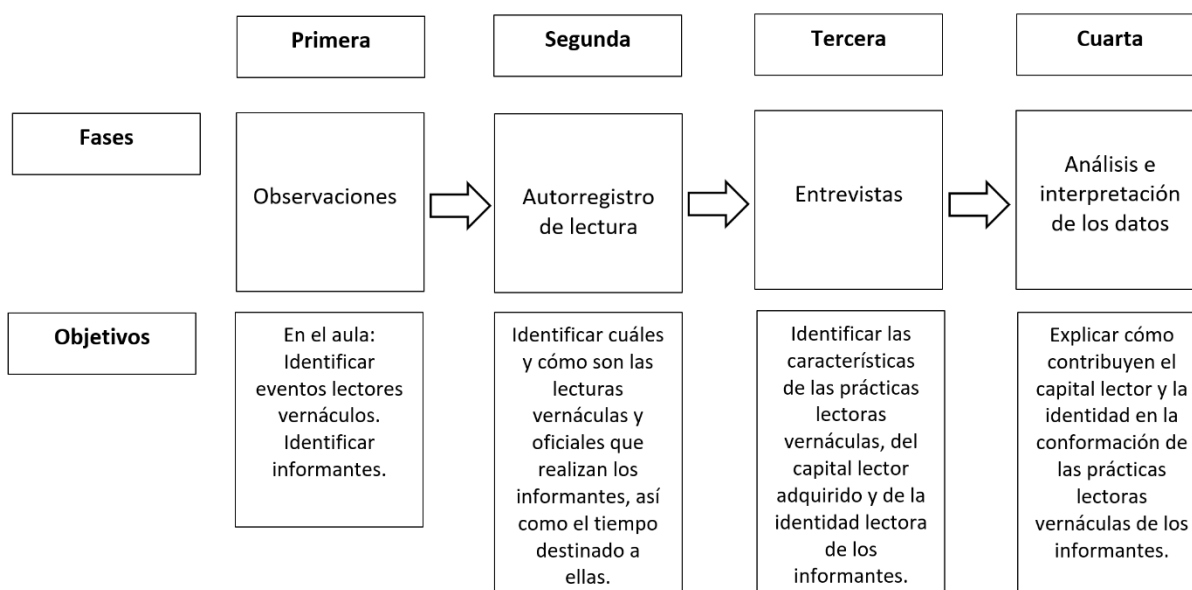


Figura 3. Fases del diseño de investigación. Fuente: elaboración propia

La primera fase consistió en la realización de observaciones en el aula, que fueron registradas en un diario de campo. Siguiendo el enfoque de Taylor y Bogdan (1987), la observación permitió un acercamiento al salón de clases de forma sistemática y no intrusiva,

además de tener como finalidad identificar posibles informantes, es decir, a aquellos alumnos que realizan eventos lectores de tipo vernáculo durante períodos que comprenden una sesión de clase. De acuerdo con Velasco y Díaz (2006), la observación proporciona una serie de descripciones que intentan captar la acción de los sujetos de estudio. Para realizar las observaciones, el investigador sigue un procedimiento de registro acorde a un plan previamente delimitado y elaborado con base en las características del problema o fenómeno que se intenta registrar. Es importante señalar también que, aunque en el proceso de observación intervienen las percepciones y las interpretaciones del observador, los datos obtenidos no son el resultado de su subjetividad, sino que son el producto de un acercamiento formal a través de observaciones deliberadas y sistemáticas que son orientadas por un propósito de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para realizar las observaciones en el contexto de aula, se realizó una *selección de muestras por intervalos breves* (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esto implicó que el periodo total de observación abarcara el de una sesión de clase (entre 45 y 50 minutos) y que durante esos períodos se realizaran anotaciones en el diario de campo cada cinco minutos. Se efectuaron entre tres y cuatro observaciones de aula por grupo, hasta que se logró la saturación teórica, es decir, cuando ya no fue posible obtener información nueva (Castro, 1996).

Se empleó un sistema de *observación estructurada de tipo descriptivo* de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999). Según estos autores, este sistema de observación es abierto y permite identificar el problema de forma explícita al señalar ciertos acontecimientos, procesos o conductas específicas. Este sistema de observación permitió, además de identificar a los posibles informantes, generar datos descriptivos que responden a los diferentes componentes observables del evento lector que se presentan en la Tabla 1:

artefactos usados (libros, revistas, celulares, computadoras) participantes implicados (amigos o compañeros de clase), tipo de actividad realizada (lectura vernácula o lectura escolar; compartida o en solitario) y el contexto en que la actividad es llevada a cabo (Barton y Hamilton, 2012; González, 2013; Hamilton, 2000; Kalman, 2009).

Elementos observables del evento lector	
Artefactos	Textos e instrumentos de lectura: libros, dispositivos electrónicos, periódicos, revistas, notas y cualquier otro material escrito.
Participantes	Sujetos que integran el evento lector.
Actividad	Es el tipo de acción realizada en torno al texto: Vernácula o canónica
Contexto	Es el lugar físico que incluye las circunstancias sociales en las que el evento lector se desarrolla: la escuela o el hogar.

Tabla 1. Elementos observables del evento lector. Fuente: elaboración propia

Según lo anterior, se consideró al evento lector como una unidad de observación, compuesta de los elementos observables mencionados. Las características e interacciones entre dichos componentes también fueron registradas en el diario de campo. Estos datos sobre los eventos lectores vernáculos fueron de utilidad al realizar las entrevistas, pues permitieron la formulación de preguntas específicas sobre las lecturas vernáculas realizadas.

La segunda fase comprendió la elaboración de registros denominados “Autorregistros de lectura”. En esta fase se solicitó a los informantes que elaboraran un registro de las lecturas realizadas en el transcurso del día anterior a la entrevista. Para ello se elaboró un instrumento a partir del “autorregistro de eventos letrados” utilizado por Martínez (2014), que permitió el autorregistro de lecturas vernáculas y oficiales que los jóvenes realizan (Tabla 2). El procedimiento para el llenado del “Autorregistro de lectura” fue explicado por la investigadora. El formato fue llenado por cada uno de los jóvenes participantes momentos antes de realizar cada entrevista.

Lectura en la escuela							
Escolar				No escolar			
Papel		Electrónico		Papel		Electrónico	
Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo

Lectura en casa							
Escolar				No escolar			
Papel		Electrónico		Papel		Electrónico	
Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo	Descripción	Tiempo

Tabla 2. “Autorregistro de lectura”. Adaptación a partir de Martínez (2014)

El empleo de este formato fue, al igual que las observaciones de aula, un apoyo para la realización de las entrevistas, pues permitió formular preguntas con base en lo escrito por los estudiantes, que dieron la posibilidad de obtener más datos en relación con las lecturas vernáculas realizadas. Además, el formato permitió identificar cuáles son las características de las lecturas vernáculas (si se realizan más en línea o en papel) y determinar si los jóvenes son capaces de distinguir entre lecturas escolares y no escolares.

Se obtuvieron en total trece Autorregistros de lectura. Cinco de los siete informantes realizaron dos Autorregistros cada uno, una participante realizó tres Autorregistros y una más no completó ninguno. En el caso de esta última estudiante, los Autorregistros de lectura no fueron realizados debido a la apatía que mostró cuando la entrevistadora le dio el formato el día de la primera entrevista. Por tanto, se decidió que a esta alumna en particular no se le

darían más formatos del Autorregistro para completar y se centraría la atención en las entrevistas para explorar a través de ellas las lecturas realizadas.

En la tercera fase se realizaron las entrevistas. La entrevista se utilizó como un instrumento que permitió obtener información no sólo sobre los aspectos objetivos y subjetivos que conforman la práctica lectora de los informantes y que no pueden ser capturados a través de las observaciones. De acuerdo con Fontana y Frey (2000), esta técnica es un medio confiable que permite producir datos de forma sistemática. Ya que se trata de un encuentro interactivo, conduce a resultados que son contruidos con base en el contexto y la negociación ocurrida entre el entrevistador y el entrevistado. Esto significa que en la entrevista el conocimiento se construye alrededor de las preguntas y las respuestas, lo que permite comprender, más que explicar, los diferentes significados que las personas atribuyen a las diversas situaciones de su vida. Así, la entrevista es una “situación interventora” que no es neutra ni estandarizada, pues el entrevistador “es el instrumento” y forma parte activa del proceso de construcción de los datos (Baz, 1999).

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas. Esto ofreció la posibilidad de llevar cierto control sobre lo que se deseaba indagar al mismo tiempo que dio un margen de apertura para explorar puntos importantes que surgieron durante las entrevistas (Vela, 2004). Además, permitió dirigir la entrevista en algunos casos en los que los entrevistados “no sabían qué decir o cómo comenzar”. La forma semiestructurada de la entrevista posibilitó, además, comprender la perspectiva del entrevistado sobre sus propias experiencias y vivencias personales en relación con el tema de interés, a partir del seguimiento de una lista general de aspectos por cubrir que fue denominado como “guion de entrevista” (Vela, 2004). De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) el guion de entrevista permite indagar sobre los aspectos que interesan de forma específica, no siendo un protocolo estructurado, sino una

ayuda para recordar que se deben realizar ciertas preguntas sobre ciertos temas. Particularmente, se elaboró un guion de entrevista que se deriva de los tres elementos de interés para este trabajo: el capital lector, la identidad lectora y las lecturas vernáculas de los adolescentes (Tabla 3).

Guion de las entrevistas		
Adolescentes	Padres de familia	Profesores
<i>Identidad lectora</i>		
Qué entiende por “leer”. Qué considera como lectura.	Qué entiende por “leer”. Qué considera como lectura, usted y su hijo/a.	Qué entiende por “leer”. Qué considera como lectura, usted y su alumno/a.
Valor asignado a la lectura. Gusto por la lectura. ¿Le gusta leer? Razones.	Valor que percibe es asignado a la lectura por su hijo/a. ¿Le gusta leer?	Valor que percibe es asignado a la lectura por su alumno/a. ¿Le gusta leer?
Identidad: Se considera buen/mal lector. Qué le hace falta para ser buen lector. Cómo se ve a sí mismo: grupos con los que se identifica.	Identidad: Considera buen/mal lector a su hijo. Qué le hace falta para ser buen lector. Cómo ve a su hijo: grupos con los que éste se identifica.	Identidad: Considera buen/mal lector a su alumno/a. Qué le hace falta para ser buen lector. Cómo ve a su alumno/a: grupos con los que éste se identifica.
<i>Lecturas vernáculas</i>		
Razones, objetivos, motivaciones, e intereses por los que lee en la escuela y en el hogar.	Razones, objetivos, motivaciones e intereses por los que usted piensa que su hijo/a lee en el hogar.	Razones, objetivos, motivaciones e intereses por los que su alumno/a lee en la escuela.
Lecturas realizadas. Lugares, situaciones, momentos o actividades en los que lee. Tiempo destinado a estas actividades.	Lecturas realizadas por su hijo/a. Lugares, situaciones, momentos o actividades en los que observa leer a su hijo/a. Tiempo destinado a estas actividades.	Actividades de lectura escolar y no escolar que su alumno/a realiza en el salón de clases. Lugares, situaciones y momentos en los que el alumno lee. Tiempo destinado a estas actividades.
<i>Capital lector (económico, social y cultural)</i>		
Artefactos de lectura que posee (libros, revistas, tabletas, computadoras, teléfonos inteligentes), escolares y no escolares.	Artefactos de lectura que su hijo/a posee (libros, revistas, tabletas, computadoras, teléfonos inteligentes), escolares y no escolares.	Artefactos de lectura que posee su alumno/a (libros, revistas, tabletas, computadoras, teléfonos inteligentes), escolares y no escolares
Influencias familiares/sociales para realizar actividades de lectura, escolares y no escolares.	Influencias familiares/sociales para realizar actividades de lectura, escolares y no escolares.	Influencias familiares/sociales que percibe en su alumno/a para realizar actividades de lectura, escolares y no escolares.
Comportamiento en situaciones de lectura en la escuela y el hogar. Desempeño en lectura. Calificaciones obtenidas en clase de español/lectura.	Comportamiento de su hijo/a en situaciones de lectura en el hogar. Desempeño en lectura. Calificaciones obtenidas en clase de español/lectura.	Comportamiento de su alumno/a en situaciones de lectura en la escuela. Desempeño en lectura. Calificaciones obtenidas en clase de español/lectura.

Tabla 3. Guion de las entrevistas. Fuente: elaboración propia

En un primer momento se había planteado el uso de la entrevista en profundidad. Sin embargo, durante el trabajo de campo se decidió utilizar la entrevista centrada o enfocada, la cual permite al entrevistador dirigir la conversación hacia un tema o área de interés específico (Vela, 2004). La razón por la que se decidió lo anterior fue que la disponibilidad de los participantes en cuanto al tiempo fue limitada, particularmente en el caso de los alumnos y del profesor, puesto que los momentos destinados a realizar las entrevistas fueron generalmente menores a los cuarenta minutos. Por tanto, se hacía indispensable aprovechar al máximo el tiempo dedicado a las entrevistas, y este recurso permitió a la entrevistadora centrarse en preguntas que abordaran los puntos específicos señalados en el guion de las entrevistas.

Este tipo de entrevistas resultó ser conveniente para los propósitos de este trabajo porque permitió obtener una serie de datos en relación con la perspectiva, experiencia y situación de las personas entrevistadas, pero dando la posibilidad de enfocarse en el tema de interés, es decir, las lecturas vernáculas (Vela, 2004). Adicionalmente, este tipo de entrevista permitió conocer el capital lector que poseen los jóvenes participantes y entender las características de su identidad lectora. Se entrevistó a los siete jóvenes elegidos como informantes, a tres padres de familia y al profesor de Formación Cívica y Ética que posibilitó las observaciones de aula. Los estudiantes fueron entrevistados en el patio de la escuela, durante las horas correspondientes a la clase de Formación Cívica y Ética, previo acuerdo con el profesor, en dos ocasiones (con la salvedad de que a una alumna se le entrevistó en tres ocasiones). Una excepción a lo anterior fue el caso de una alumna entrevistada en su domicilio, en horas distintas a las escolares. Las entrevistas a los padres se realizaron en su domicilio o en el patio de la escuela. No todos los padres de los informantes pudieron ser entrevistados (principalmente por “no tener tiempo para la entrevista”), así que solamente se

entrevistó a tres padres de familia (tres de siete alumnos participantes). Habíamos decidido realizar entrevistas a los padres de los participantes y al profesor por dos razones. La primera es que, debido a que las configuraciones de las lecturas vernáculas y del capital lector obedecen a influencias sociales que se establecen en la familia y en la escuela, es pertinente conocer la perspectiva de los padres y maestros. La segunda razón es que se había considerado que las diversas fuentes de datos permiten triangular la información (Purcell-Gates, 2004).

Todas las entrevistas fueron audiograbadas. Esto, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), si bien pudo tener influencia en el flujo natural de la conversación y restar genuinidad a la interacción establecida, tuvo la ventaja de permitir “fijar lo dicho”, posibilitando volver a ello cada vez que sea necesario (Castro, 1996). Esta ventaja ha sido particularmente útil al iniciar el procedimiento de análisis de las entrevistas.

En total se obtuvo un corpus de 19 entrevistas realizadas a los alumnos participantes, a los padres de familia y al profesor de Formación Cívica y Ética. Cada una de estas entrevistas tuvo una duración promedio de veintitrés minutos que en total suman siete horas con veinte minutos de grabaciones de audio.

Por último, la cuarta fase estuvo destinada al análisis e interpretación de los datos obtenidos. Para esto, se siguió el enfoque descrito por Taylor y Bogdan (1987), orientado hacia la comprensión de las personas y los contextos. Este proceso es similar al utilizado por la Teoría Fundamentada, pues, si bien la finalidad no es generar una teoría a partir de categorías *ad hoc* derivadas de la información obtenida empíricamente (objetivo principal de la teoría fundamentada), este procedimiento permite explicar las características de las personas y sus contextos, pues da la posibilidad de generar categorías, conceptos, tipologías e identificar los patrones y excepciones que emergen de los datos obtenidos en relación con

los aspectos teóricos previamente establecidos, siempre en una estrecha relación con el contexto en donde la información ha sido producida (Castro, 1996; González, 2013; Ryan y Bernard, 2000; Taylor y Bogdan, 1987).

Primera etapa: En un primer momento se realizó lo que Cáceres (2003) denomina como “preanálisis”, el cual tuvo como objetivo “obtener un contenido homogéneo” de los materiales a analizar. En este trabajo, este “preanálisis” consistió en la transcripción del total de las entrevistas realizadas y en la homogeneización de los formatos en los cuales fueron transcritas. En esta etapa se identificaron en las notas de campo, transcripciones de entrevistas y autorregistros de lectura, tres grandes categorías que corresponden a los tres principales elementos que componen la pregunta de investigación: las prácticas lectoras vernáculas, la identidad lectora y el capital lector. La información se leyó en varias ocasiones con la finalidad de seleccionar los datos más pertinentes y se crearon tres grandes archivos correspondientes a cada una de las tres categorías mencionados.

Segunda etapa: Se construyeron categorías, subcategorías y códigos que permitieron clasificar los datos brutos obtenidos en los materiales disponibles (entrevistas, autorregistros de lectura y diario de campo), ligados íntimamente con la realidad observada, pero sin perder de vista los aspectos teóricos en los que el trabajo se enmarca (Tabla 4). Para realizar este proceso se utilizó el programa Atlas.ti.

Tercera etapa: En esta etapa se articularon las categorías de análisis y se procedió a elaborar una interpretación. Para lograr esto, se realizaron esquemas de clasificación que permitieron identificar los patrones y relaciones entre temas y categorías (Coffey y Atkinson, 2003; Taylor y Bogdan, 1987). La interpretación final consistió en un procedimiento de *relativización de los datos*, que implicó realizar la interpretación considerando tanto el contexto, como el modo en que los datos fueron contruidos (Taylor y Bogdan, 1987).

Categorías	Subcategorías		Temas/conceptos		Códigos	
Prácticas lectoras Barton y Hamilton (2012) Peredo y González (2007)	Lecturas escolares		Eventos lectores	Artefactos	Electrónicos lectura escolar	
					Análogos lectura escolar	
				Participantes	Lectura escolar único	
					Lectura escolar padres	
					Lectura escolar amig/comp/pri/herm	
					Lectura escolar profesores	
				Roles	Estudiante	
					Guía	
				Objetivos	Actividades de lectura	
					Lectura escolar obligatoria	
					Apoyo en tareas escolares	
				Actividad (Características)	Lectura escolar breve	
					Lectura escolar fragmentaria	
					Lectura en silencio	
					Lectura en voz alta	
					Lectura fuera de tiempo	
					Lectura mixta	
				Contexto	Lectura escolar en la escuela	
	Lectura escolar en el hogar					
	Lectura escolar en otros contextos					
	Lecturas vernáculas		Eventos lectores	Artefactos	Electrónicos lectura vernácula	
					Análogos lectura vernácula	
				Participantes	Lectura vernácula único	
					Lectura vernácula amig/com/pri/her	
					Lectura vernácula otros	
				Roles	Lector consciente	
					Lector inadvertido	
				Objetivos	Ocio	Placer
						Pasatiempo
					Socialización	Contacto
					Informar/ser informado	
Organización					Organizar	
					Recordar	
Actividad (Características)				Obtener información	Solucionar problemas	
					Curiosidad	
				Lectura vernácula escasa		
				Lectura vernácula breve		
				Lectura vernácula fragmentaria		
				Lectura vernácula libro completo		
				Lectura intersticial		
Lectura vernácula vinculada a prácticas mediáticas						
Lectura vernácula escondida						
Lectura mixta						
Contexto	Lectura vernácula en la escuela					
	Lectura vernácula en el hogar					
	Lectura vernácula en otros contextos					
Identidad lectora Aliagas, Castellà y Cassany (2009) Hernández (2009) Moje y Luke (2009) Petit (2011).	Componente cognitivo		Ideas		Ideas lectura	
					Ideas buen lector	
					Ideas mal lector	
					Ideas buenos textos	
					Ideas malos textos	
	Componente emocional		Emociones		Emociones +lectura	
					Emociones -lectura	
					Consumo lector	
	Componente social	Valores y usos de la lectura	Hogar Escuela Amigos y compañeros	Valores lectura		
				Usos de los textos		
Fines						
Capital lector Bourdieu (2001) Compton-Lilly (2007b)	Capital lector cultural	Institucionalizado	Instituciones	Familia	Escolaridad	
					Formación lectora	
		Incorporado	Disposición lectora	Escuela	Calificaciones	
					Certificaciones	
	Objetivado	Pericia lectora	Objetivado	Participación lectura		
				Actividad lectora		
					Discusión lectura	
					Libros escolares	
					Cuadernos	
					Libros no escolares	
Historietas						
		Revistas				

	Capital lector económico	Posesión de artefactos letrados		Enciclopedias
				Periódicos
				Folletos/Volantes
				Celular
	Capital lector social	Red social	Dispositivos electrónicos	Computadora
				Televisión
				Padre
				Madre
				Hermano (a) mayor
				Hermano (a) menor
				Tíos (as)
				Abuelos (as)
				Vecinos (as)
				Profesores (as)
				Psicólogo
				Primos (as)
				Amigos y compañeros
				Novio (a)

Tabla 4. Categorías, subcategorías, temas y códigos para la clasificación de los datos brutos.
Fuente: elaboración propia.

4. Ética

Como parte de la ética que toda investigación debe contemplar, en el presente estudio se tomaron las medidas necesarias para la protección de la integridad y la información otorgada por los participantes.

Debido a que estudio incluye a menores de edad, se empleó un “Documento de consentimiento informado” basado en el Formato de Consentimiento Informado para Estudios Cualitativos de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2017). Mediante este documento, que consta de cuatro breves secciones, se informó a los jóvenes y a sus padres sobre las características del estudio y los métodos a emplear (Anexo 2).

En la primera parte del documento se incluyó información sobre las particularidades del estudio, así como de los métodos y procedimientos de la investigación. En la segunda sección se describió lo relacionado con el uso y confidencialidad de los datos. En ella se garantizó la confidencialidad de la información recabada mediante el empleo de seudónimos, la omisión de los nombres de lugares y domicilios, así como el uso ético de esta información (González, 2002; Hammersley y Atkinson, 2014).

En la tercera parte del documento se explicitó que la participación en el estudio es completamente voluntaria, con la posibilidad de retirarse en cualquier momento que el o los sujetos implicados lo decidieran, sin consecuencias de ningún tipo. Por último, en la cuarta sección se presentó una breve declaración de consentimiento para formar parte del estudio, mediante el cual los participantes (padre/madre e hijo/hija) dieron fe de haber comprendido la información otorgada y haber resuelto las posibles dudas. En esta sección se solicitó el nombre y la firma de ambos.

Una copia de este documento fue otorgada al padre o madre de familia, mientras que el original fue conservado por la investigadora. Se estableció contacto telefónico con los padres para informar sobre el documento, aclarar cualquier duda suscitada y establecer los momentos de entrevista que serían realizadas con ellos y con sus hijos, antes de comenzar con esta actividad. Al finalizar los periodos de entrevista, se le entregó a cada alumno un libro (novela, ficción, acertijos) como agradecimiento por su participación.

CAPÍTULO 4

Las prácticas lectoras de los adolescentes

En el fondo, los estudiantes acaban cobrándole un profundo rencor a la lectura y aborrecen los libros, y si con un sentido responsable (...) van por la vida expresando un discurso que afirme la utilidad del libro y la lectura como formas de superación, lo hacen en función de todo aquello que tuvieron que sufrir para alcanzar la nota aprobatoria en la boleta de calificaciones.

Juan Domingo Argüelles

Este es el primero de los tres capítulos en los que se muestran los resultados obtenidos y su análisis. En este primer capítulo se analizan las prácticas lectoras de los informantes, tanto las escolares, como las vernáculas. Si bien el interés central de este trabajo son las prácticas lectoras vernáculas, se ha considerado que es de interés identificar también las características de las prácticas de lectura escolar, pues estas son muchas veces realizadas a la par que las prácticas lectoras vernáculas y su caracterización puede ayudar también a dilucidar las razones por las que estas últimas toman determinadas formas. Siguiendo esta línea, el análisis de las prácticas lectoras de los jóvenes que participaron en este estudio se ha dividido en dos, uno que abarca a las lecturas oficiales escolares, y el otro que comprende a las lecturas vernáculas. De forma específica, se realiza el abordaje de cada uno de los elementos de los

eventos lectores que constituyen estas prácticas: artefactos, participantes, roles, objetivos, actividad y contexto.

Lo anterior tiene como objetivo documentar y analizar las características de las lecturas de los participantes, con la finalidad de responder a la primera de las preguntas específicas planteadas: ¿Cuáles son las características de las prácticas lectoras que los estudiantes de secundaria realizan en la escuela y en el hogar? En consecuencia, en los siguientes apartados se examinan cada uno de los elementos involucrados en las lecturas escolares y las lecturas vernáculas de los adolescentes entrevistados.

1. Lecturas escolares

Al desmenuzar las lecturas escolares de los jóvenes en cada uno de los elementos de los eventos lectores documentados (artefactos, participantes, roles, objetivos, actividad y contexto) se identificaron características muy particulares que las diferencian abiertamente de las lecturas vernáculas. En la Figura 4 se resumen los hallazgos encontrados a la luz de cada uno de estos elementos.

Los artefactos son los textos e instrumentos de lectura (Hamilton, 2000). En general, se puede decir que hay dos tipos de artefactos: los análogos y los electrónicos. Entre los artefactos análogos, por un lado, se encuentran los libros, las revistas y cualquier otro material escrito en un formato no digital. Por otro lado, los artefactos electrónicos son todos aquellos dispositivos electrónicos que pueden ser utilizados como un vehículo para los textos, tales como los teléfonos celulares, las computadoras, los e-books, las Tablet o la televisión.

En este trabajo se encontró que los artefactos de lectura en los que los adolescentes realizan sus lecturas escolares son tanto análogos como electrónicos, aunque hay un predominio de los artefactos análogos. En el aula se utiliza principalmente el libro de texto, aunque también se emplean libros y revistas no escolares (como la revista Selecciones,

utilizada con fines escolares), cuadernos (textos producidos por los alumnos) o documentos tales como son los exámenes, la lista escolar, las hojas del profesor (las planeaciones), los libros del programa o el pizarrón.

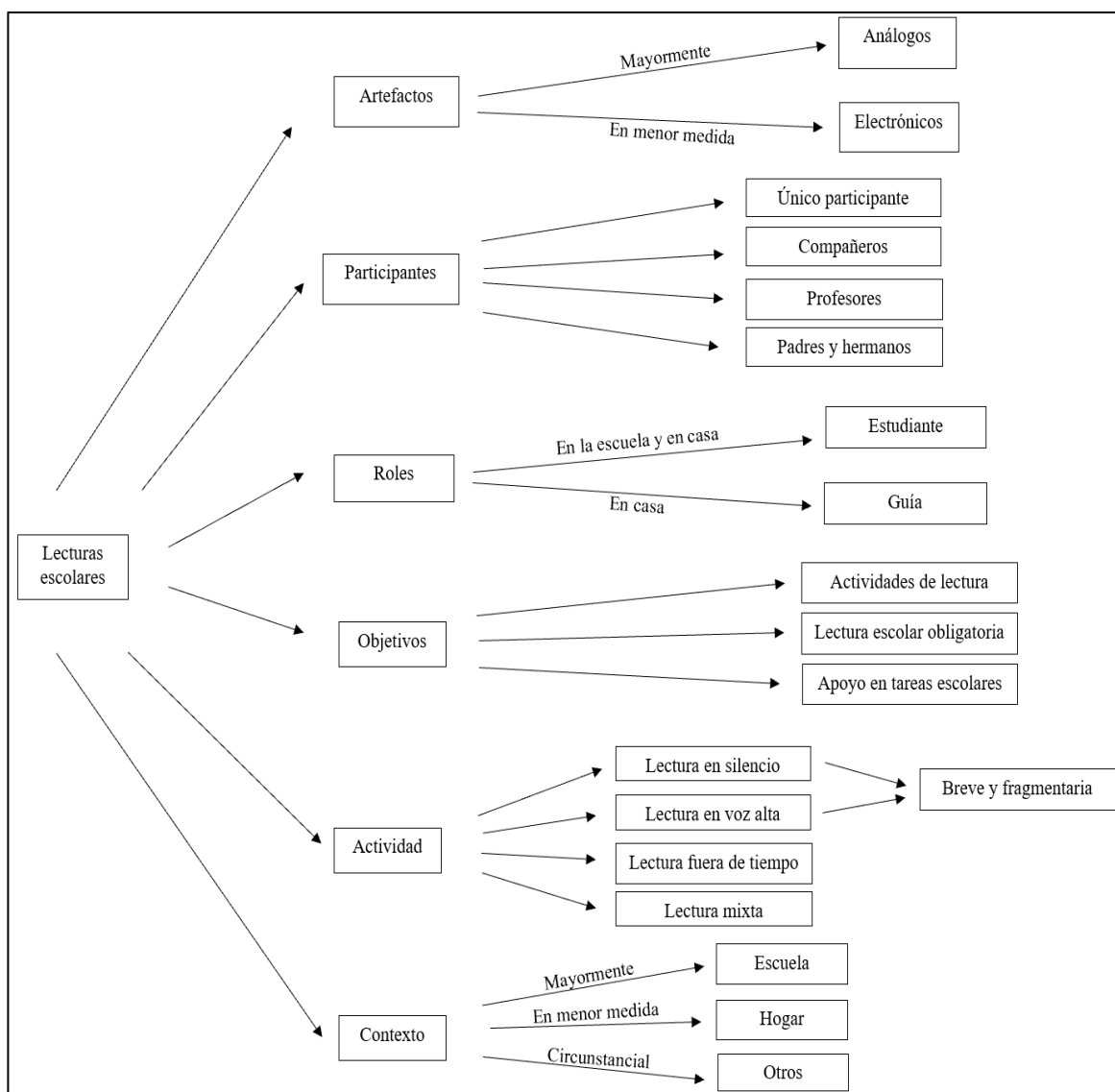


Figura 4. Elementos de las lecturas escolares. Fuente: elaboración propia

El predominio del libro de texto en el aula puede explicarse al considerar, como señala Corona (2015), que históricamente en México el libro de texto ha sido un elemento

fundamental en la educación básica obligatoria y su gratuidad le ha dado un carácter universal, pues todos los estudiantes tienen acceso a ellos y es, por tanto, el artefacto que tienen una mayor disponibilidad en comparación con otros. Además, según Street (2008) el libro de texto y su disposición en el aula como artefacto de lectura es un elemento que ayuda a dar certeza de lo que ocurre en el aula, es decir, permite a los actores involucrados identificar qué conductas y prácticas se deben realizar en ese contexto.

Por su parte, Wade y Moje (2000) señalaron que el libro de texto es la fuente oficial de información y conocimientos dentro del aula desde el punto de vista del modelo pedagógico de transmisión o tradicional, en el cual el profesor asume un rol activo y los estudiantes un rol pasivo. En los registros realizados durante el trabajo de campo se ha encontrado que el desarrollo de las clases observadas sigue este modelo tradicional de enseñanza, en el que el profesor imparte las instrucciones de lo que habrá de leerse, cómo y en qué momento y utiliza al libro de texto como la principal y oficial fuente de lecturas:

El profesor dice: “página 16 ¿ya la leímos?”. Algunos alumnos dicen “¡no!”. El profesor le pide a seis alumnos y alumnas que pasen al frente con sus libros de texto y les dice que hay “una historia de un pintoresco pueblo donde hay seis personajes”. Les pide que lea en voz alta, primero hacen una prueba a ver “si se oye”. Los seis alumnos leen una línea cada uno, el profesor les dice “bien”, los recorre al centro. Un alumno comienza a leer en voz alta. Los alumnos que están sentados parecen leer el libro o ven al frente. Una vez que los alumnos terminan la lectura, el profesor les pide que se sienten y les dice: “Cambiaron las palabras unas por otras”. Luego les dice que hay unas preguntas en la parte de debajo de la página 16. El profesor hace una pregunta, varios alumnos levantan la mano y contestan al darles el profesor la palabra.

(Observación de clase No.2, G4).

El maestro utiliza el libro de texto como un elemento clave para dar forma y contenido a las clases que imparte, pues pareciera que se trata de una guía que además permite realizar lecturas y actividades. Como afirman Wade y Moje (2000) en relación con el predominio del libro de texto en el aula como artefacto de lectura, éste toma lugar como un elemento que permite a los profesores organizar las clases pues provee materiales ad hoc para la revisión

de los contenidos establecidos en el programa, en el marco de un modelo pedagógico tradicional en el que “el profesor lee, explica, hace preguntas, demuestra, asigna tareas o instrucciones, provee retroalimentación y mide el aprendizaje de los estudiantes”⁷. Además, como se reportó en el estudio de Braga y Belver (2014), los libros de texto para educación básica están plagados de actividades en las que predominan tareas de memorización por sobre las de opinión o de análisis.

Las funciones del libro de texto mencionadas no sólo se cumplen en el aula, en la que el libro de texto es el principal artefacto de lecturas escolares, sino también en el hogar, en el que sigue teniendo un papel protagónico. Esto se evidencia en una de las entrevistas realizadas a Laura al preguntarle sobre las lecturas escolares realizadas en casa anotadas en su “Autorregistro de lectura”:

E: Bien, bueno. Y dice que acá en tu casa hiciste sobre cómo hacer un ensayo y cuáles eran sus partes. ¿Esto te lo dejaron de tarea?

Laura: Si, pues ya yo me puse a leer, y sobre esto como que empecé a redactar mi propio ensayo. Pero tomé en cuenta lo que, lo que decía el libro para poder realizarlo.

(Primera entrevista a Laura; LA1E02OCT17)

Tanto en casa como en la escuela el libro de texto es la fuente principal de información para las tareas escolares, pues compendia una serie de lecturas que presentan de manera sistemática los contenidos establecidos por el programa y permite al profesor dosificar dichos contenidos según los tiempos estimados de su curso y a los alumnos realizar en casa las lecturas y actividades solicitadas (Fernández y Caballero, 2017).

Las prácticas lectoras escolares realizadas en casa en el libro de texto se complementan con otras fuentes de información para atender a tareas de “investigar”, es decir, buscar y leer textos distintos al libro oficial como parte de las tareas escolares en casa,

⁷ En el original “The teacher lectures, explains, ask questions, demonstrates, gives assignments or instructions, provides feedback, and assess students’ learning” (Wade y Moje, 2000, p. 611).

Las fuentes de información consultadas, adicionales al libro de texto, son, por lo general documentos electrónicos a los cuales se accede por medio de dispositivos como el teléfono celular y la computadora, siendo el primero el que más usan los estudiantes, de acuerdo con lo que los informantes reportan:

"Sólo me meto así a investigar cuando me dejan tareas, de investigación sí me meto y sí, reviso diferentes, páginas o algo así, y... pues ya de ahí como que recabo la información que me parece más necesaria y ya" (Laura, 15 años)

E: Y en el celular por ejemplo ¿qué es lo que lees?

Sandra: Cuando tenemos que investigar acerca de algo. Como para hacer tareas, pues tengo que leer información.

(Primera entrevista a Sandra; S1E03OCT17)

Así, pareciera que los profesores en secundaria incitan a sus alumnos a que en el hogar realicen lecturas en fuentes de información distintas al libro de texto. En este sentido, el profesor observado y entrevistado para este estudio intenta apegarse a lo establecido en el Programa de Estudio 2011 de la materia de Formación Cívica y Ética, según el cual el docente de esta asignatura debe ser capaz de "promover en los alumnos la investigación y el estudio por cuenta propia en fuentes diversas" (p. 32). Pero tal cualidad se cumple solamente con las lecturas que son solicitadas como tareas en casa, más no con las realizadas en el aula, ya que estas por lo general se limitan al libro de texto.

Se puede decir entonces que las instituciones definen el tipo de textos y los usos que les serán dados, pues como se ha señalado, hay diferencias entre los artefactos de lectura escolar que utilizan los jóvenes en su casa y en la escuela. Esto es acorde a lo señalado por Street (2008) y por Barton y Hamilton (2000). Para éstos últimos autores, las prácticas lectoras se sitúan en dominios, es decir, contextos estructurados y establecidos en instituciones como la escuela, al interior de los cuales se establecen relaciones de poder. En este trabajo se observó que el profesor ejerce su autoridad sobre los alumnos al indicar cómo

cuándo y qué textos han de leerse. Lo anterior puede deberse a que la disposición y uso de los artefactos de lectura, como el libro de texto, tienen la finalidad de estabilizar dicha relación de poder, es decir, hacerla coincidir con aquello que se espera que suceda en un contexto como la escuela (Street, 2008).

Así, en casa, las lecturas escolares no se limitan, como en la escuela, al libro de texto, pues, aunque conservan su carácter oficial al formar parte de las tareas solicitadas, dichas lecturas son realizadas ya sea en otros textos análogos distintos al libro de texto escolar como enciclopedias y diccionarios, o, en artefactos electrónicos como la computadora o el teléfono celular.

El uso habitual del teléfono celular como un dispositivo para realizar lecturas escolares parece explicarse a partir de su creciente predominio. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2017) en el año 2017 en México 72.2 % de la población era usuaria de un teléfono celular, cifra que aumentó a un 73.5 % en 2018 (ENDUTIH, 2018). Es posible que una consecuencia de este aumento entre los usuarios de teléfono celulares es el cada vez más notable desplazamiento de otros artefactos electrónicos de lectura, como las computadoras personales (IJJ, 2016).

Pareciera entonces, que es más fácil para los jóvenes hacer búsquedas de información en el teléfono celular que consultar enciclopedias y otros libros, ya que la mayoría de los informantes no disponen de estos materiales de lectura, pero sí del teléfono. Los libros de consulta, como enciclopedias y diccionarios, han desaparecido gradualmente de los hogares y perdido su predominancia, frente a un artefacto que, de estar conectado a Internet, permite el acceso a todo tipo de información en muy poco espacio. En este sentido Prensky (2015) señala que el teléfono inteligente se ha convertido entre los adolescentes en un instrumento

para la lectura y en un artefacto indispensable tanto fuera de la escuela, como dentro de ella.

A pesar de que los instrumentos electrónicos posibilitan la diversificación de fuentes de información, en la escuela se siguen centrando en el texto escolar, además de que las lecturas en los teléfonos celulares y otros artefactos distintos al libro de texto suelen estar prohibidas. De forma específica, en el salón de clases observado no estaba permitido a los estudiantes utilizar teléfonos celulares, pues, de acuerdo con el profesor entrevistado, aunque estos pueden ser útiles para buscar información, también pueden convertirse en “un distractor”:

Profesor: A ella sí eh, recibe llamadas o recibe mensajes y este... eh en la clase, durante la clase... eh (él) lo-lo utiliza mucho pues como para buscar información ¿no?

E: ¿Ahí en la clase?

Profesor: En la clase y Mariana pos igual recibe mensajes está recibe llamadas o está buscando en el face ¿no? Pero sí esa, para algunos es distractor y para otros es esta herramienta de trabajo.
(Entrevista al profesor; EP21SEP17)

La prohibición del teléfono celular en clase se puede explicar a partir de lo señalado por Street (2008) y Barton y Hamilton (2000) en relación con las ideas culturalmente establecidas con respecto a lo que debe ocurrir en el aula y el papel que deben jugar en ella cada uno de los actores involucrados. De acuerdo con autores como Ferreiro (2007), Lerner (2014) y Wade y Moje (2000), la idea general establecida es que el profesor tiene que controlar todo lo que sucede en el aula. Esto, aunado a la probable falta de pericia en el manejo de diversas fuentes de información, lleva a los docentes a eliminar la diversidad de textos que el celular permite leer y que no siempre poseen contenidos relacionados con el currículo escolar. Así, el profesor tiene el control sobre lo que se lee y lo que se aprende, pues al centrarse en dominar los contenidos del libro de texto, mantiene su estatus como fuente de conocimiento e información.

Lo dicho hasta ahora se puede resumir en que los adolescentes que participaron en este

trabajo realizan lecturas escolares principalmente en artefactos análogos en la escuela, particularmente en el libro de texto, lo que parece contradecir la idea de que se incorpore lo digital en la enseñanza. Pareciera, más bien, que las clases giran alrededor del libro de texto, ya que éste constituye un elemento que permite organizar la clase al profesor, así como controlar las lecturas que los estudiantes realizan en el aula y hasta cierto punto las del hogar. Aunque en este último contexto predominan también las lecturas escolares que son realizadas en el libro de texto, los jóvenes efectúan además lecturas escolares en enciclopedias y otros libros de consulta o en el teléfono celular como principal artefacto electrónico. Esto podría sugerir que en la institución en la que la lectura se realiza se establecen cuáles son las lecturas “importantes” y en qué artefactos han de realizarse de acuerdo con los fines que se persiguen.

La institución en la que se realizan las prácticas lectoras escolares también juega un papel sustancial en cuántos y quienes son los participantes que forman parte de los eventos lectores escolares. Como ya se ha señalado en este trabajo, se les llama participantes a las personas que interactúan con los artefactos letrados y con otras personas durante un evento lector (Hamilton, 2000). En este trabajo se encontró que los participantes que suelen conformar los eventos de lectura escolar de los adolescentes son los compañeros de aula, los profesores, los padres y los hermanos, aunque su participación cambia en función del espacio en el que se realizan estas lecturas.

En la escuela, los participantes de los eventos lectores escolares suelen ser el profesor y los compañeros de clase. En dichos eventos es muy frecuente la lectura en voz alta, ya sea por parte de los alumnos o por parte del profesor. Cuando uno de los estudiantes lee en voz alta, los demás alumnos y el profesor escuchan y/o leen sus libros. Cuando el profesor lee en voz alta, los alumnos escuchan y leen sus libros o contestan a su nombre, en el caso de la lectura de la lista de asistencia. En cualquier caso, los eventos de lectura escolar en el aula

son generalmente iniciados por el maestro:

El profesor dice “Vamos a la página 17” y luego dice a los estudiantes que leerán en voz alta. Una alumna levanta la mano y comienza a leer en voz alta el libro de texto, durante un minuto aproximadamente. El profesor la interrumpe para señalar la definición de “lo público”. Posteriormente le pide a la misma alumna que continúe con la lectura, esta lee en voz alta, durante unos segundos, la definición de lo privado. El profesor le pide que se siente. Dice algo en relación con la lectura, algunos alumnos levantan la mano y contestan. El profesor pregunta: “¿Ya hicieron sus marcas?”. (Observación de clase No.4, G2).

En este evento lector los participantes son el profesor y los alumnos. Su intervención, es, sin embargo, desigual, ya que no todos asumen los mismos roles. Salta a la vista que profesor ocupa el papel dominante, pues él dice qué ha de leerse (la página 17 del libro de texto), cómo (en voz alta), quién o quienes han de leer (la alumna que leyó en voz alta) e incluso qué es lo importante a rescatar del texto (la definición de “lo público”). En este contexto, la disposición de cada uno de los participantes del evento lector (una alumna lee el libro de texto en voz alta, el resto de los alumnos leen en silencio, el profesor dirige la actividad) es tácita, es decir, es lo que se espera en una situación escolar.

Existen otros trabajos que muestran esta dinámica en el aula y de alguna manera exponen que no ha cambiado la forma en que se imparte la clase y la participación que tienen los estudiantes. Por ejemplo, en el estudio de Cruz (2019) se observó que los profesores de formación literaria en secundaria tienen un papel protagónico en clase, hacen preguntas a sus alumnos, todos los estudiantes leen el mismo libro, se realizan resúmenes, cuestionarios y otras actividades relacionadas con la lectura.

En la misma línea, Cazden (2013), por su parte, señaló que en una clase común el profesor domina en las conversaciones que ocurren en el aula, haciendo preguntas cuya respuesta ya sabe mientras que los alumnos permanecen “sentados en sus escritorios en fila” (p. 216). Los eventos de lectura escolar estructurados de esta manera obedecen, de acuerdo con Barton y Hamilton (2000, 2012) a reglas sociales dictadas por instituciones oficiales

como la escuela. Dichas instituciones tienden a favorecer prácticas de lectura dominantes, pues estas forman parte del discurso institucional, el cual se manifiesta en las relaciones sociales que se desarrollan en el aula, al interior de las cuales se efectúan relaciones de poder. Además, como señala Ferreiro (2007), estas prácticas de lectura dominante que parten de una concepción tradicionalista y conservadora de la enseñanza y el aprendizaje están culturalmente arraigadas en la escuela.

De este modo, las concepciones culturales con respecto a lo que debe suceder y cómo se debe de leer en la escuela permean en la forma en que interactúan el profesor y sus estudiantes y en las características de las prácticas de lectura en el aula (en voz alta y de pie, dirigidas por el maestro en el salón de clases). En estas interacciones sociales ocurre un proceso de transmisión de las ideas institucionales oficiales con respecto a la lectura, mismas que permean en la concepción que de ésta tienen los estudiantes, a lo que se le suma la idea culturalmente aceptada de que es la escuela la única institución en la que se enseña y se aprende a leer (Street, 2008). Así, es común que los adolescentes, y no solo ellos, sino también sus familias, adquieran una visión escolarizada de la lectura como el resultado de esta “escolarización de la práctica lectora” (Peredo, 2005; Zavala, 2009).

De acuerdo con Lerner (2014) hay grandes discrepancias entre las prácticas de lectura escolar y las vernáculas. Mientras que en el mundo social fuera de la escuela la lectura tiene un estrecho contacto con los significados y finalidades que obedecen a las necesidades específicas de la vida diaria, en la escuela se realizan, debido a la transposición didáctica⁸, lecturas por lo general breves y fragmentadas que tienden a carecer de significado en la vida

⁸ De acuerdo con Chevallard (1998) transposición didáctica se refiere a las “transformaciones adaptativas” que sufren los conocimientos con la finalidad de volverlos idóneos para ser enseñados. Es decir, significa convertir un objeto de saber en un objeto de enseñanza.

social no escolar de los estudiantes.

Además, la lectura en voz alta aparece con mucha frecuencia en los eventos de lectura documentados. Según Cassany (2009), la lectura en voz alta es una de las prácticas escolares más comunes que persiste hasta nuestros días. Para este autor, el predominio de la lectura en voz alta en contextos escolares se debe a que tradicionalmente, la enseñanza de la lectura se ha centrado en la oralidad, pues como señala Lerner (2014) “la lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones ocurre lo contrario” (p. 49).

Pero los estudiantes no solo realizan lecturas en voz alta en la escuela, sino que también leen en silencio en el aula y en su casa. Durante el trabajo de campo se registró que los eventos de lectura escolar en silencio dentro del salón de clases son realizados en colectivo, al igual que los eventos de lectura en voz alta. Dichas lecturas se efectúan también en artefactos como el libro de texto o el pizarrón, y también inician a partir de las indicaciones del profesor:

El profesor dibuja en el pizarrón las características que deberá tener cartel que harán los alumnos. Les pide que realicen “lectura particular” (es decir, individual). La mayoría de los alumnos parecen leer en silencio sus libros de textos. (Observación de clase No.3, G4).

En este pasaje, la lectura en silencio obedece, de igual manera que la lectura en voz alta, a instrucciones dadas por el profesor y a una serie de reglas establecidas de manera tácita o formal en la institución escolar, como puede ser que, al dar el profesor una indicación, los alumnos deben obedecer. Por tanto, ya sea que la lectura se realice en voz alta o en silencio, en eventos de lectura en los que se involucran uno o varios participantes, ésta siempre tendrá un carácter socialmente situado (Barton y Hamilton, 2012). Esto coincide por lo señalado por Petit (2011), para quien la lectura no se realiza desde el aislamiento, sino que cobra sentido al formar parte de un conjunto de actividades sociales, que en este caso son las que se espera

que ocurran en una institución educativa.

En los registros realizados en este trabajo se encontró que los eventos de lectura escolar en los que solamente participa un solo individuo tienden a ser menos frecuentes en la escuela que en el hogar. En este último, a diferencia de lo que ocurre en el aula, los jóvenes son, por lo general, el único participante involucrado en dichos eventos lectores, pues efectuar las tareas de la escuela en casa tiende ser una actividad que podría considerarse como solitaria:

...en el día me la paso en la secundaria y llego y hago tarea (Laura 15 años).
Y los viernes pues las- los sa- los jueves o los viernes hago la tarea de inglés, (Rocío, 14 años).
... salgo de la escuela y me voy al inglés y llego y hago la tarea y ya (Sandra, 14 años).

En los anteriores ejemplos se puede observar que las adolescentes entrevistadas hablan de hacer la tarea como una actividad individual, pues no dicen “hacemos la tarea”, sino que lo expresan en primera persona. Como ya se ha dicho, al igual que las lecturas realizadas por múltiples participantes, estas lecturas solitarias siguen teniendo un carácter social, pues se encuentran enmarcadas por determinadas prácticas sociales, como las establecidas en la escuela, y por prácticas lectoras escolares que los jóvenes han efectuado durante toda su vida escolar, en las que ya se ha definido tácitamente cómo, para qué, dónde, cuándo y por qué se ha de leer. Además, como insinúa Meek (2004), la lectura (incluida la lectura escolar) es también un diálogo entre el lector y el autor o los autores del texto, lo que no deja de tener un carácter social.

Pero las lecturas escolares que los jóvenes efectúan en su casa no son siempre realizadas en solitario. En este trabajo se encontró que en los eventos de lectura escolar realizados en el hogar participan ocasionalmente los padres, los hermanos y los compañeros de clase. En el caso específico de Rosa, su madre se involucra en los eventos de lectura escolar con la finalidad de apoyarla con sus tareas:

Como ah últimamente... precisamente este fin de semana (Rosa) tuvo tarea como, no sé si es de español o no sé qué materia sea, y... les dieron a leer un... un pedacito de... que un... este una señora se estaba muriendo de cáncer y que... le- hay una cura que cuesta muchísimo dinero y el señor este, solo juntó la mitad y que fue y habló con el farmacéutico y le dijo que, que se lo diera eso y que lo demás se lo iba a pagar, y que el farmacéutico dijo que no, y que se metió a robarlo y se llevó la medicina, ya ahí les dan a ¿y tú qué hubieras hecho? ¿qué solución podrías... podría ser? O sea como para que comprendieran este pedacito y se pusieran a pensar qué, eh cómo lo resolverían. Entons estuvo ahí, ahí estuve ahí. (Señora Rita, Madre de Rosa).

Las participantes en el evento lector descrito por la señora Rita fueron ella y su hija Rosa. Sin embargo, es posible que al explicar lo sucedido la señora Rita también tenga en cuenta a otros participantes que no se encontraban en ese momento leyendo con ella y con su hija pero que de alguna forma estaban presentes en dicho evento lector. Así, cuando la señora Rita dice “o sea como para que comprendieran este pedacito y se pusieran a pensar qué, eh cómo lo resolverían”, pareciera que ella está hablando de otras personas, como pueden ser el profesor o los autores del texto, que tienen una intención, en este caso, que los jóvenes piensen cómo resolverían el dilema moral expuesto en el texto.

De acuerdo con Cassany (2013), en cada evento lector se establece una estrecha relación entre lectores y los autores de los textos. Según este autor, y desde una perspectiva sociocultural, el discurso implícito en el texto refleja la visión que el autor tiene del mundo, pero no solamente, sino que también refleja aquello que es aceptado y valorado como oficial por la institución que avala dicho texto, en este caso, la escuela. Por tanto, en los eventos de lectura el discurso, el autor y el o los lectores interactúan de forma compleja. Así, en el evento lector antes descrito, las participantes, madre e hija, realizan un diálogo con el autor y, al compartir el discurso implícito en él (cómo ha de leerse ese texto, con qué finalidades y objetivos) forman parte de una compleja relación social, una práctica social en la que están presentes los autores, la figura del profesor, e incluso, las autoridades educativas.

Además de los padres, los hermanos, particularmente los hermanos menores, suelen participar también en eventos lectores escolares en los que están presentes los adolescentes,

pero en estos casos son estos últimos quienes ofrecen ayuda con el cumplimiento de las tareas escolares de los más pequeños, como describe Laura, que ocasionalmente ayuda a sus hermanos de 9 y 11 años con las tareas:

Pues, así cuando no entienden algo, sí les, como que les digo mira tienes que hacer esto y léele y así, y como para que entiendan yo lo leo como en voz alta, y ya pues, como más o menos entienden y sí me dicen ah O.K. (Laura, 15 años).

En este caso Laura participa en los eventos de lectura escolar realizados por sus hermanos pequeños y ella es la que asume un rol dominante, pues muestra a sus hermanos qué y cómo han de leer. Ella, a diferencia de sus hermanos menores, tiene más experiencia con las prácticas de lectura oficiales y ha interiorizado el para qué, cómo, cuándo y por qué se ha de leer a través del proceso de escolarización, es decir, de transmisión de las ideas institucionales con respecto a la lectura señalado por Street (2008).

Por el contrario, ni Laura ni los demás jóvenes de este estudio han asumido el rol subordinado en eventos de lectura escolar con sus hermanos mayores. De hecho, ninguno de los adolescentes que tienen hermanos mayores refirió que éstos hayan participado en sus eventos de lectura escolar realizados en casa. Es posible que esto se deba a que los hermanos mayores de los entrevistados no suelen estar disponibles para prestar ayuda a sus hermanos menores al realizar las tareas. Así, por ejemplo, los hermanos mayores de Laura no viven en la misma casa que ella. Carlos, que sí vive con su hermana mayor, dice no llevarse bien con ella y sus intercambios en relación con la lectura se limitan al préstamo esporádico de libros con fines escolares. Mariana vive con su hermana y con sus primos mayores, aunque comenta que todos trabajan, mientras que Rosa tiene un hermano mayor, pero, como ya se ha señalado, es su madre la que la apoya con las tareas escolares.

Los hermanos mayores de los jóvenes entrevistados, entonces, no participan en sus eventos de lectura escolar, pero estos últimos sí participan en los eventos de lectura de sus

hermanos menores. Pareciera entonces que el involucramiento en las tareas y los eventos lectores escolares tiene una “fecha de vencimiento”, es decir, los miembros de la familia apoyan con sus deberes escolares a los más jóvenes solamente hasta cierta edad, pasada la cual este apoyo se extingue. Salvo en el caso de Rosa, cuya madre suele participar en sus eventos de lectura escolar y es la única madre de familia con estudios técnicos terminados, ninguno de los demás informantes refirió que sus padres o hermanos mayores participaran en sus eventos de lectura escolar con la finalidad de apoyarles con sus tareas.

Lo anterior coincide con lo encontrado en estudios como el de Johnson (2010). La autora de ese trabajo explica que la educación ocupa un lugar importante en la familia, y señala que los padres reconocen como una obligación ayudar a sus hijos en las actividades escolares y las tareas de lectura, sin embargo, como señala Merga (2014), el apoyo escolar de los padres hacia los hijos se extiende hasta la adolescencia, pues consideran que a partir de esa edad ya no es necesario tutelar a los hijos en tales actividades. En ese mismo sentido Martín-Lagos y Luque (2018) encontraron que quienes más participan en las tareas escolares de los estudiantes son las madres, pues de acuerdo con los datos obtenidos en su estudio, las madres acumulan una mayor cantidad de capital social y cultural en la familia.

Además de los miembros de la familia, hay otros participantes que se involucran en las lecturas escolares de los informantes. Estos son compañeros de la escuela que no se encuentran en el mismo espacio, pero que coinciden en eventos de lectura que son realizados a través del teléfono celular mediante aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp. Así, por ejemplo, Laura y sus compañeras de clase participan en eventos lectores que tienen como finalidad cumplir con las tareas escolares:

Laura: ...pues le pido a alguna compañera que me lo investigue y ya, yo hago sobre ese tema o algo así.

E: ¿Y cómo le hace para mandarte la información?

Laura: Me toma capturas y me la manda por mensaje.

(Primera entrevista a Laura; LA1E02OCT17)

En el evento de lectura mencionado por Laura las participantes son ella y su amiga, y, aunque ambas no se encuentran en el mismo espacio físico, sí lo hacen en el virtual. En línea con lo señalado por Barton y Hamilton (2012), dicho evento de lectura podría calificarse como híbrido o mixto, pues posee características tanto de los eventos de lectura escolares, como de los vernáculos. Si bien dicha lectura tiene como objetivo cumplir con requerimientos escolares, como son las tareas, es realizada de forma no canónica, es decir, no se efectúa de la misma manera que una lectura escolar convencional. Así, por ejemplo, la búsqueda de la información por parte de Laura es relegada a su compañera de clase, cuando es ella misma la que debería buscarla; se emplean las redes sociales, mismas que en la escuela a la que Laura asiste no son utilizadas para tales fines; y el intercambio de mensajes entre Laura y su compañera de aula no se limita a pasarse la tarea, sino que esta es un elemento más en la conversación, es decir, la tarea aparece como un aspecto entre otros más.

De acuerdo con diversos autores, estas lecturas híbridas pertenecen al denominado “tercer espacio”, en el que convergen las prácticas lectoras escolares y las vernáculos (Moje et al., 2004; Schultz y Hull, 2008). En este espacio, creado en la virtualidad, ocurren eventos de lectura en los que confluyen los participantes del evento lector, los cuales tienen finalidades que obedecen a necesidades escolares o a otras particulares que se entrelazan, y por tanto, se conforman como eventos de lectura híbridos.

Hasta ahora se ha señalado que en los eventos de lectura escolar de los adolescentes participan sus compañeros de clase, maestros, padres o hermanos, y que además estas lecturas varían en función del espacio (la escuela, el hogar o el “tercer espacio”) en el que son realizadas, lo que concuerda con otros estudios (Johnson, 2010; Martín-Lagos y Luque, 2018;

Merga, 2014; Moje et al., 2004). Además, la evidencia obtenida en este trabajo coincide con lo señalado por Barton y Hamilton (2012), para quienes la lectura tiene un carácter socialmente situado, incluso en eventos lectores de un solo participante.

Se observó también que los participantes de los eventos de lectura escolar asumen determinados roles que dependen de su posición dentro de la actividad social de la que se desprende el evento lector. De acuerdo con González (2013), los roles son las funciones que los participantes asumen de manera formal o tácita en un evento lector. Las reglas sociales establecen quién puede leer qué, en qué momento y con qué fines, es decir, determinan los roles que las personas asumen en los eventos de lectura (Barton y Hamilton, 2012).

En los eventos de lectura escolar documentados en este trabajo se encontró que, principalmente, los adolescentes suelen asumir dos roles en los eventos de lectura escolar: el de “estudiante” o rol pasivo, y el de “guía”. El rol de “estudiante”, por un lado, ha sido caracterizado de la siguiente manera: el papel asumido es de subordinado a la autoridad (en este caso, la del profesor), obediente con las obligaciones que ésta impone. El rol de “guía”, por otro lado, implica que el joven se sitúa en una posición en la que muestra a los demás participantes en el evento lector cómo realizar la actividad que está en juego.

Los adolescentes que participaron en este trabajo asumen un rol de estudiante en los eventos lectores en los que participan tanto en la escuela, como en el hogar. En la escuela los jóvenes ocupan un rol de estudiantes de manera formal, pues es lo que son dentro de la institución y lo que se espera de ellos es que se asuman como estudiantes y cumplan con las reglas que autoridades como el profesor imponen en el aula. Así, por ejemplo, Rocío asume el rol de estudiante cuando en eventos lectores que tienen lugar durante las clases, el profesor le pide que lea en voz alta, lo que ella ve como una obligación:

E: Y cuando te dicen bueno te toca leer en voz alta en el salón ¿qué piensas?

Rocío: Ahí no me tengo que negar. Bueno ahí es diferente porque, pues lo haces en silencio y tienes que leerlos a fuerzas. Y ya.

(Segunda entrevista a Rocío; R3E25OCT17)

El rol de estudiante también es asumido por los adolescentes en el contexto del hogar, durante los eventos lectores que llevan a cabo para cumplir con sus tareas escolares. Como ya se ha señalado, en estos eventos lectores los jóvenes consultan textos en diversos artefactos análogos como las enciclopedias o en Internet, con la finalidad de realizar las actividades que sus profesores les dejan de tarea. Es decir, buscan cumplir con una obligación que ha sido impuesta por el profesor en clase e incluso, durante los eventos de lectura escolar que realizan en casa, organizan y disponen los elementos necesarios para lograrlo, tal y como Laura describe:

Antes si era así de que, el celular y haciendo tarea, y no podía, y más a parte, me ... como que me estresaba porque era de que me estaba timbre y timbre mi teléfono y yo con mucha tarea y no podía terminarla, entonces pues ahora sí, como que ya dejé como que en el olvido el teléfono y ya como que me pongo a hacer más tarea (Laura, 15 años).

Laura asume un rol de estudiante durante los eventos lectores escolares que realiza en casa. En este rol, ha identificado que el teléfono celular es un distractor que le impide hacer la tarea, por lo que, en su afán por cumplir con las obligaciones que en su rol de estudiante ha adquirido, decidió eliminar lo que se lo impedía, es decir, estar lejos del teléfono celular durante los eventos lectores escolares en casa.

El que los jóvenes asuman el rol de estudiante antes descrito durante los eventos de lectura escolar en su casa y en la escuela se ha hecho evidente en otros estudios previos (Boltz, 2010; Martínez y Eudave, 2014). Por ejemplo, en el trabajo de Martínez y Eudave (2014) se señala que los alumnos de sexto de primaria realizan lecturas en casa en la computadora para cumplir con las tareas escolares designadas por sus profesores, tales como investigar en Internet, escribir un proyecto, o realizar presentaciones en PowerPoint.

Los eventos de lectura escolar que los adolescentes llevan a cabo en el hogar son

similares a los que realizan en la escuela debido a la transmisión de las ideas institucionales con respecto a la lectura que, de acuerdo con Street (2008) se llevan a cabo en el aula a través de las interacciones sociales entre profesor y estudiantes que se producen en cada evento lector. Así, Laura replica la estructura de los eventos de lectura escolar en su casa, apegándose más o menos a las prácticas de lectura escolar al reproducir la forma en la que éstas se realizan: utiliza el libro de texto, lee en silencio, cumple a cabalidad con la tarea impuesta, evita los distractores y asume un rol de “estudiante”, es decir, un rol pasivo en el que lee solamente lo que la autoridad, en este caso el profesor, solicita y nada más.

Claro está que los eventos de lectura escolar que los jóvenes realizan en casa no son iguales a los eventos de lectura escolar que se llevan a cabo en el aula, aunque comparten algunas de sus características, como estar asociados a actividades para la recuperación de las ideas principales. Así, como ya se ha mencionado, en casa se utilizan artefactos distintos al libro de texto, como el teléfono celular, rara vez se lee en voz alta y en ocasiones las finalidades se entremezclan con otras vernáculos. Particularmente en este tipo de eventos de lectura los roles cambian, pues al ser una lectura mixta no solamente se asume un rol de “estudiante” sino que también se juegan otros roles de acuerdo con el tipo de lectura vernáculo que se lleva a cabo. En otros trabajos se ha señalado que estas lecturas que tienen propósitos tanto escolares como vernáculos son comunes entre los jóvenes, principalmente en medios digitales (Hester, 2012; López 2016; Contreras y Campa, 2017).

El otro rol que los adolescentes ocupan durante los eventos de lectura escolares es el de guía. Se encontró que este rol solamente es asumido durante los eventos lectores escolares que tienen lugar en el hogar, particularmente en lecturas que no corresponden con sus propias actividades escolares, sino con las de sus hermanos más pequeños. Como ya se ha señalado, en estos eventos de lectura, los estudiantes ayudan a sus hermanos menores con sus tareas

escolares y les guían cuando tienen dificultades, como relata Mariana que hace con sus hermanos más pequeños:

E: Y de las tareas de tus hermanos ¿qué es lo que lees ahí?

Mariana: Pus como es de primaria son así como... de que si tengo cinco manzanas y me como dos y me regalan tres, es de eso. Son puras lecturas así, son problemas y así.

E: ¿Casi siempre es de matemáticas con lo que los ayudas? ¿o de otras cosas?

Mariana: De otras cosas como de Español son lecturas de que tienen que hacer frases y todo eso.

(Segunda entrevista a Mariana; M2E06OCT17)

Aquí Mariana, al igual que Laura con sus hermanos más pequeños, asume un rol dominante al participar en los eventos de lectura de sus hermanos menores. Por su parte, Sandra, que tiene una hermana de 13 años y dos hermanos de 7 y 8 años, también ayuda “a veces” a sus hermanos más pequeños, pero no a la hermana mayor, que al igual que ella asiste a la secundaria. Esto concuerda, como ya se ha mencionado, con trabajos que señalan que los miembros de la familia asumen determinados roles con la finalidad de apoyar en la educación de los miembros más jóvenes, pero este apoyo termina por lo general al llegar a la adolescencia, por lo que los participantes en este estudio, aunque no reciben ayuda de sus hermanos mayores, sí ejercen su apoyo y participan en los eventos de lectura escolar de los hermanos que aún no han llegado a esta edad (Johnson, 2010; Merga, 2014; Compton-Lilly, 2007a, 2007b).

Hasta ahora se ha visto que los adolescentes asumen principalmente dos roles en los eventos de lectura escolar en los que participan, los cuales cambian de acuerdo con el lugar, el momento y los objetivos por los cuales leen. En los casos mencionados, si se lee en la escuela a petición del profesor o para cumplir con las propias tareas escolares se asume un rol de estudiante, mientras que leer para ayudar con las tareas escolares a los hermanos menores requiere asumir un rol de guía.

Otro elemento de los eventos lectores son los objetivos. De acuerdo González (2013), los objetivos son las razones por las cuales se realizan los eventos lectores. En este trabajo se documentó que las lecturas escolares suelen ser efectuadas por los adolescentes para cumplir con tres principales objetivos: para cumplir con las lecturas escolares obligatorias requeridas, para realizar actividades asociadas a la lectura y para apoyar en las tareas escolares de los hermanos o primos menores.

El primero y el segundo de los objetivos son los más frecuentes y están íntimamente ligados. Los informantes realizan lecturas escolares, tanto en casa como en la escuela porque sus profesores se los solicitan, es decir, porque son obligatorias. Estas lecturas, además, suelen estar asociadas a una serie de actividades tanto orales como escritas. Las actividades orales, por un lado, consisten en secciones de la clase, posteriores a la lectura, en las que el profesor realiza preguntas a los alumnos sobre lo que han leído. Las actividades escritas, por otro lado, consisten en reportes de lectura, cuestionarios, cuentos y mapas mentales.

Las actividades escritas asociadas a la lectura escolar también son efectuadas en casa por los informantes, a manera de tareas. Estas tienen la finalidad, por ejemplo, de realizar cuestionarios o esquemas que no se alcanzaron a terminar en clase, tal y como se registró durante las observaciones de aula. Así, Rosa reportó que realizó una lectura en silencio en su casa con la finalidad de cumplir con la tarea asignada por su profesor de Formación Cívica y Ética, la cual consistió en leer un texto del libro y, seguidamente, contestar un cuestionario.

Carlos, por su parte, ha leído fragmentos de libros de ilusionismo, que son de su interés, con la finalidad de obtener información para realizar una actividad "tipo de tesis" para la clase de Español. También ha realizado una lectura breve del libro 1922 para "inspirarse" en la escritura de un cuento de suspenso, también para la clase de Español:

(...) me iba inspirando por lo que decía, me, como que me acordaba de cosas y lo... intentaba cambiar y... agregar cosas (Carlos, 14 años).

Sandra también realiza diversas lecturas en casa para poder resolver las tareas que le dejan en la secundaria y en la escuela de inglés a la que asiste. Un ejemplo de estas actividades son los ensayos o los cuestionarios que hay que contestar después de "leer toda una página". Para hacer estas tareas Sandra lee sus libros escolares, pero también lee textos en línea mediante su teléfono celular para "investigar", como la vez que escribió un ensayo sobre "si de verdad existía el cuerpo perfecto".

Así, las lecturas escolares que los informantes realizan en casa obedecen a la necesidad de cumplir con las tareas y los deberes solicitados por sus profesores. Los textos que los jóvenes leen en estos casos son diversos: libros escolares y no escolares, libros en formato electrónico, diversas páginas en Internet o los apuntes realizados en el cuaderno:

Si alguna pregunta no le entiendo, tiene, como es algo para investigar, un concepto, pues lo busco en internet. Eh... también la del libro, cuando alguna palabra no le entiendo, busco en... mis es- en los apuntes y ya. (Sandra, 14 años).

Sólo me meto así a investigar cuando me dejan tareas, de investigación sí me meto y sí, reviso diferentes, páginas o algo así, y... pues ya de ahí como que recabo la información que me parece más necesaria y ya. (Laura, 15 años).

Estos hallazgos coinciden con lo ya dicho al respecto de los roles que son asumidos por los jóvenes al participar en eventos de lectura escolar en la escuela y en su casa, de acuerdo con Barton y Hamilton (2000, 2012) y Street (2008). En los eventos de lectura escolar los adolescentes toman el rol de estudiantes al actuar conforme a lo señalado por el profesor, quien, al ejercer el rol dominante, tiene la prerrogativa de solicitar a los alumnos que lean, y no sólo eso, sino cuándo, cómo y en qué textos.

De acuerdo con Ramírez (2019), la apropiación e interpretación que el profesor hace de los planes de estudio de la asignatura que imparte impacta en las prácticas y las actividades de lectura que se fomentan tanto en el aula como en el hogar. Así, en aulas en las que se sigue

un modelo tradicional de enseñanza, como en la observada, la lectura escolar es guiada por el maestro y los alumnos siguen una serie de pautas que él establece en su clase, como leer en voz alta cuando él lo solicita o guardar silencio cuando alguien más lee en voz alta.

Además, la implantación, por parte del profesor, de actividades asociadas a la lectura también proviene de una forma particular de comprender la realidad arraigada en la institución escolar. Como señala Zavala (2009), las prácticas lectoras que por lo general se llevan a cabo en la escuela se corresponden con la concepción del conocimiento que valora lo abstracto, lo racional y lo objetivo, por lo que en ella se privilegian formas de lectura y actividades vinculadas que permiten evaluarla y dar cuenta de ella, como las documentadas en este trabajo: reportes de lectura, mapas mentales o cuestionarios

Estas formas de leer en la escuela tienen cuando menos, dos consecuencias. En primer lugar, las lecturas realizadas con fines escolares pierden su significado cuando no están ligadas a lo escolar, es decir no tienen un propósito que sirva a la vida cotidiana de las personas, más allá de lo académico; en segundo lugar, se produce un distanciamiento entre el sujeto que lee y el texto, pues estas actividades difícilmente serán empleadas en otros espacios distintos a los de la escuela (Peredo, 2005; Zavala, 2009).

Estas consecuencias se observan en las lecturas de Carlos, Sandra y Rosa, que, aunque también se llevan a cabo en textos distintos a los libros escolares, se limitan a lo estrictamente necesario para cumplir con las tareas y no se extienden más allá de lo obligatorio. Así, por ejemplo, la lectura de los libros que Carlos ha consultado para realizar su actividad “tipo de tesis” se limitó a unas cuantas páginas y nunca, por razones diferentes a las escolares, leyó los libros completos. Tales ejemplos son muestras de que la lectura es percibida por los adolescentes como un asunto que generalmente se encuentra ligado a lo escolar, y, como tal,

ésta tiende a ser realizada únicamente para cumplir con las tareas o las actividades solicitadas por los profesores.

Un tercer objetivo de las lecturas escolares de los adolescentes que fue documentado es el que consiste en ayudar a los hermanos o primos menores con las tareas escolares. En estos eventos de lectura, los jóvenes no leen por obligación, ni asumen un rol de “estudiante”, sino que, como ya se mencionó, asumen un rol de “guía” para los miembros más pequeños de la familia en la ejecución de sus tareas escolares. Como ya se dijo, esto sugiere que los asuntos escolares son altamente valorados en el interior de las familias, por lo que los miembros mayores generalmente apoyan a los más jóvenes con sus lecturas y tareas escolares, aunque este apoyo suele terminar en la adolescencia, momento en el cual estos adolescentes pasan a formar parte de los que ayudan y no de los que reciben ayuda (Johnson, 2010; Merga, 2014).

Hasta ahora se han analizado cuatro de los seis componentes de los eventos lectores escolares de los adolescentes: artefactos, participantes, roles y objetivos. Como se puede ver a lo largo de este apartado, estos elementos se relacionan de manera intrincada en un evento lector, lo que no es la excepción para el quinto componente, es decir, la actividad. De acuerdo con Hamilton (2000), la actividad en un evento lector es la acción que se realiza en relación con el texto. En los eventos de lectura escolar de los adolescentes que participaron en este estudio están implicadas una o varias actividades de manera intrínseca. Entre las actividades que se registraron están: copiar fragmentos del libro escolar o breves textos escritos en el pizarrón; rondas de lectura grupal, en las que el profesor le solicita a cada alumno que lea un fragmento del libro de texto de pie y en voz alta; rondas de “lectura particular”, es decir, lectura individual asociada a contestar cuestionarios, realizar carteles o mapas mentales entre otros; y hacer la tarea.

Copiar textos es una actividad que generalmente es realizada a petición del profesor, en ella la lectura ocurre de manera simultánea a la escritura, efectuada en cuadernos escolares destinados a ello. En las rondas de lectura grupal, un joven a la vez es asignado por el profesor para leer, en voz alta y de pie, fragmentos del libro de texto o del cuaderno de apuntes. Mientras esto sucede, los demás estudiantes leen en silencio sus libros e incluso subrayan pasajes del texto. Esta actividad es dirigida por el profesor y frecuentemente se lee a cambio de una calificación o de una puntuación en la lista.

En las rondas de “lectura particular” los estudiantes realizan breves lecturas en silencio que generalmente constan de algunas páginas o párrafos del libro de texto. Cuando el maestro da instrucciones de este tipo, es común que los informantes y sus compañeros parezcan leer sus libros, como puede apreciarse en la siguiente anotación del diario de campo:

Algunos alumnos tienen su libro en el pupitre (la mayoría). Se oyen susurros, algunos alumnos mueven los labios al pasar la vista sobre el libro. El salón se queda en silencio (Observación de clase No.3, G5).

Finalmente, la actividad “hacer la tarea” consiste en realizar lecturas, contestar cuestionarios, elaborar mapas mentales, entre otros. Por lo general los jóvenes realizan esta actividad en casa, aunque también la efectúan en la escuela en momentos en los que no es oportuno realizarlas, por ejemplo, cuando leen durante la clase para hacer tarea de otra clase, como señala Lorena, que en ocasiones efectúa, bajo estas condiciones, “trabajos de los que hacen falta”. Este tipo de lectura escolar realizada en contextos escolares pero en momentos no pertinentes fue identificada en este trabajo como “lectura fuera de tiempo”. Además, como ya se ha señalado, a menudo las lecturas realizadas para hacer la tarea también tienen una intención vernácula, por lo que podrían catalogarse como híbridas o mixtas. Tales lecturas suelen ser más frecuentes en dispositivos electrónicos como el teléfono celular, mediante el que los jóvenes intercambian mensajes con sus compañeros de clase para ayudarse con

asuntos escolares, como son las tareas y los exámenes, pero al mismo tiempo para tratar asuntos diversos no relacionados con la escuela (Hester, 2012; López 2016; Contreras y Campa, 2017).

Cabe hacer notar que, al estar ligadas a las actividades antes descritas, las lecturas de los jóvenes asumen características específicas: son breves, fragmentarias, se efectúan en silencio o en voz alta, a veces se realizan “fuera de tiempo” o se constituyen como “lectura mixta”. Como ya se ha señalado, los eventos de lectura son realizados en el marco de complejas relaciones sociales que se llevan a cabo en el aula, en la cual se expresan y se transmiten las ideas institucionales oficiales con respecto a la lectura (Street, 2008). Dichas ideas oficiales permean en la forma en que el profesor imparte la clase, así como en las prácticas de lectura que en ella son llevadas a cabo (Lerner, 2014; Zavala, 2009).

De esta forma, al privilegiarse ciertas actividades y ciertas formas de leer, las lecturas adquieren características específicas como las ya señaladas. Así, las lecturas escolares son breves, fragmentarias, se realizan en silencio o en voz alta, y son pertinentes en ciertos momentos y en otros no, debido a la transposición didáctica, a las interpretaciones que instituciones escolares y profesores hacen de los planes y programas de estudio y también a una serie de supuestos aprendidos culturalmente en relación con lo que se espera de profesores y alumnos (Ferreiro, 2007; González, 2013; Lerner, 2013; Ramírez, 2019).

El último elemento de los eventos lectores escolares es el contexto. Como ya se ha mencionado, este se refiere al lugar físico y a las circunstancias sociales en las que el evento lector tiene lugar (González, 2013; Hamilton, 2000; Kalman, 2009). Es decir, el contexto no se refiere únicamente al lugar, como pueden ser las instalaciones de la escuela, sino que abarca también las interacciones que se dan entre los agentes que se encuentran ahí reunidos,

así como el momento en el que estas suceden (González, 2013). Cuando se habla de contexto, entonces, se habla de quién o quiénes, de dónde y de cuándo.

Para estudiar las prácticas lectoras de los jóvenes, en este trabajo se hace una distinción entre dos contextos: el escolar y el del hogar. Por un lado, el contexto escolar se refiere a aquél que ocurre en el aula, durante la clase, en la cual ocurren eventos de lectura en el marco de una serie de interacciones sociales entre los alumnos y el profesor. Por otro lado, el contexto del hogar se refiere a aquellos contextos que ocurren en las casas de los informantes, cuando ellos se encuentran ahí e inician eventos de lectura en los que pueden participar o no sus padres, hermanos o demás familiares.

Los datos obtenidos en este trabajo mostraron que las formas de leer de los informantes varían en función del contexto (escolar o del hogar) en el que ocurren los eventos lectores, pues este determina en gran medida las características y los objetivos de la lectura, los artefactos utilizados y la participación y los roles de los actores involucrados. Así, como ya se ha mencionado, se encontró que las lecturas escolares realizadas en casa y en el hogar tienen algunas diferencias. En el contexto escolar la lectura es una actividades imperante y obligatoria, como señala Carlos:

...no sería como que ay no, no quiero leer, mejor me pongo a hacer otra cosa, no sería tanto eso porque... pues de todos modos en algún mo- en algún momento lo voy a tener qué hacer, mejor lo hago de una vez. Lo hago ahorita (...) Este pues, no lo hago de mala gana pero... tampoco lo hago así como que, de buena (Carlos, 14 años).

Además de ser obligatorias las lecturas escolares en el contexto escolar siguen una serie de pautas preestablecidas (lectura en voz alta o en silencio, leer de pie, guardar silencio mientras se lee) y están fuertemente asociadas con diversas actividades de escritura (cuestionarios, reportes de lectura, etc.). Como ya se ha señalado, en estas lecturas el profesor tiene un rol dominante, es decir, es el que coordina las lecturas, propone los textos que serán

leídos, su extensión, así como los momentos en los que es pertinente leer o realizar otra actividad. Los alumnos, por su parte, asumen un rol, como ya se mencionó, de “estudiante”, es decir, pasivo y obediente a las instrucciones del profesor, pues leen cuando el profesor se los pide o cuando se los permite. Estas observaciones ya se han realizado en relación con los artefactos utilizados, los roles asumidos, los participantes involucrados y con los objetivos y actividades de los eventos lectores en la escuela y, como se recordará, coinciden con lo señalado con diversos autores tales Barton y Hamilton (2000, 2012), González (2013), Ferreiro, (2007), Lerner (2013) y Street, (2008), entre otros.

En el contexto del hogar se encontró que las lecturas escolares siguen siendo obligatorias, pero las formas de leer, los momentos, los participantes y los tiempos para ejecutar la lectura cambian. Así, como se ha descrito con anterioridad, los adolescentes realizan las lecturas escolares en casa predominantemente en el libro de texto, pero también en otros artefactos como enciclopedias, en el teléfono celular y en menor medida en la computadora; rara vez se lee en voz alta y de pie; las lecturas escolares coexisten con las vernáculos con mayor frecuencia que en la escuela. Además, si bien los jóvenes siguen asumiendo un rol de “estudiante” (que cumple con lo solicitado por el profesor, en forma de tareas) en el hogar suelen ser los únicos participantes del evento lector y el rol de guía rara vez es interpretado por padres o hermanos mayores.

Las diferencias y similitudes entre el contexto escolar y el del hogar pueden deberse a que ambos contextos se estructuran de forma diferente, pero, al mismo tiempo, en el hogar se ha asumido a lo escolar y a la lectura como aspectos relevantes. De esta forma, los adolescentes leen en casa para cumplir con sus tareas escolares y, aunque algunas de estas lecturas se llevan a cabo en textos no oficiales o conviven con lecturas vernáculos, las tareas realizadas se atienen a los requerimientos solicitados por el profesor.

Lo anterior significa que las lecturas escolares en ambos espacios son realizadas para cumplir con objetivos muy similares, aunque los demás elementos de dichos eventos lectores cambian. Esto apoya lo ya mencionado en relación con las ideas sobre la lectura que son reproducidas en el hogar y que se reflejan en la importancia que en éste se asigna a lo escolar y a la lectura (Johnson, 2010; Merga, 2014; Street, 2008).

Es indudable entonces que la lectura escolar se realiza tanto en el contexto de la escuela como en el del hogar, pero en este último coexiste con la lectura vernácula de forma aún más evidente que la lectura vernácula realizada en el contexto del aula. Para aclarar cómo ocurren estas lecturas vernáculas en comparación con las oficiales tanto en el hogar, como en la escuela, en el siguiente apartado se caracterizarán las lecturas vernáculas que suceden en ambos contextos.

2. Lecturas vernáculas

Al igual que las lecturas escolares, las lecturas vernáculas de los adolescentes se desmenuzan para su análisis en cada uno de los componentes de los eventos lectores documentados: artefactos, participantes, roles, objetivos, actividad y contexto. En la Figura 5 se muestra un resumen de las características de las lecturas vernáculas a partir de estos componentes.

Los artefactos que los adolescentes emplean para realizar sus lecturas vernáculas son tanto análogos como electrónicos, aunque predomina el uso de los últimos, contrariamente a como ocurre con las lecturas escolares. Entre los artefactos análogos en los que los jóvenes realizan sus lecturas vernáculas se encuentran los libros no escolares (novelas, cuentos, enciclopedias), cartas, recados, revistas, etiquetas de productos, folletos, carteles y letreros.

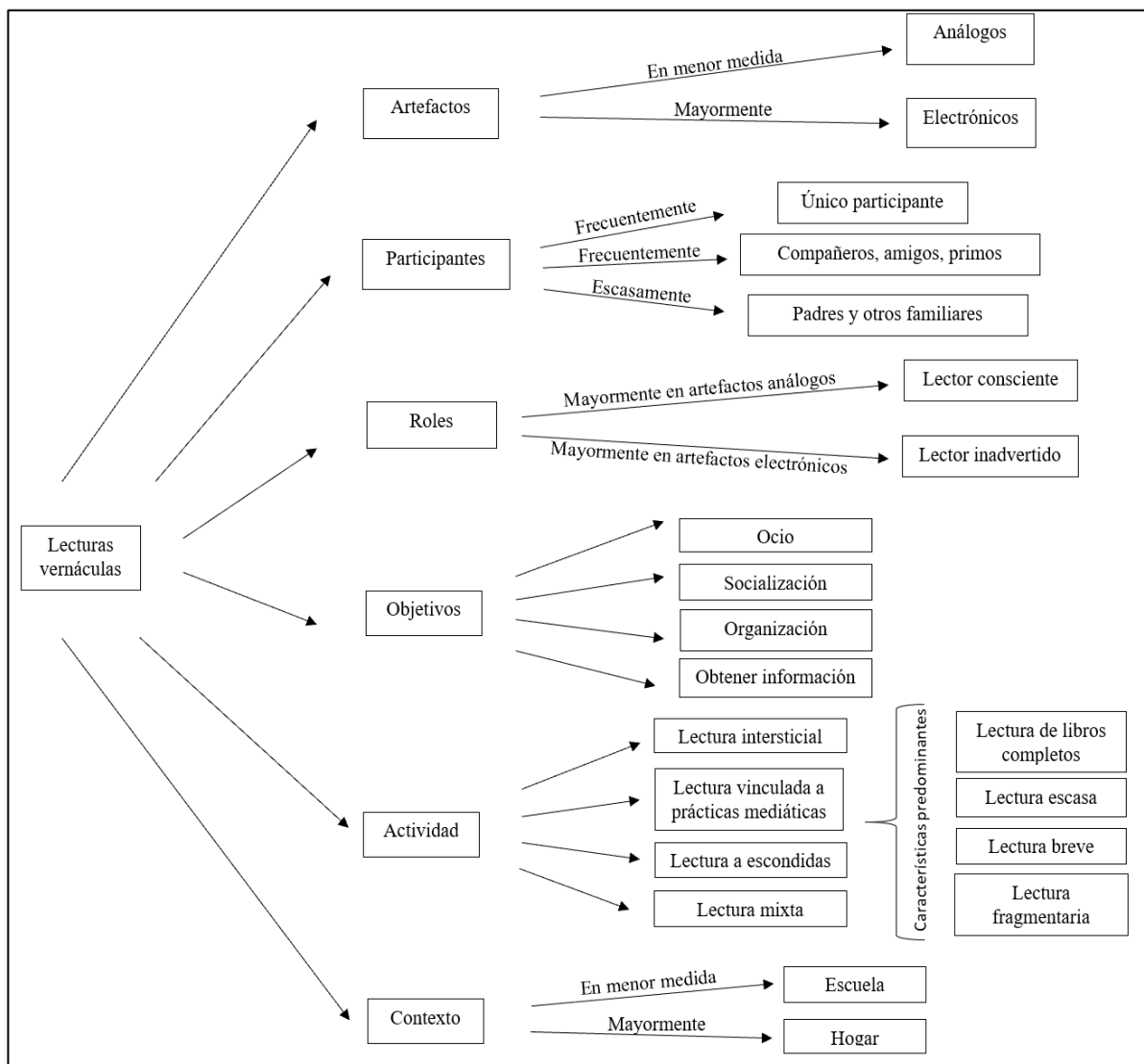


Figura 5. Elementos de las lecturas vernáculas. Fuente: elaboración propia

Así, por ejemplo, Mariana ha realizado lecturas vernáculas en artefactos análogos como son las revistas que hojea cuando espera turno en la peluquería, los anuncios de los negocios que se encuentran en el trayecto de su casa a la escuela, un libro de leyendas que posee, los folletos informativos que los estudiantes de la preparatoria cercana dejan en su casa o las cartas que por motivos especiales le han escrito sus amigas:

Pues el catorce de febrero, no me acuerdo si-si fue el catorce de febrero o en Navidad, esta Susana me dio una carta que decía que, pues que era la mejor de las amigas, así no sé. Y que me consideraba como una hermana y así (Mariana, 14 años).

Así como Mariana, el resto de los informantes que participaron en este estudio han leído pocos libros impresos. De entre los siete estudiantes entrevistados, solamente Rocío y Rosa dijeron haber leído 4 y 5 libros en papel, respectivamente, para fines vernáculos. Según los hallazgos realizados por Baudelot, Cartier y Détrez, (2010) la lectura de libros no es una de las actividades preferidas de los adolescentes, pero de acuerdo con los datos obtenidos en este trabajo, tampoco lo es la de revistas o periódicos. La gran mayoría de textos análogos que los jóvenes leen son textos mucho más breves que los encontrados en periódicos o revistas y se reducen a etiquetas, cartas, carteles, folletos y letreros que por lo general son leídos para resolver asuntos inmediatos y cubrir necesidades cotidianas.

Esta tendencia a leer pocos libros, revistas y periódicos no se limita, en el contexto de los informantes que participaron en este estudio, a la población adolescente. Como ya se mencionó, según la Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales realizada en 2010 por CONACULTA, una gran parte de la población de Jalisco no había leído un libro completo para fines vernáculos en el último año, ni leía nunca periódicos ni revistas. Lo anterior significa que la escasa lectura de textos en artefactos análogos como son los libros, los periódicos y las revistas no es cuestión de un solo sector de la población de Jalisco, es decir, los adolescentes, sino de la población de ese estado en general.

De acuerdo con diversos autores, el detrimento en la lectura de textos análogos tiene su explicación en la creciente capacidad para acceder a Internet a través de artefactos electrónicos como son las computadoras de escritorio o portátiles y los teléfonos inteligentes, pero también en los cambios en las formas de leer, que implican no solamente nuevos soportes, sino también formas distintas de interactuar con los textos (Barton y Lee, 2013; Cassany, 2011; Lankshear y Knobel, 2010; Vargas, 2016). Es decir, en la actualidad no

solamente han sido digitalizados una gran cantidad de libros y otros documentos, sino que, además, una enorme diversidad de textos también es producida y leída en línea, amén de que cada vez es más accesible obtener un teléfono inteligente con acceso a Internet.

Lo anterior empata con los resultados de diversos estudios publicados, según los cuales los jóvenes leen más textos en artefactos electrónicos que en los análogos (Hester, 2012; López, 2016; Martínez, 2014). En este trabajo se observó la misma tendencia, siendo la televisión, la computadora y el teléfono celular los dispositivos en los que los informantes realizan lecturas vernáculas. La televisión es un artefacto en el que los jóvenes leen textos que generalmente consisten en los subtítulos de las películas o series televisivas que ven, aunque este tipo de lecturas no suelen ser frecuentes porque prefieren las versiones de estos programas en español. La computadora también es utilizada para realizar lecturas vernáculas, pero no todos los jóvenes tienen una en casa. En estos casos, los jóvenes rentan una computadora en un cibercafé cuando tienen que realizar tareas escolares o para entretenerse viendo videos o realizando lecturas vernáculas, como Mariana:

E: ¿Fuiste al ciber?

Mariana: Sí.

E: ¿Y a qué fuiste al ciber?

Mariana: Pues lo ma- como mi primo fue al Xbox, pues dije ay lo vo a acompañar un ratito. Y ya fui y estaba en el Facebook y estaba viendo videos en... en YouTube y ya me metí a investigar la ouija, con mi prima.

(Tercera entrevista a Mariana; M3E26OCT17)

El teléfono celular es el artefacto electrónico más utilizado por los jóvenes entrevistados para realizar lecturas vernáculas, pues es un dispositivo que les permite realizar llamadas, enviar y recibir mensajes de texto, utilizar las redes sociales para estar en contacto con otras personas, ver videos, escuchar música, navegar en Internet y descargar contenidos tales como fotografías, libros electrónicos y una amplia variedad de textos. Además, a diferencia de las computadoras, el teléfono celular puede ser llevado por los adolescentes a

todas partes y ser utilizado en diferentes espacios y momentos, con la ventaja de que ocupa poco espacio.

Como ya se ha señalado, el predominio del uso del teléfono celular como artefacto para la lectura puede explicarse al considerar que el número de personas que poseen un teléfono inteligente en el mundo se ha incrementado año con año, de acuerdo con los datos del Pew Research Center (2016). En Jalisco, de acuerdo con la Consulta estatal de Juventud 2016, los jóvenes de entre 15 y 29 años utilizan cada vez más el teléfono celular para acceder a Internet, mientras que usan cada vez menos, para estos fines, la computadora en casa o las computadoras en cibercafés. Esto no cambia entre estudiantes de secundaria cuyas edades suelen comprender entre los 12 y los 15 años. De acuerdo con Contreras (2017), la gran mayoría de estudiantes de diversas secundarias en Hermosillo, Sonora, utilizan frecuentemente el teléfono celular para conectarse a Internet, en comparación con otros dispositivos como son las computadoras portátiles, las tabletas, las consolas de videojuegos o la televisión. Esto coincide con otros estudios realizados entre jóvenes en relación con el uso del teléfono celular y otros medios digitales para fines de ocio (Viñals, 2016).

Los anteriores datos ofrecen un panorama en el que el uso de los teléfonos celulares se encuentra bastante extendido, pues estos son ya una herramienta imprescindible para los jóvenes que satisface diversas necesidades en distintos contextos (Prensky, 2015). No resulta extraño, entonces, que el artefacto predominante en el que los adolescentes de este estudio realizan sus lecturas vernáculas con mayor frecuencia sea el teléfono celular.

Los participantes que suelen conformar los eventos de lectura vernácula de los adolescentes que participaron en este estudio son los compañeros de la escuela, amigos, primos, y en algunas ocasiones los padres y otros familiares. También es muy común que estas lecturas tengan un solo participante, es decir, que sean realizadas a solas. Al igual que

sucede con las lecturas escolares, los participantes implicados en las lecturas vernáculas cambian de acuerdo con el contexto en el que estas se llevan a cabo.

En el contexto del hogar las lecturas vernáculas, al igual que las escolares, suelen tener a los adolescentes como participante único. Estos eventos de lectura se caracterizan por ser realizados en artefactos análogos, como libros de cuentos, novelas o revistas y generalmente a solas, como en el caso de Rosa, que lee sus libros en su recámara cuando no tiene nada qué hacer por las tardes, o el de Rocío, que también lee en ocasiones y a solas sus revistas para adolescentes “Tú”. En algunas ocasiones, sin embargo, hay otras personas que participan en estos eventos de lectura, como en el caso de Rocío, que, de forma esporádica ha realizado lecturas en común con su primo.

Las lecturas vernáculas realizadas en el hogar que incluyen a otros participantes como son los compañeros de la escuela, amigos o primos suelen ser realizadas con mayor frecuencia en el teléfono celular, pues estas lecturas consisten en un intercambio de mensajes de texto a través de las redes sociales como Facebook o WhatsApp. En estas lecturas, si bien los participantes no se encuentran físicamente en el mismo lugar, se encuentran conectados en un mismo momento, leen los mismos textos, es decir, coinciden en el llamado “tercer espacio”, definido la intersección entre escuela, hogar, comunidad y grupos de pares en el que confluyen las prácticas de lectura (Moje et al., 2004; Schultz y Hull, 2008).

Así, por ejemplo, Rocío ha realizado lecturas en el teléfono celular en las que participan ella y sus amigas para platicar e intercambiar recomendaciones. En una ocasión, Rocío aconsejaba a su amiga que le mostraba, a través de capturas de pantalla, las conversaciones que había tenido con su novio con el que había discutido, para llegar a una solución entre las dos:

Pues no sé por ejemplo, me mandaba capturas de su novio y ya le decía no es que dile esto y dile

esto y no le ruegues y cosas así (Rocío, 14 años).

De acuerdo con diversos estudios, es bastante común que los jóvenes realicen este tipo de lecturas, en las que llevan a cabo interacciones personales mediadas por soportes digitales como es el teléfono celular (Aguirre, Aguirre y López, 2014; Hester, 2012; López, 2016; Martínez, 2014; Ramírez 2012). Según los datos obtenidos por Contreras (2018) y Contreras y Campa (2017), los jóvenes de secundaria acceden a Internet con la principal intención de socializar e interactuar con amigos, compañeros o familiares. De la Piedra (2010), por su parte, encontró que Internet tiene un rol importante en la vida de los adolescentes migrantes en Estados Unidos, pues les permite continuar las relaciones con las amistades que dejaron en su país de origen. Tales resultados, al lado de los obtenidos en esta investigación, sugieren, como se verá más adelante, que este tipo de eventos de lectura vernácula destinados a la socialización y realizados en línea en dispositivos electrónicos como el teléfono inteligente, conforman en su conjunto prácticas de lectura que tienen como finalidad la *comunicación personal* de los jóvenes, de acuerdo con lo señalado por Barton y Hamilton (2012).

En el contexto escolar, durante la clase, los participantes de las lecturas vernáculas suelen ser también los pares de los jóvenes, particularmente los compañeros de aula. Pero, a diferencia de lo que ocurre en el hogar, dichas lecturas son realizadas con mayor frecuencia en artefactos análogos que en dispositivos electrónicos como el teléfono celular. Estas lecturas “análogas” generalmente consisten en el intercambio de recados escritos por ellos mismos para comunicar algún asunto durante la clase, en el cual pueden verse involucrados varios jóvenes. Lorena, por ejemplo, relata que ha participado en este tipo de eventos lectores en el aula, cuyos recados consisten en “puras mensadas” es decir, cuestiones que desde el punto de vista de la estudiante no tienen importancia:

Bueno es que nada más a veces así mis amigas estaban escribiendo con otros, ya me dicen Lorena

qué le pongo y yo pos no se a ver déjame lo leo, y ya lo leía y ya le decía no pos dile que está menso o, o dile que... dile que no, o... o así pues que de- que casi siempre yo era la que les decía que le pusieran (Lorena, 14 años).

Estos eventos lectores no suelen ser frecuentes, pues están prohibidos por ser ajenos a la clase, al igual que los eventos lectores que son realizados en el teléfono celular, de cuya prohibición ya se ha hablado en el anterior apartado. Esta prohibición guarda un estrecho paralelismo con las sanciones hacia los eventos de lectura de textos análogos no escolares como son los recados, pues, en línea con lo señalado con Street y Barton y Hamilton, en el interior del aula se establecen relaciones del poder en las que el profesor ostenta su autoridad al señalar qué debe leerse y qué no, en qué momentos y para qué fines. Según Hernández (2009) prácticas de lectura como el chismógrafo⁹, los grafitis en las butacas, o, en este caso, los recados que se intercambian durante la clase son manifestaciones de las luchas de poder que se dan en el interior del aula, y que tienen como intención no sólo la expresión y la comunicación, sino también ganar estas luchas al romper con las prohibiciones impuestas.

Ahora bien, los textos no escolares en dispositivos análogos o electrónicos, como el teléfono celular son permitidos por las autoridades de la escuela en algunas situaciones. Particularmente en este estudio se registró que los jóvenes utilizan el móvil cuando el profesor aún no llega al aula, cuando no asiste a clase o cuando el maestro en turno les “da permiso”. En esos eventos de lectura realizados en el teléfono celular se involucran participantes como amigos, primos, tíos o los padres de los adolescentes. Así, por ejemplo, Mariana ha intercambiado mensajes con su mamá para ponerse de acuerdo en situaciones en las que ésta última necesita que Mariana cuide a sus hermanos menores.

Esto último coincide con los resultados obtenidos por Hester (2012). Según el estudio

⁹ Los chismógramos son textos elaborados por los estudiantes en los que se hacen preguntas personales que cada uno de los jóvenes implicados contesta con la finalidad de enterarse de diversos asuntos de su grupo de pares.

de esta autora, los adolescentes tienden a utilizar los teléfonos celulares y otras pantallas para realizar diversas lecturas vernáculas en Internet en espacios semiescolarizados, es decir, espacios fuera de la escuela destinados a actividades de apoyo escolar, en los que el uso de estos dispositivos electrónicos es permitido. Estas lecturas consistían, principalmente, aunque no de forma exclusiva, en el intercambio de mensajes de texto con sus padres, amigos o compañeros de clase.

Como se puede observar, a diferencia de las lecturas escolares en el aula, que son llevadas a cabo por el maestro y los estudiantes en colectivo, las lecturas vernáculas que los jóvenes realizan en la escuela suelen ser discretas e involucrar solamente a ciertos participantes, entre los cuales no figura el profesor. En los eventos de lectura vernácula realizados en redes sociales mediante el teléfono celular se involucran también otros participantes que no se encuentran físicamente presentes, como pueden ser los amigos, primos, o los padres de los jóvenes.

Los roles que los participantes asumen en los eventos de lectura vernácula son diferentes a los que ocupan en los eventos de lectura escolar, en los que, como ya se ha señalado, generalmente ocupan un rol subordinado o de “estudiante”, aunque en determinadas situaciones asumen un rol dominante o de “guía”. En los eventos de lectura vernácula los jóvenes no suelen asumir roles subordinados o dominantes, pues estas lecturas se caracterizan por ser horizontales, es decir, no hay un “guía”, como podría ser el profesor que dice qué, cuándo, cómo y dónde se ha de leer, ni hay “estudiantes” que tengan que seguir estas indicaciones. Según Barton y Hamilton (2009) y Cassany (2008), las lecturas vernáculas son libres, espontáneas, informales y coloquiales. Esto significa que las lecturas vernáculas no se estructuran igual que las lecturas oficiales, y, por lo tanto, los roles asumidos por sus participantes no pueden ser los mismos.

En línea con lo anterior, los roles que asumen los adolescentes en los eventos de lectura vernácula documentados en este trabajo no se caracterizan por la posición de poder que pueden tener en el evento lector, sino por la capacidad de estos para asumirse como lectores o como no lectores. De esta forma, se identificó que en los eventos de lectura vernácula los jóvenes asumen ya sea un rol de “lector consciente” o un rol de “lector inadvertido”.

El rol de “lector consciente” ha sido llamado así porque es asumido por los adolescentes en aquellos eventos de lectura vernácula en los que leen con el conocimiento de que están leyendo. Así, cuando Rosa lee una novela en un momento en el que se encuentra aburrida ejerce el rol de lectora consciente porque por su voluntad propia y a sabiendas de que leerá, inicia un evento lector que tiene como finalidad la lectura misma. Este rol es asumido por los jóvenes generalmente cuando se trata de lecturas realizadas en artefactos análogos como son los libros o las revistas, o cuando se trata también de libros o cuentos en formato electrónico que son leídos en artefactos electrónicos como el teléfono celular.

En diversos estudios se ha documentado, sin denominarlo así, que los jóvenes asumen un rol activo, es decir, de “lector consciente” al realizar eventos de lectura vernácula. Por ejemplo, Briceño (2015) describe cómo algunas adolescentes de secundaria asumen roles activos al leer voluntariamente diversos libros, siendo conscientes de que leen por motivos que abarcan el mero placer de leer. En el trabajo de Becnel y Moeller (2015) también se muestra que los jóvenes asumen roles activos con respecto a la lectura vernácula de libros, pues eligen personalmente y de manera voluntaria lo que leerán.

En los anteriores casos, los jóvenes son conscientes de que en efecto están leyendo. El hecho de que este rol de “lector consciente” o activo sea asumido por lo general cuando los jóvenes leen libros impresos puede tener su origen en la concepción cultural de lo qué es

lectura y lo que no. De acuerdo con Zavala (2009), la lectura de libros es la que tiende a asumirse como lectura verdadera, mientras que otras formas de lectura, como podría ser la de los mensajes de texto, no son asumidas como tal. Así, es posible encontrar que los adolescentes realizan en su vida cotidiana diversas lecturas vernáculas sin saber que, en realidad, también están leyendo. Esto se observa en el trabajo de Boltz (2013), en el que los jóvenes entrevistados concebían a la lectura como el hecho de “leer libros”, sin ser conscientes de que la lectura no se limita a la lectura de libros, sino que hay muchas otras formas de leer. Esto desde luego que tenía un impacto en su percepción de sí mismos como no lectores, ya que, al no gustarles la “lectura de libros” se consideraban poco lectores, a pesar de que leían revistas, cómics, manga, novela gráfica o textos en la computadora.

A diferencia del rol de “lector consciente”, el rol de “lector inadvertido” es ocupado de forma tácita, sin ser consciente de que se lee, ya que la actividad no tiene como un fin en sí mismo a la lectura. Así, por ejemplo, el rol de lector inadvertido es asumido en eventos de lectura vernácula que son realizados en las redes sociales como WhatsApp, Facebook, Pinterest o Instagram mediante el teléfono celular, en los que el objetivo en sí mismo no es leer, sino comunicarse. Tales eventos no son vistos como lecturas en sí mismas, sino que son considerados por los jóvenes como situaciones en las que “platican” con otras personas. Es decir, los adolescentes no se dan cuenta de que, para cumplir con el objetivo de comunicarse con otros, es necesario leer.

Rosa, por ejemplo “habla” en WhatsApp con sus amigas de diversos temas, como organizarse “para ir a un lado” o para consolarse entre ellas cuando tienen algún problema o están tristes. Estas lecturas “inadvertidas” no son consideradas por Rosa como lecturas, pues

para ella estas lecturas significan "hablar" con otros, más que leer. Así, Rosa realiza diversidad de lecturas en sus redes sociales sin darse cuenta de que está leyendo.

En realidad, de acuerdo con Cassany (2012), estas lecturas realizadas al intercambiar mensajes de texto en redes sociales son conversaciones coloquiales de carácter privado escritas en tiempo real que utilizan la escritura ideofonemática, es decir, que conforman un discurso escrito que posee los componentes del lenguaje hablado (Barton y Lee, 2013; Cassany, 2012; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Durante estos eventos de lectura, lo que importa es la interacción comunicativa, es decir, el intercambio entre los participantes y no la lectura en sí misma. Por tanto, los jóvenes tienden a pensar en dichos eventos de lectura no como lecturas, sino como actividades estrechamente vinculadas a los objetivos por los cuales las realizan. Como señalan Barton y Hamilton (2012), las prácticas de lectura vernácula tienden a ser ocultas porque, al estar intrínsecamente ligadas a las actividades de la vida cotidiana, no se notan. Así, cuando el objetivo es hornear un pastel, por ejemplo, la lectura de la receta es meramente incidental.

Con lo dicho hasta ahora es posible suponer que, al igual que como sucede en los eventos de lectura oficial, los roles que juegan los participantes de los eventos de lectura vernácula están estrechamente ligados a los objetivos por los cuales leen. Como ya se ha señalado, los informantes tienden a asumir un rol de “lector consciente” cuando realizan lecturas de libros por placer o un rol de “lector inadvertido” cuando realizan lecturas que responden a objetivos distintos al de la lectura por sí misma, como es la interacción con los pares a través de las redes sociales.

Además del ocio y la socialización, las lecturas de los informantes suelen ser llevadas a cabo con fines como la organización de sus asuntos personales o la obtención de

información, lo que coincide con otros estudios en los que se encontró que los adolescentes realizan diversas prácticas lectoras vernáculas debido a motivaciones y fines variados (De la Piedra, 2012; Knoester, 2010; Moje et al., 2008; Peredo y González, 2007).

De acuerdo con Barton y Hamilton (2012) las prácticas de lectura vinculadas con el ocio corresponden a la lectura de libros, revistas o cualquier otro material escrito, cuya finalidad es el entretenimiento o placer, generalmente privado. En el caso de los informantes de este estudio, las lecturas realizadas por ocio están relacionadas con gustos e intereses particulares. Así, por ejemplo, Carlos realiza lecturas de temas que son de su interés, como la magia y el ilusionismo, Mariana gusta de leer cuentos e historias de terror, de brujas, duendes y nahuales porque se siente atraída por estos temas y Rocío lee revistas para adolescentes porque se interesa por los contenidos que se publican en ellas.

Entre los informantes se observó que, aunque las lecturas por ocio suelen ser realizadas tanto en soportes análogos (libros, revistas) como digitales (celular, computadora), ellos prefieren los textos digitales, particularmente las páginas de Internet o las redes sociales. Así, por ejemplo, Sandra lee diversos textos en su teléfono celular en Pinterest, que consisten en imágenes o fotografías con textos breves en inglés o Rocío, que acostumbra a leer los memes que aparecen en sus redes sociales:

Pues, (los memes) son como caras que han fotografiado así haciendo caras, como por ejemplo de: como cuando tu maestro te deja mucha tarea, o algo así (Rocío, 14 años).

Lo anterior concuerda con diversos estudios que señalan que las lecturas por ocio de los adolescentes son, con mayor frecuencia, digitales, aunque en menor medida los jóvenes también leen textos análogos como libros o revistas por placer o para entretenerse (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Hughes-Hassell y Rodge, 2007; López, 2016; Martínez, 2014). Sin embargo, esto también contradice otros trabajos en los que se ha encontrado que los jóvenes

prefieren realizar sus lecturas por ocio en artefactos análogos como son los libros impresos (Ambrós y Ramos, 2018; Becnel y Moeller, 2015; Boltz, 2010; Ramírez, 2012).

En relación con la lectura de memes en Internet como una práctica bastante arraigada entre los jóvenes, se encuentra el estudio de Barragán (2016). De acuerdo con este trabajo, entre los jóvenes existe la tendencia a leer, compartir y elaborar memes en redes sociales como Facebook. En otros trabajos, como el Cassany y Hernández (2013) o el de Lammers (2016) se ha reportado que, además, los jóvenes dedican el tiempo del que disponen fuera de la escuela para leer foros, fotologs, relatos en línea o páginas de fanfiction.

Las lecturas que los jóvenes entrevistados realizan por ocio suelen estar asociadas al visionado de películas y de videos en YouTube. Así, por ejemplo, para hacerse de libros impresos o electrónicos de ilusionismo, magia y novelas de suspenso como 1922 o It, Carlos ha leído antes comentarios en la web al respecto, o ha visto un video, una película o una serie de televisión. Es decir, los materiales audiovisuales han contribuido a generar un interés por la lectura, aunque, como Carlos refirió después, este interés fue solo momentáneo, pues nunca terminó de leer ninguno de esos libros:

(...) primero vi la serie y como que... se me hizo... como ya ve que los libros es- son diferentes a como lo adaptan, eh lo-lo lo vi por internet, también y... no sé, como que me empezó a gustar leerlo (Carlos, 14 años).

Mariana, por su parte, lee por ocio los textos que aparecen en los videos musicales que ella ve ya sea en el celular o en las computadoras del cibercafé. Estos textos que ella lee corresponden a las letras de las canciones de los videos musicales:

(...) es la canción la están cantando pero... te van saliendo la letra de la canción para que tú la vayas, la vayas aprendiendo (...) Pero como a veces son canciones así que son... como que hablan muy rápido o son así muy largas, pues te van poniendo la letra (...) a veces bueno sí van viendo rápido las canciones, como las que no me sé, pues sí leo las letras (Mariana, 14 años).

Sandra, al igual que Mariana, suele leer los subtítulos de películas o series como

“Breaking Bad” o “Stranger Things” o los subtítulos de videos musicales que le interesan (de rap, Katy Perry y GC) para entender la trama de las películas o las letras de las canciones, pues están en inglés. Estas dos últimas formas de lectura (de subtítulos de las series y de subtítulos de los videos musicales) parece que responden más al interés de Sandra por aprender inglés que por la lectura en sí misma. Sin embargo, el interés por aprender inglés puede considerarse como un motivo para que Sandra realice lecturas en sus ratos de ocio que, de otro modo, no realizaría.

De acuerdo con Scolari (2016) estas prácticas de lectura tienen su origen en la actual diversidad de medios y plataformas mediáticas, que van desde los libros y revistas impresos, hasta los soportes digitales como el teléfono inteligente, o plataformas y redes sociales como YouTube, Facebook, Twitter e Instagram, creando así la figura del “translector”¹⁰. Según este autor, pasar de un medio a otro o de un soporte de lectura a otro, es decir la transmedialidad, es un movimiento consecuente en la actualidad, en la que conviven estrechamente las viejas y las nuevas prácticas de lectura, es decir, las “lecturas en línea” y “fuera de línea” (Barton y Lee, 2013). Esto se ha documentado en diversos estudios en los que se muestra que las lecturas vernáculas de los jóvenes están vinculadas con sus prácticas mediáticas y que por tanto abarcan libros, películas, videos, series televisivas, fanfiction, anime entre otros (Cassany y Hernández, 2012; Guerrero-Pico, 2015; Lammers, 2016; Pereira, Moura, Masane, Taddeo y Tirocchi, 2018; Tan et al., 2012; Viñals, 2016).

Ahora bien, las lecturas por ocio son realizadas por los informantes en momentos en los que no tienen nada qué hacer, es decir, son intersticiales. Así, Sandra disfruta la lectura

¹⁰ Según Scolari (2016) el translector es el lector que se mueve a través de una compleja diversidad de textos y que es capaz de procesar narrativas que saltan de un medio a otro o de una plataforma a otra, como es el caso de *The Avengers*, una compleja narración sobre un equipo de superhéroes que apareció por primera vez en cómics y continúa en series animadas, películas o fanfiction.

del libro “Los 100” en momentos en los que tiene tiempo, como en la noche en casa o en la escuela cuando un profesor no asistió a clase; Rocío lee sus revistas cuando ya terminó sus tareas escolares y Rosa aprovecha los momentos en los que no tiene algo más interesante que hacer:

(...) a veces estoy a- aburrida y o sea acabé la tarea y todo eso y pues ya no tengo nada qué hacer y agarro el libro (Rosa, 13 años).

(...) a veces me agarro viendo videos de risa que salen y... o... también videos que sa- que están saliendo de lo de... amm lo que está pasando en México. Eso... y a veces me salen como imágenes de que suben mis amigas y así... e histori... (...) son letras como las frases que le ponen a las fotos (Rosa, 13 años).

De acuerdo con Igarza (2009) en la sociedad moderna el ocio se ha vuelto intersticial, es decir, se aprovechan los lapsos libres entre las tareas cotidianas, como los tiempos de espera o los traslados de un lugar a otro, para realizar actividades de ocio, tales como leer, revisar el correo, consultar diversas páginas web o utilizar las redes sociales. Esto, además de haberse observado en este trabajo, se ha registrado en otros estudios en los que se ha encontrado que los jóvenes realizan diversas lecturas intersticiales (López, 2016; Viñals, 2016).

Las lecturas para la socialización son realizadas por los jóvenes con la finalidad de establecer contacto con los demás e informar o ser informado sobre algún asunto en particular. Barton y Hamilton (2012) denominaron a este tipo de lecturas como de “comunicación personal” y con ello se referían a las prácticas de lectura relacionadas con el intercambio de cartas entre familiares y amigos, o el envío y recepción de tarjetas de cumpleaños, felicitaciones y otros eventos sociales. Con la llegada de las nuevas tecnologías ya no es tan común el intercambio de cartas, postales o tarjetas escritas en papel, sino que ahora predomina el uso de los mensajes de texto, los correos electrónicos, los memes, las postales virtuales, y todo tipo de mensajes en las redes sociales.

Hay dos formas de establecer contacto con otras personas a través del uso de

dispositivos electrónicos como el teléfono celular: una, dinámica e instantánea mediante los mensajes de texto en aplicaciones de mensajería como WhatsApp o Snapchat; la otra, más lenta, mediante publicaciones en redes sociales como Facebook o Instagram. Esto involucra la lectura (y escritura) de textos que muchas veces tienen la finalidad (aparte de servir como pasatiempo) de establecer contacto con otros o de informarlos sobre cualquier asunto en específico.

Las lecturas que tienen a la socialización como finalidad son realizadas tanto en la escuela como en el hogar de los informantes. En la escuela, particularmente durante las clases, estas lecturas tienden a ser ejecutadas a escondidas, pues, como ya se ha señalado, no forman parte de las actividades permitidas. Aun así, en el aula suele suceder que durante la clase los alumnos “revisan” su teléfono celular. Estas lecturas tienden a ser breves, pero en ocasiones rompen el espacio virtual, es decir, además de que los informantes leen sus redes sociales para sí mismos, comparten los textos con su compañero o compañera de al lado:

Rocío pone el celular sobre la mesa, pasa el dedo por él. Sandra la interrumpe, algo le dice se ríe, ha dejado el libro azul. Rocío vuelve a tocar con su dedo el celular. Sandra toma el celular de Rocío y lo levanta, lo muestra a las compañeras de atrás, es una fotografía de un adolescente, un muchacho. Rocío y Sandra miran el celular un momento, Rocío se voltea (Observación de clase No.1, G5).

Las lecturas para socializar que son realizadas mediante las redes sociales también son ejecutadas en el salón de clase en momentos permitidos, por ejemplo, cuando el profesor no asiste a clases. Los informantes tienden a aprovechar esos momentos para “platicar”, es decir, para intercambiar mensajes por redes sociales como Facebook y WhatsApp. Así, por ejemplo, Sandra escribió en su autorregistro de lecturas que leyó sus redes sociales en su celular por 30 minutos (que se acumularon a lo largo del día) cuando estaba en la escuela durante los ratos en los que no había profesor en su salón y durante el receso. Por su parte,

Rosa, en una ocasión en la que el profesor en turno no asistió a clases aprovechó para contactar a su prima:

(...) me mandó un mensaje de que la peinara o sea cuando llegara de la secundaria, pues nomás estuve hablando con ella, de eso (Rosa, 13 años).

Como se puede ver, las lecturas para socializar mediante el teléfono inteligente en redes sociales como Facebook y WhatsApp son realizadas en momentos permitidos y no permitidos durante las horas de clase. Por una parte, estas lecturas en momentos no permitidos representan, como se recordará, una respuesta a las luchas de poder que se establecen en el aula y por esta razón, son esporádicas y muy breves (Hernández, 2009). Por otra parte, las lecturas de este tipo en momentos permitidos durante las horas de escuela parecen ser realizadas para ocupar esas “burbujas”, es decir, esos espacios vacíos entre una actividad y otra (Igarza, 2009).

En el hogar, los informantes también acostumbran a realizar lecturas para socializar en las redes sociales, casi siempre a través del teléfono celular y en menor medida en la computadora. Sandra, por ejemplo, utiliza su teléfono inteligente para establecer contacto con sus amigos en Facebook, ver sus fotografías y leer sus publicaciones o “historias”. Estas historias sirven para expresar ideas u opiniones que pueden ser leídas por los “contactos” que están agregados en la red social:

Veo que... a veces cuentan sus historias como los que le- o qu- lo que les pasa, que van caminando y... les pasa algo o en el camión o cosas así (...) No recuerdo bien, pero... una muchacha subió que... o sea que no le gustaba salir en short a la escuela- al digo, a la calle, porque los hombres pues le gritaban (Sandra, 14 años).

Los mensajes instantáneos que se leen y se escriben en las redes sociales son lecturas que los informantes también realizan con frecuencia en casa. Laura, por ejemplo, señala que ella generalmente “platica”, es decir, lee y escribe mensajes de texto en redes sociales, con su novio y sus amigas en casa, por las noches:

Pues... pues sí, en caso de una amiga, pues me platica sobre un muchacho con el que anda y me platica pues, cómo la trata y cómo se la pasó con él y pues así, y nos damos, como consejos de, lo que puede hacer o algo así (Laura, 15 años).

Ahora bien, las lecturas para socializar no solamente son realizadas por los informantes al intercambiar mensajes con sus compañeros y amigos. Estas lecturas también son efectuadas cuando ellos intercambian mensajes con sus padres, tíos y otros parientes adultos. Así, por ejemplo, Sandra suele pedir consejo a uno de sus tíos mediante mensajes de texto, mientras que Mariana, que actualmente vive con su tía, se mantiene en contacto con su madre mediante este tipo de textos:

Pues con mi mamá le... porque fui... a la casa a cuidarle a mis hermanos y el día que tenía que ir al doctor, pues la estaba, estábamos platicando a ver cuándo iba a ir a la casa para que me llevara al doctor. Y cuándo ocupaba que le cuidara a mis hermanos (...) Me dijo que el... que si me podía ir desde saliendo la escuela o si no... eh... al día siguiente pero temprano (Mariana, 14 años).

Al igual que en este trabajo, son diversos los estudios que han reportado que las lecturas realizadas en distintos contextos como la escuela o el hogar con la finalidad de socializar con amigos, compañeros, familiares y personas que conocen en la red en diversas plataformas de Internet mediante los dispositivos electrónicos, particularmente el teléfono inteligente, son frecuentes entre los jóvenes y adolescentes, quienes realizan estas lecturas para estar en contacto en todo momento con sus pares y compartir sus experiencias con ellos (Aguirre, Aguirre y López, 2014; Contreras, 2017; De la Piedra, 2009; López, 2016; Martínez, 2014; Viñals, 2016).

Ahora bien, que los jóvenes realicen la mayoría de sus lecturas para socializar a través de medios digitales no significa que no utilicen de vez en cuando medios análogos, particularmente en el contexto escolar. Así, en este estudio se encontró que a veces los informantes leen y escriben mensajes en trozos de papel para establecer contacto con otros

compañeros de su clase. Por ejemplo, Mariana cuenta que, en una ocasión, mediante recados de este tipo, estaba "platicando" con uno de sus compañeros:

Le estaba pidiendo diez pesos prestados a un compañero. Y me estaba diciendo que sí, pero que si no la pinteábamos, y yo le dije que no, le dije: "no yo no", porque, pues mis tíos me vienen a traer, y dije pues que en tercero no, porque me quería poner las pilas ya en las materias. Y ya me decía que: "ándale" y le dije: no, si me las vas a prestar. Y ya al último si me las terminó prestando, pero era de que: "¡Ándale! Y hay que hacernos la pinta", y así (Mariana, 14 años).

Este dato puede sugerir que la lectura de textos que tienen la finalidad de socializar está condicionada por el interés de los jóvenes por lo que sucede en clase. Pareciera que para Mariana establecer contacto con su compañero es más importante que lo que dice el maestro, por lo que busca la estrategia más discreta para lograrlo. Así, mientras que hay informantes que evitan utilizar el celular y también intercambiar recados con sus compañeros durante la clase para evitar ser sancionados por el profesor, Mariana busca la estrategia que le ocasiona menos problemas:

E: Pero entonces, ¿No usan el celular para mandar? ¿No usan men... mensajes también?

Mariana: No.

E: Porque... hace ruido... o ¿Por qué?

Mariana: Pues es que, yo creo que te cachan más por el celular. Estas así, y pues el maestro te ve volteando para abajo y...

E: Y te los quita.

Mariana: Sí, y te lo dan hasta la salida o... hasta que vengan tus papás a recogerlo.

(Primera entrevista a Mariana; M1E050CT17)

Siguiendo a Hernández (2009), la búsqueda de estrategias para burlar las normas establecidas por la autoridad y realizar lecturas que tienen como finalidad socializar con los demás compañeros de aula en momentos no apropiados podría ser una forma de rechazo a los cánones establecidos. De acuerdo, también, con esta misma autora, el contexto es relevante en la forma en la que lecturas como estas son desarrolladas por los jóvenes. Así, continuando con el mismo ejemplo de Mariana, ella utilizará ciertos soportes de lectura para socializar dependiendo del contexto en el que se encuentra: si está en la escuela evitará el teléfono celular para mandar mensajes, porque está prohibido y puede recibir una sanción,

así que utilizará recados que fácilmente puede intercambiar con el compañero de al lado sin ser vista; si está fuera de la escuela o en casa el uso de recados escritos pierde todo sentido y, por lo tanto, utilizará el teléfono inteligente.

Las lecturas que tienen como finalidad la organización de la vida, sirven, de acuerdo con Barton y Hamilton (2012), para poner en orden diversos aspectos de la vida diaria. Entre los informantes, se encontró que estas lecturas cumplen la función de organizar algunos de sus asuntos, tanto materiales como emocionales, aunque no suelen ser tan abundantes como las lecturas por ocio o por socialización, como se reporta en otros estudios (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Hester, 2012; Martínez, 2014; Ramírez, 2012; Tan et al., 2012).

Lorena, por ejemplo, suele realizar lecturas que le permiten organizar sus sentimientos, pensamientos y los sucesos vividos. Los textos que lee en estas situaciones son sus propios escritos, realizados en su diario (un cuaderno) en momentos en los que se siente enojada, triste o molesta por algo. Ella los relee y esto le sirve para recordar y reflexionar sobre las acciones que ha tomado:

Namás (leo mi cuaderno), una o dos veces. O veces antes de empezar a escribir, primero leo en qué me quedé, ya me acuerdo y empiezo a leer otra vez. Y ya empiezo a escribir otra vez (...) siempre después de que escribo, bueno casi siempre, a menos de que no me pueda tranquilizar no lo leo, pero casi siempre lo- lo escribo y luego lo leo. Me pongo a reflexionar por qué hice las cosas. Y cómo actué (Lorena, 14 años).

Además de la lectura de sus propios escritos realizados en su diario, Lorena también suele releer cartas que escribe a diversas personas (su padre, madre, hermanos) y que no les entrega. Estas lecturas también tienen la finalidad de organizar y gestionar sus emociones con respecto a estas personas:

Y a... a varias muchachas así que a veces, no sé a veces como que me caen mal, y en vez de decírselo o desquitarme con ellas mejor lo escribo. O sea pues eh le escribí una carta y, cuando le estoy escribiendo no sé cómo que pienso que está ahí enfrente le estoy diciendo todo, y ya después la leo, le- siempre siempre siempre que escribo cartas las, las termino de escribir y después vuelvo y las leo (Lorena, 14 años).

Rocío, por su parte, reporta que en ocasiones utiliza su teléfono celular en la escuela para ver la hora, organizar sus fotografías o sus archivos de música. Tales formas de lectura son realizadas, de acuerdo con la informante, tanto en horas de clase (en cuyas situaciones el uso del teléfono es fugaz) o cuando los profesores dan permiso a los alumnos para emplear el teléfono celular:

Y a veces empiezo a eliminar fotos de la galería, a escuchar música y ya nada más (Rocío, 14 años).

Siguiendo a Barton y Hamilton (2012), las formas de lectura que las informantes de los anteriores ejemplos realizan sirven para organizar asuntos emocionales, en el caso de Lorena, y materiales, en el caso de Rocío. Particularmente, las lecturas de Lorena, además de servir para organizar sus emociones, le permiten darles sentido y cambiar sus actitudes con respecto a las situaciones en las que se ha visto involucrada. Es decir, las lecturas que Lorena realiza en su diario tienen como función la *organización de la vida* al mismo tiempo que la *creación de sentido* para lograr un *cambio personal* (Barton y Hamilton, 2012).

Relacionado con lo anterior está el estudio realizado por Nylund (2007), en el cual se explora el papel que tienen las lecturas de los jóvenes en la creación de sentido y la construcción de su identidad, en el marco de la terapia psicológica. De acuerdo con lo observado por este autor, la lectura de textos como Harry Potter permite a los adolescentes reflexionar con respecto a sus vivencias al identificarse con los personajes. Estos textos, al igual que los escritos por los mismos jóvenes, como los diarios personales, les permiten aprender de sí mismos. Como señala Cassany (1996) “la escritura periódica y personal permite aprender, reflexionar sobre los hechos y comprenderlos mejor” (p. 58).

Las lecturas que Rocío lleva a cabo en su celular para organizar sus archivos en el teléfono celular son parecidas a las realizadas por otros adolescentes en otros estudios en los

que se analizan las habilidades digitales y el uso de las nuevas tecnologías (Contreras, 2017; Fajardo, Villalta y Salomón, 2016; Martínez y Eudave, 2014). Pareciera, entonces, que entre los jóvenes este tipo de lecturas están vinculadas con el uso de dispositivos electrónicos tales como el teléfono inteligente o las computadoras.

Cabe mencionar, en relación con las lecturas que Rocío lleva a cabo en su teléfono para gestionar música, fotografías y archivos, que resulta llamativo que ella no las reconociera como lecturas propiamente dichas. Es posible que esto sea así por tratarse de lecturas muy breves que además son ocultas por estar intrínsecamente unidas a la actividad de “organizar”. En estos eventos de lectura Rocío asume un rol de lector inadvertido, pues en ellos la lectura es meramente incidental, como señalan Barton y Hamilton (2012) al respecto de la condición oculta de las prácticas de lectura vernácula.

Rocío también realiza otras lecturas para fines de organización, como es la lectura de la lista de la compra que tiene como finalidad recordar a su madre aquellos productos que necesitan adquirir en el centro comercial. Es posible que este tipo de lecturas que apoyan a las tareas de organización del hogar estén ligadas al rol que los jóvenes desempeñan en el interior de sus hogares. Rocha-Schmid (2014), por ejemplo, reportó que uno de sus informantes, de 15 años, realizaba este tipo de lecturas como una forma de ayudar a sus padres, pues en el interior de su familia había asumido un rol de ayudante y cuidador, debido a que ocupa el lugar del hermano mayor en una familia en la que ambos padres trabajan fuera de casa. Rocío, por su parte, no tiene hermanos, pero es hija de una madre soltera trabajadora y actualmente convive con los hijos de su prima, de 7 y 8 años, a los cuales suele ayudar con sus deberes escolares. Se pueden establecer ciertos paralelismos entre el perfil de Rocío y el del informante de Rocha-Schmid, por lo que es posible decir que las lecturas que Rocío realiza para organizar asuntos del hogar, como la lista de la compra, responden al rol que se

les ha asignado en su familia, y que, de acuerdo con los datos obtenidos en este trabajo, ninguno de los demás informantes asume.

Además de las lecturas ya descritas, Rocío también lee páginas en Internet para planificar la compra de productos que son de su interés, como pueden ser artículos de ropa o un teléfono celular. Mediante estas lecturas, ella evalúa los precios y los comentarios que encuentra en la red con respecto a un producto que desea comprar:

Rocío: mmm pues, esta semana voy a ir a comprar un celular entonces pues me estoy informando bien cuál es eh... me, también ropa, la que veo ahí, zapatos...

E: Por ejemplo el celular ¿dónde te informaste?

Rocío: En donde lo voy a comprar. Y ya veo el precio, veo videos a veces si está bueno, los comentarios. YouTube.

E: Pero lees los comentarios que vienen ahí...

Rocío: Ah sí sí.

E: Y entonces ya decidiste o apenas estas deci-

Rocío: Sí ya decidí.

E: ¿Y... de la ropa? ¿qué tipo de páginas visitas para ver ropa?

Rocío: mmm a veces Fábricas de Francia, este... mmm Cuidado con el Perro, eh Blue Colash y ya.

E: ¿Y ahí qué haces en esas páginas?

Rocío: Las veo y, como... en la otra esquina de mi inglés ahí está Blue Colash entonces pues ahí las veo mucho mejor, veo los precios...

(Segunda entrevista a Rocío; R3E25OCT17)

El que, de entre todos los informantes, solamente Rocío y Carlos hayan reportado lecturas que tienen como finalidad la revisión y compra de productos, como son libros electrónicos de magia en el caso de Carlos, y distintos artículos como ropa y teléfonos celulares en el caso de Rocío, puede deberse a que estas prácticas en las que se utiliza la tecnología para comprar productos no están aun suficientemente extendidas en nuestro país. Según la ENDUTIH (Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares) en su edición del año 2017, en México, solamente el 16.6% de los hombres y el 15.9 de las mujeres encuestadas utilizaban Internet para comprar u ordenar productos, porcentajes pequeños en comparación con los usos de Internet como comunicarse, entretenerse u obtener información, que alcanzaron puntajes de más del 80% tanto en

hombres como en mujeres.

En otros estudios realizados en jóvenes y adolescentes, se encontró que el acceso a Internet mediante dispositivos electrónicos como el teléfono inteligente o la computadora que tiene como finalidad la revisión o compra de productos es también escasa (Tan et al., 2012) aunque se ha reportado que hay jóvenes que realizan lecturas en línea para, al igual que Rocío, solamente buscar información sobre los productos que les interesa (Boltz, 2010). Esto podría señalar, al igual que lo sugieren los datos obtenidos en este trabajo, que las lecturas que tienen como objetivo adquirir productos no es tan frecuente entre los jóvenes, aunque es más probable que estos realicen consultas de los artículos que desean comprar, pero sin hacer la transacción en línea. Es posible suponer que uno de los factores de peso entre los jóvenes para no realizar este tipo de lecturas con la finalidad de comprar en línea es que, por lo general, estos no tienen acceso a una tarjeta de crédito. Así, por ejemplo, cuando Carlos quiso comprar en línea un libro electrónico de magia, no disponía de una tarjeta de crédito o de otros medios para pagarlo:

“...yo ya había comprado... bueno, no comprado, había... bueno, quién dice, si se compró y no, porque, con que le haya pa- haya pagado con una vez, ya me habían dado varias cosas. Nada más que como eso es caro, había aprovechado que estaba barato y, como ten... la vi... tenía dinero. Eh, fui a... mi papá me prestó la tarjeta, y lo que me gasté en eso, se lo pagué”.

El tener que pedir permiso a los padres, que además, pueden también carecer de una tarjeta de crédito o débito, puede estar limitando las compras en línea, y por consiguiente las lecturas que los jóvenes realizarían si llevaran a cabo esta actividad. Por tanto, como en el caso de Rocío, las lecturas de este tipo tienen como objetivo no solamente organizar lo que va a comprar después, sino también buscar información al respecto de los artículos por los que está interesada.

Obtener información es la última de las finalidades de las lecturas vernáculas de los adolescentes identificada en este trabajo. Las lecturas realizadas para obtener información pueden ser llevadas a cabo ya sea por curiosidad o para solucionar problemas (Barton y Hamilton, 2012; Peredo y González, 2007; Martínez y Eudave, 2014; Guilardes, 2014). Por un lado, las lecturas para resolver problemas implican la búsqueda de información que permita solucionar alguna situación de la vida cotidiana, como puede ser leer un manual para configurar un televisor nuevo, o, como en el caso de Rocío antes descrito, buscar información en la red sobre algo que se desea comprar para seleccionar el mejor artículo.

En el caso de Carlos, por ejemplo, las lecturas de los libros de ilusionismo y magia que éste realiza por ocio también tienen la finalidad de resolver problemas relacionados con la ejecución de los trucos que a él le interesan. Para observar cómo se realizan, Carlos busca videos en YouTube en los que se explica la forma de llevarlos a cabo. Pero a veces los videos no son suficientes para que Carlos comprenda ciertos trucos, por lo que en algunas ocasiones son complementados con la lectura de sus libros de magia:

(...) a lo mejor en el internet, bueno en, por ejemplo YouTube eh... puedo buscar algo pero no es tanto como que me vayan a explicar cómo se hace, por ejemplo pues... ya ve lo que dicen que los magos no revelan sus secretos, entonces puedo ver imag- puedo ver un video de cómo lo hacen pero no explicándolo, bueno, leim- haciéndolo, pero no... explicándote cómo lo hacen y por eso reviso los libros de magia (Carlos, 14 años).

Este tipo de lecturas transmedia que permiten resolver asuntos o problemas de interés para la vida cotidiana de los jóvenes, como las realizadas por Carlos en el ejemplo anterior, se pueden ejemplificar con los videos DIY (Do it yourself)¹¹ o tutoriales, es decir, breves videos, compartidos generalmente en YouTube, que muestran cómo realizar una actividad, casi siempre manual, que suele tener como finalidad realizar actividades, construir o elaborar

¹¹ “Hazlo tú mismo”.

cosas o artefactos que permiten resolver asuntos de la vida cotidiana (Gauntlett, 2011). Estos videos suelen contener poco o ningún texto, y cuando este aparece, por lo general se utiliza para describir los materiales y las cantidades necesarias.

En algunos reportes previos se ha mencionado que los jóvenes visualizan videos y tutoriales (López, 2016; Pereira et al., 2018). Por ejemplo, en el estudio de López (2016) se observó que algunos jóvenes combinan la visualización de videos, imágenes y la lectura de textos en Internet, privilegiando los primeros porque tienden a ser más “entretenidos” y “más fáciles de comprender”, sobre todo si solamente buscan conocer la información de manera general y disponen de poco tiempo para ello.

Otras lecturas destinadas a la solución de problemas son aquéllas que los informantes realizan en las redes sociales con la finalidad de pedir consejo o de preguntar a sus compañeros o amigos sobre cómo hacer una actividad en específico. Por ejemplo, Sandra utiliza sus redes sociales para establecer contacto con sus compañeros y preguntarles sobre cómo resolver un problema específico, casi siempre relacionado con la escuela. Incluso, estas lecturas también pueden servir para brindar ayuda a sus compañeros, en esta misma forma:

Estaba platicando con un amigo que también va en- en el inglés, pero él va en la mañana y... no sabía cómo checar las calificaciones yo y... ya me estaba explicando (...) Y él me estaba explicando, pero... de todas maneras no le entiendo, no me puedo meter (Sandra, 14 años).

Por su parte, Rocío utiliza a menudo las redes sociales para solucionar sus problemas o ayudar a otros mediante el intercambio de mensajes de texto o screenshots (capturas de pantalla). Estos problemas por solucionar pueden ser de tipo personal (consejos sentimentales sobre el novio, por ejemplo) o escolares, como responder una duda con respecto a las tareas o trabajos de la escuela secundaria o la de inglés a la que asiste los sábados.

Hay que señalar que estas lecturas para obtener información de sus amigos y compañeros son frecuentes entre los jóvenes, de acuerdo con otros estudios. Según los

trabajos de López (2016) y Contreras y Campa (2017), los estudiantes jóvenes mantienen contacto con sus compañeros de clase para estar al corriente de las tareas que dejaron los profesores, o para hacer preguntas en relación con la forma en la que deben realizar dichas tareas. Estas lecturas, entonces, bien podrían catalogarse como lecturas mixtas, pues además de ser vernáculos tienen propósitos que sirven a lo escolar. Además, estas lecturas, realizadas generalmente en redes sociales como WhatsApp, no solo son hechas con la finalidad de indagar sobre los deberes escolares, sino que suelen estar entremezcladas con asuntos personales.

Por otro lado, a diferencia de las lecturas para hallar información que permite resolver una necesidad, por lo general práctica, las lecturas por curiosidad implican la búsqueda de información solo por mera curiosidad o interés. Entre los informantes, es común que este tipo de lecturas sean realizadas en Internet, ya sea mediante una computadora o a través del teléfono celular:

Eh... pues... leo algo que me interese por ejemplo... las películas... Eh... y como sé que antes de hacer una película tienen que tener guion o inspirarse de un libro (...) Leo el libro a ver si tiene algo de... parecido a la película. Y ya... pues me fijo a ver en qué tiene de igual y en qué cambia la gente para adaptarlo a los tiempos (...) en Google le... escribo en el buscador y ya sí está, pues lo busco (...) Pero más que tanto que me meta a un tipo de página para... ver los comentarios de las personas (Carlos, 14 años).

(...) en Internet en Facebook leo sobre cosas así de, pues no sé, para tu pelo, o así, datos interesantes sobre personas, no sé, que fallecieron hace mucho tiempo, y...memes... historias (Rocío, 14 años).

En algunas ocasiones, cuando los informantes ingresan a sus redes sociales, como Facebook, hay múltiples textos que pueden llamar su atención. A veces esos textos son lo suficientemente llamativos como para que los informantes los lean. Así, por ejemplo, Laura describe cómo las noticias sobre los terremotos ocurridos en la Ciudad de México llamaron su atención, por lo que terminó leyéndolas:

(...) me metía y lo primero que me llegaba era eso. Entonces pues sí me interesaba mucho leerlo porque pues, me gusta como mucho in- o sea... informarme y a la vez pues, no sé como que, o

sea como que me gu- me gustaría ser una manera de ayudar pero pues se perfecta- bueno sí puedo pero no de la manera que yo quisiera (Sandra, 14 años).

Los anteriores ejemplos pueden compararse con los resultados de varios reportes en los que se muestra que los jóvenes realizan lecturas en Internet para informarse de asuntos que son de su interés o que despertaron su curiosidad, tanto en redes sociales, como Instagram, o en diversas páginas web (Hughes-Hassell y Rodge, 2007; Viñals, 2016). Por ejemplo, en el trabajo de Hughes-Hassell y Rodge (2007) se documentó que hay jóvenes que leen diversos textos para satisfacer su curiosidad en relación con temas de su interés, como puede ser la información sobre sus artistas favoritos o sobre moda y peinados. Por su parte, en el estudio de Viñals (2016) se identificó que los adolescentes “curiosean” en la red, es decir, exploran diversas páginas web con la finalidad de ampliar sus conocimientos sobre temas relacionados con sus actividades de ocio.

Pero las lecturas por curiosidad no solamente son realizadas en Internet por los informantes. En algunos casos, estos leen diversos textos impresos, como revistas, libros o incluso etiquetas de productos, porque les llamó la atención o porque se les hizo interesante. Así, por ejemplo, Rocío ha leído algún artículo en una revista, Laura la etiqueta de una pomada y Mariana alguno que otro folleto repartido por los estudiantes de la preparatoria, las tres por curiosidad:

(...) hace como dos días leí... un artículo sobre una... un descubrimiento que, no sé no me acuerdo dónde lo hicieron, que era sobre unos cadáveres en unas montañas que llevaban mucho tiempo y que... unos- unos los descubrieron siete personas y pues... esas personas murieron ya cinco, siete días después sobre unos, unas causas muy raras algo así después de un mes y se me hizo muy interesante (...) porque después de-de de lo que lo des-descubrieron al cuerpo no sé se murieron así. Y creen que ese cuerpo, no sé tenía algo, era maldito o algo así (Rocío, 13 años).

(...) como seguido me duelen los huesos y así, y pues, tiendo, bueno tiendo a tener cremas, y ese día fui a la casa de mi prima, y tenía como un pomo para dolores musculares, y me llamó la atención y le dije que para qué era y me dijo: pues es para dolor. Y ya inves... y pues ya lo agarré y empecé a leer y decía que... pues era para el dolor de huesos, de piernas, algo así, que nada más te lo untabas y ya pues como quién dice se te quitaba o se te calmaba (Laura, 15 años).

Pues lo del dengue se me hace interesante porque te dice los cuidados que debes de tener, que en

caso de... qué síntomas son los que te dan cuando te da el dengue y todo eso. Se me hace interesante (Lorena, 14 años).

Los anteriores datos pueden ser comparados con los resultados obtenidos en otros trabajos. Por un lado, las entrevistas realizadas por Peredo y González (2007) a jóvenes de Guadalajara arrojaron que éstos leían revistas frecuentemente. Estas consistían, por lo general, en revistas de divulgación del conocimiento, en el caso de los hombres, y de espectáculos, entre las mujeres. Tales lecturas son similares a la reportada por Rocío en el ejemplo anterior, que realizó dicha lectura en una de sus revistas “Tú”, una publicación para adolescentes de las cuales ella mencionó que tiene una pequeña colección.

Por otro lado, Boltz (2010) reportó que los jóvenes también leen con frecuencia las etiquetas de diferentes productos, como alimentos, medicinas, cajas de pizza y camisetas. Al igual que la lectura descrita por Laura, estas lecturas son breves y son realizadas con la finalidad de obtener información de los productos, o para resolver asuntos prácticos, como el caso de uno de los jóvenes que, en el estudio de Boltz, informó que leía continuamente las etiquetas y los precios de los productos que vendía en una tienda de comestibles en la que trabajaba como cajero.

Las lecturas por información de los jóvenes pueden ser realizadas para cumplir simultáneamente con otros objetivos. Es decir, a veces los adolescentes realizan lecturas para buscar información que además tienen como finalidad socializar, entretenerse o, incluso, organizar sus asuntos personales. Así, por ejemplo, la lectura que Rocío realizó sobre los cadáveres encontrados en las montañas fue realizada no sólo por curiosidad sino también por ocio. En línea con lo señalado por Barton y Hamilton (2012), lo anterior significa que las lecturas vernáculas son mixtas y tienen un carácter híbrido, dado que frecuentemente son realizadas para cumplir con diferentes finalidades.

Los distintos objetivos por los cuales son llevadas a cabo las lecturas vernáculas de los jóvenes van de la mano de la actividad realizada en un evento lector. Como se recordará, en los eventos lectores la actividad se refiere a la acción o acciones que son ejecutadas en relación con el texto, según Hamilton (2000). Así, en el caso de las lecturas que son realizadas por ocio, socialización, organización o para obtener información se puede decir que se están llevando a cabo actividades de ocio, de socialización, de organización o de búsqueda de información.

En este trabajo se observó que, al estar estrechamente vinculadas a estas actividades, las lecturas de los jóvenes adquieren ciertas particularidades, como: 1. Ser intersticiales, 2. Ser mixtas; 3. Estar vinculadas a prácticas mediáticas y, 4. Ser realizadas a escondidas. Al mismo tiempo, estas características conducen a que dichas lecturas sean escasas, breves y fragmentarias.

En primer lugar, se encontró que las lecturas de los jóvenes son intersticiales. En línea con lo señalado por Igarza (2009), es posible afirmar que las lecturas vernáculas de los adolescentes son intersticiales porque son realizadas con frecuencia en momentos en los que los jóvenes no tienen “nada qué hacer”. Según este autor, tales intersticios, es decir, momentos y espacios vacíos que ocurren entre las actividades cotidianas, como pueden ser las clases escolares, son ocupados con frecuencia por las lecturas vernáculas. Así, por ejemplo, Carlos lee sus libros de magia cuando ayuda en la tienda familiar y Rocío gusta leer sus libros no escolares cuando no tiene otra cosa qué hacer:

Si cuando, no sé, mi celular se está cargando... o, o estoy haciendo alguna tarea y ya acabo pues me gusta leer y ya (Rocío, 14 años).
Pues ahí sería (en la tienda) cuando leo mis libros de magia porque, cuando no hay gente puedo andar ahí sentado pues leyéndolos (Carlos, 14 años).

Según el reporte de Viñals (2016), los jóvenes aprovechan los intersticios en la vida cotidiana, como los traslados en metro para utilizar el teléfono celular, en el que realizan lecturas por ocio en redes sociales o diversas páginas web. En el caso de Rocío, por ejemplo, estas lecturas no se limitan a las realizadas en el teléfono celular, sino que van de un artefacto a otro. Así, cuando ella no puede utilizar su teléfono porque “se está cargando”, realiza lecturas en libros o revistas, en espacios en los que no tiene otras actividades qué hacer.

En segundo lugar, las lecturas vernáculos de los adolescentes suelen ser también mixtas. Como ya se ha señalado en esta misma sección y en la anterior, destinada a las lecturas escolares, las denominadas “lecturas mixtas” son aquéllas que se desarrollan para cumplir con propósitos tanto escolares como vernáculos, aunque también pueden designar a las lecturas vernáculos que tienen diversas finalidades que se cumplen de manera simultánea (por ejemplo, leer para informarse y al mismo tiempo por ocio). Así, Carlos, por ejemplo, ha leído alrededor de 15 o 20 páginas del libro “1922” de Stephen King por dos razones. La primera de ellas es que había visto la película “1922” y se había interesado en la trama de la historia, lo que lo llevó a buscar en Internet, en su celular, donde encontró un fragmento del libro y a interesarse por el libro en papel. La segunda razón por la que leyó las páginas de la novela 1922 es que tenía que realizar una tarea para la escuela:

Y, nomás vi pues una pequeña parte de la película, para después leer el libro y ver si era lo mismo. Aparte pues, de la tarea (Carlos, 14 años).

Lo anterior coincide con otros trabajos, en los que se ha reportado que los jóvenes realizan lecturas que tienen múltiples propósitos, tanto escolares, como vernáculos o ambos (Aliagas et al., 2009; Cassany y Hernández, 2012; Moje et al., 2004). En el trabajo de Cassany y Hernández (2012), por ejemplo, se describen las diversas lecturas en Internet en las que

una adolescente combinaba propósitos como la socialización, la búsqueda de información de su interés y el autoaprendizaje.

En tercer lugar, las lecturas de los jóvenes pueden estar vinculadas a prácticas mediáticas que consisten en escuchar música o ver videos, películas o series en diversas pantallas a través de servicios de streaming o de alojamiento de videos como Netflix y YouTube. Así, Carlos accede a una misma historia en distintos soportes, mientras que Sandra escucha música de Katy Perry mientras lee las letras de las canciones:

Sandra: Mmm una (canción), creo que es como mi favorita pero es triste, habla de... de ese rapero que su mamá se divorció y... se casó con una... mujer. Entonces para él fue difícil aceptar eso, su cambio tan repentino de su mamá y entonces su ma... su madrastra se muere de una sobredosis y... pues él escribe esa canción, que todo va a estar bien.

E: ¿Y es en inglés?

Sandra: Sí.

E: ¿Y esa cómo la entendiste? ¿Qué hiciste para-?

Sandra: No, la busqué.

E: ¿La buscaste en dónde?

Sandra: En... letras de canciones.

E: ¿Pero la encontraste en inglés o la encontraste traducida?

Sandra: Las dos cosas.

E: ¿Y qué hiciste con ella cuando la encontraste?

Sandra: Pues nada más la escuché y traté de entenderla.

E: ¿Y la ibas leyendo, al mismo tiempo?

Sandra: Sí.

(Segunda entrevista a Sandra; S2E24OCT17)

Como ya se ha señalado con anterioridad, los textos que se extienden a distintos soportes, tanto digitales como análogos, son textos transmedia. En los casos antes descritos, Carlos y Sandra entran en contacto con textos cuyas narrativas continúan en un medio diferente. Carlos inicia con una película y continua con un libro; Sandra, por su parte, lee y escucha una misma canción, en diferentes plataformas. Al igual que en este trabajo, tales formas de lectura vinculadas a diferentes prácticas mediáticas han sido reportadas también en otros estudios en torno a las prácticas de lectura de los jóvenes (Cassany y Hernández, 2012; Lammers, 2016; Viñals, 2016).

En cuarto lugar, las lecturas vernáculas de los jóvenes son, en algunas ocasiones, realizadas a escondidas. Esto sucede cuando las lecturas de este tipo se llevan a cabo en contextos en los que no son permitidas, como puede ser el aula durante las clases. Mariana, por ejemplo, ha realizado este tipo de lecturas a escondidas en el aula por medio de recados o “papelitos” cuando quiere “platicar” con sus compañeros y no es posible porque la clase está en marcha:

Mariana: Como estábamos en clase, pues no le podía estar diciendo así, porque luego el maestro nos iba a regañar.

E: ¿Y por qué los regaña el maestro?

Mariana: Ja, pues por estar platicando.

E: ¿Y con los papelitos también?

Mariana: No, porque no se dan cuenta,

E: ¿Cómo le hacen?

Mariana: Les decimos: ten, te presto lápiz, y ahí va el papelito.

(Primera entrevista a Sandra; M1E050CT17)

En el caso particular de Lorena, que vive en un albergue, las lecturas en el teléfono celular están prohibidas, pues este tipo de dispositivos no son permitidos en la institución. De cualquier manera, Lorena ha conseguido un teléfono celular que ha utilizado para intercambiar mensajes con su mamá, a escondidas:

Cuando llegue aquí, traía un celular escondido porque aquí no nos dejan tener, y ya traía un celular escondido, y ya de allí me la pasaba... casi todo el día según yo me la pasaba dormida, pero no, pasaba platicando con mi mamá. Y ya mi mamá me decía ¿oyes y qué vas a hacer cuando te lleguen a encontrar el celular? Y yo ah pues nomás lo entrego y ya, ps ni modo de que me les ponga rebelde, le dije, no. Y ya me dijo ah bueno. Duré un año así con el celular. Y ya hasta que una vez una muchacha me, me lo encontró, me lo vio pues, y ya me dijo voy a decirle a la madre, dije no no le digas no le digas (...) Y ya después otra muchacha me-nos vio por allá. Bueno a ella pues se lo vieron y ya fue y le dijo a la madre; Madre Susana trae un celular. Y ya pues la madre... la madre lo empezó a revisar. Vio pues la... los mensajes y todo y pues vio que era mi mamá. Y ya... me regañó (Lorena, 14 años).

Estas lecturas realizadas a hurtadillas durante la clase o en espacios no permitidos han sido escasamente reportadas. En uno de los trabajos en los que se han identificado estas formas de lectura se observó que los adolescentes, particularmente las mujeres, escriben mensajes de texto y notas en papel para hacer bromas con respecto a supuestas relaciones románticas entre compañeros de clase (De la Piedra, 2010). De acuerdo con esta autora, estas

formas de lectura obedecen a las necesidades y propósitos de los jóvenes y sirven para fortalecer las relaciones entre pares. Por otra parte, según Hernández (2009), estas lecturas que suceden en la clandestinidad pueden significar una lucha de poder con la autoridad, en la que, al violar las prohibiciones impuestas dentro de la institución (que puede ser la escuela o el albergue) los jóvenes, además de manifestar un rechazo a los cánones establecidos, se expresan a sí mismos.

Las particularidades, antes señaladas, de las lecturas vernáculas de los jóvenes (es decir, que son intersticiales, mixtas, vinculadas a prácticas mediáticas y realizadas a escondidas) derivan, según los datos obtenidos en este trabajo, en lecturas vernáculas breves, fragmentarias y escasas. Al igual que como sucede con las lecturas escolares, pareciera que las lecturas vernáculas de los jóvenes adquieren estas características debido a que se encuentran estrechamente vinculadas a las actividades involucradas en el evento lector, pero también a las motivaciones por las cuales se lee.

Así, las lecturas vernáculas de los adolescentes son breves porque duran poco tiempo, ya que se realizan en las denominadas “burbujas” o espacios vacíos entre actividades, porque son realizadas a escondidas en momentos no apropiados y porque los jóvenes prefieren leer textos cortos, o, en el caso de que se trate de lectura de libros, porque prefieren leer por periodos breves que no suelen extenderse más allá de los 30 minutos, como ha escrito Rosa en sus Autorregistros de lectura.

Por otra parte, las lecturas realizadas en carteles, etiquetas, anuncios, subtítulos y redes sociales se limitan a unas cuantas líneas o frases y, por tanto, a unos cuantos minutos, según los Autorregistros de lectura de los jóvenes. Sin embargo, aunque las lecturas en redes sociales son breves, en su conjunto pueden durar mucho tiempo, como reporta Sandra en su

Autorregistro de lectura, en el cual anotó que realiza lecturas en su celular con una duración de 3 horas.

Lo anterior está ligado con el hecho de que las lecturas vernáculas de los jóvenes son fragmentarias, es decir, suelen consistir en fragmentos de textos que pueden ser leídos a lo largo de horas, días, semanas o meses. Esto es más notorio cuando se trata de lecturas vernáculas realizadas en artefactos de lectura como son los libros, cuya lectura completa es infrecuente y generalmente se limita a algunas páginas:

E: Ah, mira. Bueno, ¿Y aparte de este libro?

Mariana: Pues es que sí tienen más pero... No me acuerdo de los nombres.

E: No le hace. Pero sí los has leído.

Mariana: Pues a veces me quedo hasta la mitad o así, no los termino de leer.

E: ¿Y te acuerdas de la historia?

Mariana: Pues... creo que uno era de... creo que era uno de una niña... es que no me acuerdo muy bien.

E: Hace mucho que los leíste.

Mariana: Si.

E: ¿Cómo cuánto?

Mariana: Como pues... como hace un año.

(Primera entrevista a Sandra; M1E050CT17)

En otros estudios se ha señalado que las lecturas vernáculas de los jóvenes tienden a ser breves y fragmentarias. Aliagas, Castellà y Cassany (2009), por ejemplo, observaron que la lectura puede ser una “actividad efímera” para algunos jóvenes que leen una diversidad de textos muy breves con la finalidad de resolver, de la manera más práctica posible, los problemas escolares y de la vida cotidiana que se les presentan. Por otra parte, Cassany y Hernández (2012) identificaron que los jóvenes leen una diversidad de textos en línea que tienden a ser breves, tales como fragmentos de canciones o frases significativas, comentarios en las redes sociales o textos multimodales, mientras que Hester (2012) registró que los adolescentes prefieren páginas web que contienen más imágenes, tipografía grande y textos más sencillos de leer.

Las lecturas vernáculas de los jóvenes son escasas porque no suelen realizarse con frecuencia, aunque esto es parcial pues las lecturas vernáculas realizadas en redes sociales son muy frecuentes, aunque no lo son aquellas lecturas realizadas en libros. Como Mariana menciona en el ejemplo anterior, ella leyó algunas páginas de un libro “hace como un año”. Al tratarse del último libro que ha leído, se evidencia que tales lecturas no son frecuentes.

De entre los siete estudiantes entrevistados, solamente tres comentaron que han leído libros completos para fines de ocio: Rocío (cinco libros de la serie “Diario de Greg”), Mariana (un libro electrónico titulado “Y si quedamos como amigos”) y Rosa (4 novelas). Estas lecturas son mucho menos abundantes que lo que se ha reportado en otros estudios como el de Hughes-Hassell y Rodge (2007), en el que se reporta que un 69% de un total de 584 alumnos de secundaria dijo haber leído por mes cuando menos dos libros no relacionados con la escuela.

Sin duda, el contexto de los estudiantes entrevistados tiene un papel de importancia en la diferencia entre cantidad de libros leídos en el estudio de Hughes-Hassell y Rodge (2007) y la cantidad de libros leídos para fines no escolares de los jóvenes en este trabajo. Aunque la escuela secundaria en el que estas autoras realizaron el estudio se caracterizaba por atender a jóvenes en su mayoría latinos y de escasos recursos, contexto un tanto similar al de la secundaria en la que se realizó este trabajo, que atiende a jóvenes de clase media-baja en su mayoría, hay una diferencia que se puede considerar relevante. Esta consiste en que en la escuela en la que se realizó el estudio de Hughes-Hassell y Rodge se había implementado un programa de incentivo a la lectura por ocio que tuvo resultados notables, mientras que, programas como este no estaban siendo efectuados en la secundaria en la que se realizó este trabajo en el momento de la ejecución del estudio.

Lo anterior se complementa con los datos obtenidos en el estudio de Nagel y Verboord (2012), los cuales señalan que los adolescentes con padres que tienen mayor educación y leen más libros tienen mayores probabilidades, a su vez, de leer más libros que aquellos jóvenes cuyos padres no suelen leer. Esto podría significar que los jóvenes que estudian en escuelas y viven en hogares en los que se fomenta la lectura leerían más libros que aquellos jóvenes que no están rodeados de un ambiente propicio para ello. Esto explicaría, quizá, porque las lecturas de los informantes en este estudio son escasas, ya que ni en la escuela ni en sus hogares se promueve lo suficiente la lectura de libros y otras lecturas de interés para los jóvenes, además de la falta de ejemplo por parte de padres y profesores.

De acuerdo con lo anterior, el contexto puede ser un factor de importancia sobre la cantidad y la calidad de las lecturas que los jóvenes realizan. Según los datos obtenidos en este trabajo, las lecturas vernáculas cambian de acuerdo con el contexto en el que estas son realizadas, es decir, al igual que sucede con las lecturas escolares, poseen características diferentes si son efectuadas en la escuela o en el hogar.

En la escuela, las lecturas vernáculas son mucho más escasas que las realizadas en el hogar. Como ya se ha mencionado, cuando estas lecturas son realizadas en la escuela, generalmente son llevadas a cabo en momentos en los cuales es permitido, como en el receso o en las situaciones en las que no hay profesor en el aula. Los jóvenes realizan lecturas vernáculas en el aula durante la clase de forma esporádica, pues leer artefactos distintos al libro de texto o realizar actividades distintas a las señaladas por el profesor no está permitido. Por esta razón, cuando los adolescentes realizan lecturas vernáculas en ese contexto, estas suelen ser mucho más breves, escasas y fragmentarias que las que son realizadas en la misma escuela cuando no hay clases o en el hogar.

En el hogar, las lecturas vernáculas de los jóvenes siguen siendo escasas, breves y fragmentarias, pero son realizadas con mayor frecuencia que en la escuela. Además, como ya fue señalado, son realizadas tanto en artefactos análogos y electrónicos, como son libros, revistas, folletos, la televisión, la computadora y el teléfono celular. La libertad para realizar estas lecturas en casa es mayor, pues, una vez que han terminado los deberes escolares (o a veces, al mismo tiempo que los realizan), los jóvenes utilizan el teléfono celular para enviar y recibir mensajes en sus redes sociales, leen sus revistas, novelas o libros, investigan sobre temas que les interesan en Internet, entre otras lecturas que ya han sido mencionadas con anterioridad.

Lo anterior coincide con otros trabajos, como el de Villalpando (2014), en el que se señala que los jóvenes prefieren leer, en soportes electrónicos y análogos, cuando se encuentran en su casa que cuando están en otros espacios, particularmente si disponen de un dispositivo con conexión Wifi, como en el estudio de Cassany y Hernández (2010). Además, como ya se ha visto, los jóvenes realizan muchas de sus lecturas vernáculas para estar conectados y socializar con sus amigos y compañeros. Podría ser entonces, que prefieren leer en casa debido a que en espacios como la escuela priorizan la socialización y la convivencia que la lectura en cualquiera de sus formas, como algunos de los informantes reportaron en este estudio.

Para concluir con este capítulo, hay que señalar que tanto las lecturas escolares como las vernáculas que se han venido examinando conforman, en su conjunto, las prácticas lectoras escolares y vernáculas de los informantes. Incluir ambas en este análisis se ha considerado necesario, para fines de comparación, pero, además, porque es común que ambas formas de lectura se fusionen en algún punto, es decir, se vuelvan híbridas o mixtas. Identificar plenamente las características de cada una de las prácticas de lectura ha sido el

objetivo de este capítulo, así como identificar cuándo estas prácticas contienen elementos escolares y vernáculos. Ahora bien, como a este trabajo interesan, particularmente las prácticas lectoras vernáculos, en el siguiente capítulo se obviarán las prácticas lectoras escolares, para realizar el análisis de la identidad lectora en función de las prácticas de lectura vernácula, exclusivamente.

3. Para finalizar el capítulo

A partir de los datos hasta aquí analizados es posible ahora trazar un bosquejo del perfil lector de los jóvenes informantes. Este perfil lector tiene cinco características principales: los jóvenes son “lectores de lecturas oficiales por obligación”, son “lectores habituales de textos breves”, son “lectores de redes sociales”, son “lectores efímeros” y son “lectores en tensión”.

Los adolescentes entrevistados son “lectores de lecturas oficiales por obligación” porque efectúan diversas lecturas escolares con la finalidad de cumplir con los requerimientos impuestos por sus profesores, como son las actividades áulicas o las tareas en casa. Estas lecturas generalmente tienen la extensión mínima necesaria para poder realizar las actividades escolares solicitadas, así que son breves y fragmentarias y son realizadas siempre a partir de la petición de un profesor y nunca por iniciativa propia. Si el profesor solicita a sus estudiantes que lean solamente una línea en voz alta, ellos únicamente leen una línea. Si el profesor les pide que en casa “investiguen” sobre un tema en específico, los jóvenes leen lo estrictamente indispensable para cumplir con la tarea requerida. Es decir, como ya se mencionó en el análisis previo, los adolescentes generalmente asumen un rol pasivo o de “estudiante” frente a los eventos de lectura escolar realizados en la escuela y en el hogar, pues cumplen un papel de subordinado a la autoridad del profesor, sin iniciativa en cuanto a las lecturas que han de realizar.

Pareciera también que los jóvenes “lectores de lecturas oficiales por obligación” no suelen interesarse en los contenidos de los textos que son leídos con finalidades oficiales, más allá de lo necesario para cumplir con los requerimientos escolares, ya sea que se trate de textos que provienen del libro de texto, o de textos no escolares como son las novelas, los cuentos, las revistas o incluso contenidos en Internet. Los jóvenes se apegan estrictamente a las indicaciones de los profesores y leen tan solo lo mínimo necesario para realizar el o los productos solicitados, pues la entrega de estos suele ser suficiente para obtener calificaciones aprobatorias. Esto significa que al terminar una tarea o un ciclo escolar los adolescentes no continúan leyendo ni vuelven a leer, por interés o voluntad propia, las lecturas escolares revisadas durante la clase.

A pesar de ser “lectores de lecturas oficiales por obligación”, los jóvenes leen a diario en la escuela y en sus casas. No se trata, sin embargo, de lecturas extensas, sino de lecturas muy breves, independientemente de que sean estas escolares o vernáculas. Los jóvenes son “lectores habituales de textos breves”, lo que significa que leen pequeños textos con finalidades oficiales y vernáculas todos los días, para atender a muy diversas demandas.

De lunes a viernes, mientras asisten a la escuela, los jóvenes realizan múltiples lecturas escolares breves: leen, por ejemplo, la instrucción escrita por el profesor en el pizarrón, la línea que les tocó leer en voz alta durante la clase, dos párrafos, un cuestionario, el título de una nueva unidad en el libro de texto, sus propias tareas, las preguntas de un examen. Y aunque en el hogar los adolescentes pueden cumplir con las tareas escolares asignadas o no, en este contexto también leen fragmentos y textos breves, aunque no escolares.

Los jóvenes “lectores habituales de textos breves” también leen todos los días lecturas vernáculas breves con muy diversas finalidades. Como ya se ha explicado en este capítulo,

los jóvenes llevan a cabo lecturas vernáculas para cumplir con cuatro principales objetivos: obtener información, organización, el ocio y la socialización. Las lecturas para lograr el último de estos objetivos son las más comunes, por lo que se puede decir que los adolescentes son, por lo general, “lectores de redes sociales”. Esto significa que las lecturas vernáculas que cotidianamente realizan tienen la intención de establecer comunicación y relacionarse con los demás, principalmente a través de los medios digitales y en redes sociales como Facebook, WhatsApp, e Instagram, por mencionar algunas.

Como “lectores de redes sociales”, los jóvenes leen textos muy breves o fragmentos de textos de manera habitual, son “lectores efímeros”. Esto significa que las lecturas que realizan cotidianamente son tan breves que más que ser consideradas como lecturas, son catalogadas como conversaciones, chistes, chismes o frases sin importancia, y son olvidadas rápidamente, pues es frecuente que el lector efímero pase de un texto a otro en segundos. Los jóvenes “lectores efímeros” leen a diario en sus redes sociales, pero los textos que leen distan mucho de los canónicos porque contienen faltas de ortografía, emojis, emoticonos, imágenes o sonidos y se caracterizan por ser ideofonemáticos, es decir, se trata de textos que al ser leídos reproducen la manera coloquial de hablar (Cassany, 2011; Cassany, Sala y Hernández, 2008).

Los adolescentes también son lectores “en tensión”. Esto significa que, como lectores, conviven diariamente con dos mundos: el de los textos oficiales y el de los vernáculos. Estos dos mundos no están, sin embargo, completamente separados, pues frecuentemente se tocan, o más bien, se contraponen y es ahí cuando las tensiones se producen. Para explicar las tensiones entre lecturas vernáculas y oficiales, hay que recordar que los jóvenes han adquirido, a través del medio familiar y del institucional, una concepción escolarizada de los

libros y de la lectura. Esto significa que los libros y la lectura tienen un cariz escolar, de manera que estos quedan inevitablemente ligados al estudio y a la escuela.

Esta visión oficialista de la lectura impregna la concepción que los jóvenes tienen de la lectura en general, de manera que toda lectura que, aunque sea vernácula, contenga elementos similares a los de las lecturas escolares (por ejemplo, tener un formato de libro), pasa a ser catalogada como tal, y, como no hay obligatoriedad para realizarla, los jóvenes se interesan poco o nada en ella. Es posible, entonces, que esta sea una de las razones por las que los jóvenes no realizan con frecuencia lecturas vernáculas en libros, revistas y otros artefactos que tienden a ser considerados como oficiales.

CAPÍTULO 5

La identidad lectora de los adolescentes

*Para nosotros, la construcción de una identidad lectora
consiste en el desarrollo de un punto de vista
ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún
modo condiciona la manera de ser lector que
adoptamos en cada evento letrado.*

Cristina Aliagas, Josep Castellà y Daniel Cassany

En un apartado previo se señaló que la identidad lectora es la perspectiva que cada sujeto tiene de sí mismo en relación con la lectura, es decir, es la forma en la que un individuo se concibe como lector (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Esta ideología personal con respecto a la lectura no es estática, sino que va cambiando a lo largo de la historia personal de cada sujeto. Particularmente en la adolescencia, los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad lectora y transforman su manera de pensarse y definirse como lectores.

De acuerdo con Aliagas, Castellà y Cassany (2009), en la identidad lectora confluyen e interactúan tres aspectos o componentes: el componente el social (los usos y los valores asignados a la lectura), el emocional (emociones, sentimientos generados por y a través de la lectura) y el cognitivo (creencias sobre la lectura). En este capítulo se analizan cada uno de estos componentes en tres diferentes secciones, con la finalidad de contestar a la segunda

pregunta específica: ¿Cuál es el papel de la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes?

1. Valores y usos de la lectura: Componente social.

Al nacer, los individuos se incorporan a una sociedad en la que ya hay ciertas concepciones y reglas preestablecidas con respecto a la lectura. A lo largo de su historia personal y a través de las interacciones con los demás, los jóvenes comprenden e incorporan los usos y valores sociales que se confieren a la lectura. Pero cada contexto es distinto y suele asignar valores y usos a los textos y a la lectura que son muy particulares, e incluso pueden ser muy diferentes entre sí, como la familia, la escuela o el grupo de pares. Dichos contextos son de mayor importancia para los adolescentes, por lo que en esta sección se analizan los valores y los usos asignados a la lectura en cada uno de ellos.

En primer lugar, se analizan los valores y usos dados a la lectura en el contexto familiar de los informantes. De acuerdo con Compton-Lilly (2007), en el interior de la familia se transmite una especie de “legado lector” a los miembros más jóvenes. Dicho legado se basa en una tradición que no está escrita y que no es evidente, pero que de forma tácita se transmite de generación en generación a partir de las costumbres familiares y de los valores que han sido contruidos o adquiridos a partir de la escolarización que hayan recibido o no sus miembros.

En este trabajo se registraron cuatro principales características que los entrevistados otorgan a la lectura y que reflejan el legado lector de los informantes, es decir, los valores y usos que son asignados a la lectura en el interior de su familia: 1. La lectura debe corresponder con el género y la edad del lector; 2. La lectura está ligada a la escuela; 3. La lectura sirve para “algo”; y, 4. La lectura es prescindible si no es obligatoria.

En el primer caso (la lectura debe corresponder con el género y la edad del lector) se identificó que para los padres de los informantes y para los informantes mismos, hay lecturas que son apropiadas para ciertas personas con ciertas características. Así, por ejemplo, hay textos que son para niños, para adolescentes, para adultos o para mujeres. A los materiales de lectura que son para los niños se les concibe como sencillos, con dibujos y poco texto. Los libros para niños son cuentos y tienen, casi siempre, la finalidad de aprender a leer:

Bueno pues mi mamá era la que me los compraba, íbamos seguido a la librería, o a la Gonvill, que era la... que... los tres cochinitos, que caperucita roja, me acuerdo del Principito que nunca lo acabé de leer, estem... ¿cuál más? Ay... porque ricitos de oro, casi así de ese tipo de... de lecturas muy infantiles (Señora Rita, madre de Rosa).

Creo que había... creo que mi papá había comprado un paquete de libros pero eran así como infantiles, como para que un niño chiquito los empezara a leer y eso. Eran como de... historias de Disney (Carlos, 14 años).

En el trabajo realizado por Johnson (2010) se muestra que los libros y materiales de lectura infantiles están presentes en los hogares donde hay niños pequeños que están aprendiendo a leer, aunque, según lo reportado por Compton-Lilly (2007), no todas las familias disponen de esta forma de capital lector. Sin embargo, en los hogares en los que se dispone de libros catalogados como infantiles, estos tienen varios usos. De acuerdo con lo observado por Johnson (2010), los cuentos de hadas y las historias populares, como Rapunzel o Rumpelstiltskin, por ejemplo, son leídos en voz alta por un adulto a los miembros más pequeños de la familia, para fines recreacionales y para “preparar a los niños para asistir a la escuela”. Estos libros solamente son leídos por los niños o por los adultos en interacción con un niño, pues los adultos prefieren, según lo reportado por Johnson, lecturas más largas y complejas.

Lo mencionado podría significar que debajo de los usos dados a los materiales de lectura se encuentran ciertos valores que le son asignados. Así, mientras que los niños leen libros de cuentos para enseñarse a leer o para “prepararse para la escuela”, los adultos leen,

para otros propósitos, otro tipo de libros o materiales de lecturas. De acuerdo con Stapich (2016), a lo largo de la historia de las sociedades occidentales como la nuestra se ha construido una representación de la infancia como una etapa en formación, lo que ha determinado que la literatura infantil consiste en textos breves y sencillos que deben contener materiales apropiados a esta etapa y transmitir valores y “mensajes positivos”. Según la autora, los adultos que fungen como mediadores de la lectura (padres, maestro, bibliotecarios) además “mantienen una estricta separación entre la literatura en general, o literatura “a secas”, y la literatura para niños, púberes y adolescentes” (p. 85-86) con base en los criterios antes señalados.

Coincidiendo con lo anterior, los registros obtenidos muestran que para algunos de los padres de los informantes (que han aprendido a leer y han llegado a la adolescencia) los libros para niños ya no son lecturas apropiadas para sus hijos. A Rocío, a quien le gusta leer libros como el “Diario de Greg”, que contiene más dibujos que texto, su madre le ha impuesto de forma tácita un parámetro en el que las lecturas con dibujos se valoran como infantiles y las lecturas más densas y sin dibujos son valoradas como más adecuadas para su edad, lo que ha llegado a limitar su gusto por los libros con dibujos y poco texto:

No, pues es que, me gustan más los libros que tienen, no sé, como dibujitos dibujitos pequeños, aunque suene tonto. Porque solamente lo usan los niños chiquitos, y me gustan más así y los libros de terror, bueno de historias pues (...) a veces le digo, que a mi mamá que me compre... Tengo unos libros que están divertidos que tienen dibujos y todo y le digo que me compre pues, libros que tengan dibujos y dice: es que ya estas grande para con dibujo, y entonces... ¡Bueno pues! (Rocío, 14 años).

La anterior idea se refuerza al saber que la madre de Rocío le ha regalado a ésta última algunos libros con títulos como “Lo que un hijo debe saber” y con temáticas dirigidas a las mujeres. Al parecer, las ideas de la madre de Rocío con respecto a la lectura han permeado en Rocío: hay lecturas para niños, pero hay otras lecturas que encajan más con su edad y con

su género.

En relación más directa con la cuestión de las lecturas dirigidas a un género en específico, resulta llamativo que la madre de Rocío no considere apropiadas para ésta última las lecturas del “Diario de Greg”, pero sí le compre mensualmente la revista para adolescentes “Tú”, que no se caracteriza por tener un contenido denso en cuanto a texto se refiere y que se encuentra poblada de una gran cantidad de imágenes y fotografías. Esto es muy similar a lo que Briceño (2015) observó entre las jóvenes que entrevistó en su estudio: las mujeres tienden a elegir lecturas y textos que se encuentran estrechamente vinculadas con la concepción socialmente aceptada de ser mujer.

Pero no solo las mujeres catalogan ciertas formas de lectura como femeninas. Al preguntarle al padre de Laura si ésta se interesaba por alguna lectura en particular, él expresó de forma tácita, que existen lecturas que son femeninas y que por tanto, deberían ser del interés de Laura, y en general, de las mujeres:

Yo... no le veo ningún interés, realmente. Eh... especialmente porque no... diríamos lib- libros de historia o libros de que digamos aunque sea una revista... para señoritas, lo que ustedes ¿cómo se llama? el TV Novelas aunque sea, que salen este a veces que... ps ya ve que ponen pues muchas cosas ¿no? que anuncios de... pal pelo o cualquier otra cosa. Pero no. Lo que sí veía mucho pro- mucho programa que Rosa de Guadalupe (Señor Raúl, padre de Laura).

Lo anterior no dista mucho de lo que Bahloul (2002) ya había señalado: en la familia las lecturas son destinadas o permitidas a cada miembro de acuerdo con su edad y su sexo. Estos valores son transmitidos por los padres y son replicados por los hijos. Así, por ejemplo, Rocío ha llegado a considerar “tonto”, según sus propias palabras, el hecho de que le gusten los libros con dibujos, porque los valores que su madre le ha transmitido, con respecto a la lectura, apuntan a que una adolescente de su edad ya no debe interesarse por ese tipo de textos y sí por otros que están en consonancia con su edad, con su adolescencia y con su feminidad.

La segunda característica asignada a la lectura por los informantes es que la lectura está ligada a la escuela. La vinculación entre lectura y escuela se encuentra fuertemente arraigada en nuestra cultura, y esto no fue una excepción entre los entrevistados. Ser lector significa por lo general ser estudioso, además de que leer es estudiar.

Cuando Carlos era pequeño, sus padres no le leían cuentos al dormir. La lectura por ocio o por gusto quizá no es una prioridad para la familia de Carlos, lo que explica que prácticas como ésta (el cuento antes de dormir) no tuvieran cabida durante la infancia de Carlos. De acuerdo con Heath (2004) las prácticas de lectura como el cuento antes de dormir a los niños pequeños se observan en familias que pertenecen a la clase media o comparten más rasgos culturales con la cultura hegemónica, mientras que en familias más pobres y pertenecientes a grupos no hegemónicos los adultos no acostumbran a leerles a los niños, ni a comprarles libros infantiles. Según lo reportado por esta autora, en las familias de clase trabajadora, al igual que en las de clase media, se concede, sin embargo, un gran valor a la escuela.

Al igual que en el estudio de Heath (2004), en este trajo se observó que la lectura realizada con fines escolares es valorada por los adolescentes y sus padres, además de ser considerada como algo que se tiene que "inculcar" en los más jóvenes. Pero, al parecer este valor otorgado a la lectura proviene no de la familia en sí, sino de una entidad externa que es la escuela:

En la escuela a veces, maestra de español, sí por lo regular en las juntas, creo que nos ha tocado la maestra de español y eh la que dice que inculcar la lectura (Señor Miguel, padre de Carlos).

La escuela, como institución oficial, tiene un peso importante en las concepciones que los sujetos tienen con respecto a la lectura. Después de todo, es en la escuela donde uno aprende a leer. Pero las prácticas de lectura escolares son tan fuertes que dominan en la

concepción que se tiene de la lectura, al grado que lo relacionado con ésta se considera que está vinculado también con la escuela, como se puede entrever en el padre de Laura:

Sr. Raúl: (...) les compré un libro, como un diccionario vaya, de hecho... lo ocuparon fue en la primaria y... ahí todavía- tengo todavía dos niños este... nueve y-y once. Entonces... y era pa-es general hasta para, aplicaba hasta la secundaria, no sé si lo hicieron perdedizo, no sé qué pasó, porque tenía le- matemáticas, no digamos lo más avanzado pero sí que yo desconociera bueno pos... está completo ¿no?

E: ¿Era un material para la escuela entonces?

Sr. Raúl: Muy completo, sí. Totalmente completo. Totalmente. Entonces ese libro... lo... no sé si le sa- bueno, lo vi un buen tiempo pero... nunca vi que lo abrieran. Nunca. Nunca, digo, mira aquí hay tarea para ustedes, aquí hay tarea para ustedes.

(Entrevista al señor Raúl, padre de Laura; LAP02OCT17)

De acuerdo con Aliagas, Castellà y Cassany (2009), el “discurso lector” ejercido por la escuela como institución ha tenido un papel destacado en la construcción de la representación que las sociedades tienen acerca de la lectura, lo que ha favorecido la arraigada concepción de que hay solamente una forma de ser lector, apegada a los cánones impuestos, como leer únicamente ciertos textos e interpretarlos de cierta manera. Según lo observado en el estudio realizado por estos autores y también lo encontrado en el trabajo de Cassany y Hernández (2012), es común que los jóvenes catalogados como “débiles lectores” es decir, que no cumplen con los cánones establecidos en la escuela en relación con la lectura, interioricen una idea de que son malos lectores porque no pueden cumplir con esas expectativas, aunque sus prácticas de lectura vernáculas sean abundantes y sirvan a diversos propósitos de su interés y de su vida cotidiana.

Al parecer, entonces, inculcar la lectura no necesariamente significa inculcar una forma de ocio o el deseo de obtener placer de lo que se lee, sino que parece estar vinculado, por ejemplo, con el aprendizaje y con la comprensión de lo escrito, ambas concepciones de la lectura que circulan en el orden escolar. Según lo registrado en este estudio, una manera en la que los padres inculcan la lectura entre sus hijos consiste en la compra de libros, que se espera se lean, no tanto por gusto, sino por deber:

E: Este libro ¿por qué lo estás leyendo?

Rocío: Mmm porque me- mi mamá me-me lo dio. Y, me lo compró hace como un año y tengo que leerlo.

(Segunda entrevista a Rocío; R3E25OCT17)

(...) es que a veces sí mi mamá me dice que me ponga a leer para agilizar más la lectura y a veces no, eso yo lo hago por mi cuenta (Rosa, 13 años).

Desde esta perspectiva, la lectura, además de tener la característica de la obligatoriedad, significa comprender. Para Rosa y para su madre, leer bien es importante para comprender, y si no es posible comprender un texto en un primer intento, hay que leer "despacio", "concentrarse" y "volver a leer". Estos valores están muy apegados a los valores escolares, es decir, a una perspectiva de la lectura como forma de aprendizaje.

Como señala Solé (1995), no se discute que leer efectivamente significa comprender, y que, para comprender, un individuo puede poner en marcha diversas estrategias que le permitan decodificar el texto. Pero leer tiene también una base social e involucra la capacidad del sujeto para negociar con el significado del texto, con base en los objetivos, necesidades e intereses por los cuales lee. En otras palabras, de acuerdo con lo que afirman diversos autores de la corriente de los NEL, la lectura no puede ser reducida a una actividad que involucra una serie de capacidades cognitivas, pues abarca también las prácticas sociales que ocurren en torno a ella, en el marco de un contexto social y cultural (Cassany, 2005, 2013; Martos, 2010; Zavala, 2002, 2009).

Sin embargo, como se observa en los trabajos realizados por Aliagas (2011) y Aliagas, Castellà y Cassany (2009), a lo largo de sus años de escolarización los jóvenes hacen propia la idea de que la lectura es un proceso cognitivo que tiene poca o ninguna relación con sus experiencias cotidianas, a la cual solamente es posible acceder si se realizan grandes esfuerzos. En los estudios de los autores mencionados se registró que los jóvenes informantes han conformado una identidad lectora de “poco lectores”, aunque realizaban una amplia

diversidad de lecturas vernáculas, que, sin embargo, no cumplían con la noción canónica de lectura.

De la mano de la concepción de la lectura como únicamente un proceso cognitivo está la idea de que leer significa leer solamente ciertos textos, de manera que la lectura es valorada en función del tipo de texto del que se trate. Por ejemplo, en el albergue donde vive Lorena, la lectura de mensajes de texto en el teléfono celular está prohibida (lo mismo que las lecturas en Facebook y otras redes sociales en las computadoras del lugar). No se valoran este tipo de lecturas, como podrían valorarse las lecturas de libros de texto o libros no escolares (pero libros, al fin y al cabo), tanto que incluso hay, dentro del albergue, "clases de lectura" como las llama Lorena:

E: ¿Y qué más ves aparte de tareas?

Lorena: ¿Aparte de tareas?

E: Mjú ¿Qué buscas ahí?

Lorena: Nada más eso. Porque... pues es sí es así como... las reglas que tenemos aquí pos sí son así como... y la, o las reglas de computación es que no nos tenemos que meter ni a Face ni a ver videos de música, ni a leer otra cosa que no sea... materia.

(Primera entrevista a Lorena; L1E09OCT17)

Es que hace tiempo como antes aquí daban, nos daban clases de lectura, leíamos, bueno leímos el de... Bajo la Misma Estrella, el de Ana Frank, el Diario de Ana Frank, leímos uno de Crepúsculo, pero ese no me gustó. No me gusta Crepúsculo. Y leímos... otro sabe, no me acuerdo porque en el o- en el último ya casi no entraba (Lorena, 14 años).

Estos valores que se tienen con respecto a la lectura en el albergue, que al fin y al cabo es una institución oficial, no difieren mucho de los valores que son promovidos en la escuela. Pero en el hogar, a diferencia de lo que ocurre en estas instituciones, sí son permitidas las lecturas realizadas en redes sociales, por ejemplo, aunque al igual que como ocurre en dichos espacios institucionalizados, tales lecturas no suelen ser consideradas como lecturas propiamente dichas (no hasta que se pregunta por ellas) como sí lo sería la lectura de libros y otros textos canónicos:

E: Ah ¿Y usted la ve que (Rosa) lea por las tardes cosas que no son de la escuela?

Sra. Rita: A veces no. No no. O sea necesita como más bien pegársele la idea de que quiere leer tal libro, pero últimamente no.

E: ¿Y por ejemplo en el celular?

Sra. Rita: Uhmm ¡el celular sí!

E: Por ejemplo ¿qué lee en el celular?

Sra. Rita: En el celular... Pues son los... o sea en el mentado Facebook, WhatsApp en Instagram, todo eso. Es lo que ve.

E: ¿Usted tiene también redes sociales?

Sra. Rita: Sí

E: ¿La tiene agregada? ¿Y ve lo que ella pone?

Sra. Rita: Sí.

E: Por ejemplo ¿Qué cómo son las lecturas que ella pues podría ver en su Face?

Sra. Rita: No pos solamente son como lo que suben las amiguitas o sea comentarios

E: Comentarios chiquitos.

Sra. Rita: Ajá sí. Solamente. A veces ella sube así como... según que pensamientos, chiquitos.

Sube así como pensamientos. Ah ya ve ahorita del amor y eso (Señora Rita, madre de Rosa).

(Entrevista a la señora Rita, madre de Rosa; RAM02OCT17)

Como se recordará, Zavala (2009) señaló que sigue existiendo una arraigada idea, derivada de las prácticas que ocurren en el interior de las instituciones escolares, de que la lectura significa leer libros y otros textos canónicos, lo que se puede observar en trabajos como el de Boltz (2013) o el de Cragnolino y Lorenzatti (2013), en el que los miembros de familias pobres identifican como lectura únicamente a los textos que están estrechamente relacionados con lo escolar, como enciclopedias, cuentos, poemas o libros escolares. Esta concepción de la lectura ha permeado en los hogares, en los cuales se comprende a la lectura desde su versión escolarizada, según la cual la lectura es necesaria para aprender, comprender, realizar tareas, y para obtener un mejor desempeño en la escuela.

De acuerdo con estos valores, los textos que son considerados como lectura son particularmente los libros, y se excluyen de esta categoría otros textos que forman parte de la vida cotidiana, como aquéllos que pueden encontrarse en Internet, en las redes sociales, en las revistas, los periódicos o la lista de la compra. Según Zavala (2009) desde este punto de vista, estas otras formas de lectura “no equivalen realmente a leer (...) en todo el sentido de la palabra: en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares” (p. 34).

Ahora bien, a pesar de que en las familias se ha arraigado la concepción de la lectura

desde un punto de vista canónico escolarizado, y de que en ellas ésta sea altamente valorada, en el hogar de los informantes no se acostumbra a leer más que para cumplir con las obligaciones escolares, de manera que la lectura de libros por ocio, por recreación o por pasatiempo es limitada, pero no así la lectura de mensajes de texto en redes sociales como Facebook, WhatsApp, Instagram o Pinterest. Esto coincide con otros reportes de investigación, en los que se muestra que las familias valoran ampliamente la lectura canónica escolar, aunque efectúan pocas lecturas de este tipo y, en cambio, realizan lecturas vernáculas vinculadas con las prácticas cotidianas de las familias en toda clase de textos no oficiales (Compton-Lilly, 2007; Heath, 2004; Ominetti, 2008).

Lo anterior se relaciona con la tercera característica asignada por los informantes a la lectura, y esta es que la lectura sirve para “algo”. De acuerdo con lo registrado en este trabajo, de la mano de la concepción escolarizada de la lectura en el interior de las familias de los informantes está la idea de que la lectura es una herramienta útil a múltiples propósitos. En otras palabras, la lectura es considerada como un medio para lograr un fin, es una herramienta que permite obtener beneficios de diversa índole:

(...) se escucha de muchas formas que dicen que, este... la lectura hace trabajar el cerebro, o sea como nie- lo- lo oxigena, se podría decir ¿verdad? Toces me imagino que es un tipo de ejercicio que puede agarrar uno, o sea tom- agarrar pues ¿verdad? Ehm no se sí... ¿eda? (Señor Miguel, padre de Carlos).

(...) Yo tengo libros a mi interés. Yo de hecho ahorita pos eh lo que me gusta mucho es el sopa de letras porque ps hay que estarle buscando así. Pa mentalizar más que nada mi trabajo ¿no? (Señor Raúl, padre de Laura).

Tanto para el padre de Laura como para el padre de Carlos, la lectura se vincula estrechamente con lo práctico. En el caso del padre de Carlos, a lectura por ocio o por placer no es habitual. No hay periódicos o revistas en su casa, ni el hábito de leerlos por gusto, ni meramente porque sí. Si bien en su casa se tienen algunos libros, estos suelen tener una

finalidad, que, de acuerdo con Barton y Hamilton (2012) podría catalogarse como de *creación de sentido*, es decir una intención más bien práctica y para la resolución de los problemas de la vida: se trata de libros de duelo o de remedios naturistas.

En el caso del padre de Laura, los valores con respecto a la lectura oscilan entre la lectura como un deber con el que hay que cumplir y la lectura como un elemento que permite aprender un oficio y obtener un beneficio económico: la lectura es vista como "una de las partes más buenas" de las cuales se puede sacar provecho. Los textos son empleados por él para adquirir conocimientos o para obtener algo, como él hizo para aprender pintura automotriz a partir de la lectura de un "libro antiguo" que poseía. Él intenta que su hija, Laura, haga algo parecido con los textos que lee, que los utilice para aprender una actividad que pueda generar dinero:

(...) son cosas que le- le digo y aquí están corte y confección y yo- y le dije así como, desde que empezó: mira, haz los jueguitos de baño. Haz este... cosas navideñas, digo hay libros. Dije incluso la- puesto de revistas a ver- navideños o no navideños o... de todo (Señor Raúl, padre de Laura).

La lectura adquiere en el hogar un valor utilitario que suele ir de la mano con las actividades escolares, al igual que lo observado en trabajos como el de Yubero y Larrañaga (2010). En casa, se lee para aprender, para hacer las tareas, se lee para mejorar la lectura, para aprender pintura automotriz, para hacer un ensayo, para obtener información, pero la lectura en las familias de los informantes no suele tener un fin en sí misma. Vincular a la lectura con lo escolar y con la posibilidad de encontrar un trabajo que podría mejorar la calidad de vida de la familia es una asociación que se ha observado en familias de adolescentes que asisten a escuelas destinadas a jóvenes de escasos recursos y que provienen de familias con empleos precarios y con bajo nivel educativo (Cragnolino y Lorenzatti, 2013).

Es posible, entonces, que la atribución escolar y utilitaria que se da a la lectura obedezca tanto a cuestiones económicas como culturales. En el estudio realizado por Heath (2004), por ejemplo, se muestra que tanto las familias de clase media como las más pobres y con características distintas a las de la cultura norteamericana dominante consideraban a la lectura vinculada con lo escolar como un aspecto de gran importancia. Pero, además, se observó que en las familias de comunidades pobres más alejadas de la cultura hegemónica la lectura era concebida como una actividad de utilidad, pues “uno lee para aprender algo que se necesita saber” (p. 154).

La valoración de la lectura como una actividad ligada a lo escolar y a lo práctico está estrechamente relacionada con la cuarta característica asignada por los informantes a la lectura: que esta es una práctica de la que se puede prescindir, a menos que sea obligatoria. Así, a pesar de que, de forma reiterada el padre de Carlos afirma que la lectura es de gran importancia, también es consciente de que él no es un asiduo lector y que, como tal, a pesar de las peticiones por parte de los profesores para inculcar la lectura, ha transmitido esa forma de ser en sus hijos, puesto que la lectura pasa a segundo plano cuando es necesario trabajar:

Nomás que desgraciadamente mmm aquí en México casi no se da, no se da y... pues sí. Y muchas veces es por nosotros los padres que no inculcamos a nuestros hijos. Siempre sacamos de pretexto no ps tenemos mucho trabajo. En nuestro trabajo no nos permiten, nuestro oficio ¿vedá? Tonces, pero yo pienso, o sea yo digo que es buena la lectura. Y es bueno (...) Pero, pues ya, le digo que (la lectura) es buena pero.... Ss necesita uno pues, darse su tiempo (Señor Miguel, padre de Carlos).

Al igual que el padre de Carlos, la madre de Laura trabajaba todo el día cuando ésta era pequeña y no tenía tiempo para leerle cuentos, mientras que la madre de Sandra rara vez lee un libro porque trabaja todo el día como mesera en un restaurante y cuando llega a casa por la tarde se dedica a las labores del hogar. Esto muestra que aunque la lectura es reconocida como una actividad de importancia no es una prioridad en el contexto familiar de los informantes, más allá de las necesidades y requerimientos escolares.

No tener tiempo para leer se ha registrado en otros trabajos. En la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de CONACULTA (2015), más del 70% de los encuestados señaló que el principal motivo para no leer es la falta de tiempo, mientras que en el reporte del Módulo de Lectura (MOLEC) del INEGI publicado en el año 2018 se detalla que poco menos de la mitad de los encuestados aducía “falta de tiempo” para leer. Por su parte, Yubero y Larrañaga (2010) observaron que, si bien en las familias se valora altamente a la lectura, en ellas no se dedica tiempo suficiente a esta actividad. Además, en los trabajos de Aliagas (2011) y Aliagas, Castellà y Cassany (2009), en los que se analiza el caso de un joven caracterizado como “no lector”, se reporta que su principal justificación para no leer es que se trata de “una pérdida de tiempo”, aunque las prácticas lectoras no realizadas en textos canónicos como los libros de este joven eran extensas.

Lo anterior puede significar que el interés por la lectura, por los libros o por ciertos textos puede estar latente en las personas, pero no concretarse, diluirse en las ocupaciones de la vida diaria o transformarse en otro tipo de lecturas fuera del canon establecido que no siempre son consideradas como tales, como la lectura en redes sociales realizada mediante dispositivos electrónicos como el teléfono celular:

De hecho (mi mamá) quiere comprar un libro (...) Este... es algo sobre los sentimientos, no sé. Pero no lo ha comprado (Sandra, 14 años).
Y es que le digo (a Rosa) ¡ah! ¿por qué no le gusta casi leer a mí me gust-? o sea pues ahorita ya no leo pues pero mm y ya ¡es que no nos compren libros! ¡ay le digo! Es más, hasta los de lectura de los de... primaria, le digo muchos están bonitos (...) Pero, digo y ora todo en el celular. Daba de la primaria: es que me dejaron esto, ¡pues búscalo ahí en el celular! (Señora Rita, Madre de Rosa).

En diversos estudios se ha mostrado que la lectura compite con otras actividades de ocio y recreación (Ambrós y Ramos, 2018; Carvajal, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010; Villalpando, 2014). Según lo reportado por Carvajal (2009), por ejemplo, la lectura es solamente una forma de esparcimiento entre muchas otras actividades de consumo cultural

destinadas al ocio entre los jóvenes, como la televisión, la música y el cine.

Además de competir con otras actividades, la lectura también cuesta dinero. En los registros obtenidos se observó que si leer es necesario para fines escolares, los informantes y sus familias invierten en libros y otros textos, pero si la lectura no es obligatoria, como puede ser cumplir con las tareas escolares, es posible prescindir de ella y del gasto que implicaría. Un indicio de ello se registró al preguntarle a Laura si navegaba por Internet en foros, blogs u otras páginas:

(...) nunca me ha llamado la atención meterme. Es como, más así de... como tra- tengo datos y o sea me aparece que, me van a cobrar más y así y pues no, no, decido no meterme mejor y pues así veo lo que pueda ver de lo que no pues no (Laura, 15 años).

Algo parecido se observó también en el caso de Mariana, que en alguna ocasión ha leído, por ocio, fragmentos de libros electrónicos gratuitos en su celular, pero no paga por continuar leyendo. Un texto de este tipo, aunque pueda ser interesante para ella, no lo es lo suficiente como para comprarlo:

E: Oye, y en el celular, ¿Qué es lo que lees en el celular?

Mariana: Pues, hace mucho había descargado un libro en el celular, de una página que era para descargar libros, y era... uno se llamaba (...) “Yo no la maté”.

E: ¿Y sí lo acabaste de leer?

Mariana: No, porque ese ya no pude descargarlo, ese si ya me lo cobraban.

(Primera entrevista a Mariana; M1E050CT17)

Al igual que en este trabajo, en otros estudios como el de Compton-Lilly (2007) y Johnson (2010) se observó que familias que no pertenecen a la cultura hegemónica (negros, migrantes latinos) invierten en diversos materiales de lectura que por lo general se limitan a lo necesario para cumplir con los requerimientos y tareas escolares, para iniciar en el aprendizaje de la lectura a los miembros más jóvenes o para solucionar problemas prácticos y de la vida cotidiana.

Pareciera, entonces, que entre los informantes y sus familias las lecturas son

dispensables en función de su obligatoriedad, pero también de las finalidades por las cuales son realizadas. Es decir, los informantes y sus familias adquieren los textos necesarios y los leen para cumplir con las obligaciones escolares, pero más allá de este tipo de lecturas escolares y obligatorias, la lectura puede postergarse o eludirse, por lo que las lecturas vernáculas que son realizadas poseen las características que ya han sido descritas en el capítulo anterior: son escasas, breves y fragmentarias.

Según Yubero y Larrañaga (2010), lo anterior puede ser debido a las concepciones que se tienen de la lectura y la valoración que a esta se le otorga en la familia. De acuerdo con el estudio realizado por estos autores, los lectores frecuentes son los que viven en un entorno familiar lector, mientras que aquéllos que no encuentran esto en sus hogares leen no porque les gusta, sino por obligación y para cumplir esencialmente con sus tareas escolares. En este sentido y de acuerdo con lo observado en este estudio, en las familias de los informantes se promueve solamente la lectura canónica o vinculada con lo escolar, por lo que los adolescentes, en general son lectores por obligación.

Hasta ahora se han analizado los valores y usos de la lectura en el hogar de los informantes, uno de los tres contextos de mayor importancia para los jóvenes. El segundo contexto por analizar es el escolar. En la escuela, la lectura es considerada como un medio para el aprendizaje. Es altamente valorada, pues sin ella no se podrían adquirir los conocimientos que se brindan en esta institución. Para el maestro Javier, profesor de Formación Cívica y Ética, leer es comprender, la lectura:

Es recabar la información ¿no? A través de un, de una herramienta ¿no? La lectura es eh utilizar eh los medios que tenemos para poder hac-este... adquirir conocimiento ¿no? Y la comprensión, a través de una temática que podamos estar desarrollando en ese momento (Javier, Profesor de Formación Cívica y Ética).

Esta definición dada por el profesor coincide con una visión escolarizada tradicional de la lectura. Es posible que los valores que los profesores dan a la lectura, así como la concepción que tienen de ella provengan de sus años de escolarización y de su formación como profesores. En el trabajo realizado por Granado y Puig (2015), por ejemplo, se observó que, durante su formación, los profesores con diferentes perfiles e identidades lectoras realizan prácticas lectoras que tienden a enfocarse en aspectos de la lectura como la decodificación, la fluidez lectora y la comprensión. Esto, según las autoras, configura la concepción que los futuros maestros tienen con respecto a lo que es la “eficacia lectora”, es decir, lo que significa ser un buen lector.

Por su parte, en el estudio realizado en el Estado de México por Bacilio (2015) se encontró que los profesores de primaria conciben a la lectura de varias formas: como herramienta de aprendizaje, como un recurso didáctico para la formación en valores de los alumnos, como una actividad expresiva y lúdica, y como una actividad que puede ser elegida libremente o también impuesta. Como se puede ver, estas concepciones de la lectura se parecen a las ideas con respecto a la lectura expresadas por el profesor entrevistado en este trabajo.

Como ya se dijo en el capítulo anterior, Zavala (2009) señaló que en la escuela se aprecian las prácticas lectoras que derivan de una concepción del conocimiento que valora lo objetivo y lo racional, por lo que también son apreciadas las actividades que permiten su evaluación, como los resúmenes o los cuestionarios. De acuerdo con esta autora, dicha concepción de la lectura establece una brecha entre la manera que se enseña a leer en la escuela y la forma en la que las personas utilizan la lectura en su vida cotidiana, es decir, las lecturas vernáculas.

Esta brecha entre prácticas de lectura vernácula y las oficiales, establecida por la escuela, se perpetúa cuando en la escuela se sancionan formas de leer distintas a las establecidas y se promueve solamente como lectura la forma canónica de leer. Así, por ejemplo, Carlos refiere que en la primaria, tenían "unos lockers y en esos lockers habían... muchos libros" que los niños leían cuando tenían "un tiempo libre". También les daban una hoja para que registraran las lecturas que habían realizado:

(...) en mi primaria eh, nos daban una hoja que decía sí no leo, me aburro. Me hago burro (...) Y... y m- y me habían comprado ese... cuen- ese libro para que lo leyera y cada vez que leyera uno eh... lo fuera anotando en esas hojas (Carlos, 14 años).

De acuerdo con lo anterior, pareciera que en la escuela la no lectura o la falta de lectura canónica, como son los libros, es poco valorada e incluso sancionada. El “hacerse burro”, es decir, ser ignorante por no leer, es una forma en la que se hace patente el “modelo deficitario de lo letrado” imperante en la escuela del que habla Zavala (2009). De acuerdo con esta autora, este modelo significa que las prácticas de lectura aceptadas por la escuela (leer libros y otros textos escolares, por ejemplo) son lectura *real*, mientras que las prácticas lectoras que se alejan de este canon, como las vernáculas, son lecturas inferiores o incluso ni siquiera se consideran como lectura.

Así, aunque en ocasiones se emplean textos no escolares en la escuela, como se observó en la clase de Formación Cívica y Ética en la que el profesor pidió a una de las alumnas que realizara una lectura en voz alta de un texto de una revista de Selecciones, no todos los textos son valorados y aceptados de la misma manera. Los textos escolares, como son los libros de texto correspondientes a las asignaturas, por un lado, son artefactos obligatorios en clase. Por otro lado, los textos no escolares, como revistas, novelas o cualquier otro material no solicitado por los profesores en general están ausentes o se encuentran ocultos. Lo mismo sucede con los artefactos electrónicos como son los celulares. El uso de estos artefactos, que,

como ya se ha descrito en el capítulo anterior puede incluir la lectura y escritura de mensajes de texto en redes sociales, por ejemplo, está restringido particularmente cuando la clase está en marcha:

Una vez estábamos haciendo un trabajo, mi celular estaba a un lado de mi banca, y una amiga me lo pidió para hacer algo y le dije: -Dámelo porque ahí está la maestra y esa sí te lo quita. Y ya pues me paré y todo y pues se llamaron la atención y pues ya, la maestra le dijo que le diera el celular y me lo castigó por una semana. Y ese día era mi cumpleaños... (Rocío, 14 años).

Los textos en el celular pueden ser valorados por los profesores, dependiendo del uso que se les dé. Para el profesor de Formación Cívica y Ética, los textos que los estudiantes leen en el teléfono celular pueden contribuir a la clase (por ejemplo, si realizan la búsqueda del significado de una palabra) o pueden funcionar como distractores si se trata de mensajes de texto o si son contenidos de las redes sociales. Hay momentos dentro de la escuela en los cuales sí se permite abiertamente el uso del celular (y, por ende, de las lecturas que se puedan realizar en él), como el receso o en los horarios de clase en que no asistió algún profesor:

No (saco el celular), nomás cuando hay hora libre o cuando el maestro, por decir, como la de español nos da (...) nos da cinco minutos libres antes de que se termine la clase, nos deja sacar el teléfono, es más cuando los maestros nos permiten (Mariana, 14 años).

Ya se ha mencionado en el capítulo anterior que el libro de texto es considerado como la fuente de información oficial dentro de las aulas en las que se sigue un modelo pedagógico tradicional. En cambio, en aulas con modelos no tradicionales, como el modelo pedagógico participativo, son admitidos diversos textos además del libro de texto, como novelas, revistas, cómics o escritos creados por los estudiantes (Wade y Moje, 2000). El aula observada en este trabajo parece adoptar un modelo pedagógico tradicional, pues se valora altamente al libro de texto, mientras que otros textos son tímidamente permitidos, solo bajo ciertas condiciones y en contadas ocasiones.

El tercer contexto de importancia para los jóvenes es el contexto de los pares. Como ya se dijo en el capítulo anterior, en estos espacios fuera del ámbito escolar los informantes

suelen emplear los textos y las lecturas principalmente por cuatro motivos: por ocio, para socializar, para organizar sus asuntos personales y para obtener información. Estos textos y lecturas son valorados no como textos y lecturas en sí mismos, sino como medios que permiten un fin en particular. Así, por ejemplo, los informantes intercambian textos creados por ellos mismos, ya sea en papel o a través de los medios digitales en redes sociales como WhatsApp. Estos textos tienen la función de comunicar sentimientos y emociones, de opinar o informar y su lectura y escritura son consideradas, más que como prácticas letradas, como "platicar".

Sin embargo, aunque los informantes utilizan la lectura para, entre otras cosas, comunicarse entre sí, no suelen hablar entre ellos de lectura. De esta forma, aunque los jóvenes utilizan la lectura todos los días para diversos fines en su vida cotidiana, esta se encuentra oculta, no ocupa un lugar protagónico en sus conversaciones:

Pues sí platico (con mi amigo) pero no... hablamos de lo que leemos o algo así (Carlos, 14 años).

En el estudio de Becnel y Moeller (2015) se registró que algunos jóvenes, al igual que Carlos, no suelen hablar de libros o de lectura con nadie; otros hablan de libros y de lectura con sus maestros, aunque esto sucede solamente con algunos profesores con los que los jóvenes tienen confianza de hacerlo; algunos más conversan sobre lectura con alguno de sus padres, que por lo general suele ser la madre; mientras que muy pocos de los jóvenes expresaron que tienen conversaciones sobre lectura con sus pares y amigos.

Pareciera, entonces, que la valoración que se tiene de la lectura en el contexto de los amigos y compañeros lectura se encuentra oculta, toda vez que las lecturas que los jóvenes realizan en este contexto son vernáculas. Los informantes utilizan los textos de las formas que ya se han referido (para socializar, comunicar, para enterarse) pero no suelen considerar

a estas lecturas como tales. Es posible que por esta razón, cuando se habla de lectura, ellos retoman la concepción escolar de lectura, que abarca a los libros como textos y a la comprensión como finalidad:

Pues la lectura es como que agarres un libro y te pongas a leerlo, pero no solo que lo leas, sino que entiendas lo que estás leyendo (Laura, 15 años).

Esta concepción de la lectura escolarizada entre adolescentes y su valoración como un aspecto de gran importancia se ha registrado en otros estudios. Por ejemplo, de acuerdo con el trabajo realizado por Barry (2013) en Estados Unidos, la mayoría de los adolescentes de secundaria están de acuerdo en que “saber leer bien” es “importante” o “muy importante”. Un dato interesante que además se muestra en ese estudio es que la percepción de la importancia de la lectura en los jóvenes es mayor en los adolescentes que pertenecen a los grupos hegemónicos, y disminuye en jóvenes hispanos o afroamericanos, grupos que son considerados como minoritarios o no pertenecientes a la cultura dominante norteamericana.

Lo anterior puede significar que la concepción canónica de la lectura entre los jóvenes deriva no solo de la escolarización que han recibido a lo largo de su vida, sino también de la cultura a la que pertenecen. Esto podría explicar por qué entre los informantes la lectura tiene un gran peso en la valoración, pero no en los usos que ellos le dan a la lectura. Es decir, la forma en la que los jóvenes valoran a la lectura se desprende de los valores que les han sido transmitidos en la escuela con respecto a ella, como por ejemplo que leer es comprender y que la lectura es una herramienta para el aprendizaje. Sin embargo, los usos que los adolescentes dan a la lectura en su vida cotidiana, al estar fuera de la norma escolar, son muy diferentes a los que esos valores representan, pues la lectura en la vida diaria toma formas vernáculos que no comparten las características de las lecturas dominantes.

Esto ha sido observado en algunos estudios (Aliagas, 2011; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Cassany y Hernández, 2012), en los que los jóvenes asumen los valores otorgados a la lectura desde un punto canónico, pero esta forma de lectura concebida desde lo escolar no es útil en su vida diaria, por lo que los usos que le dan a la lectura son vernáculos, no escolares, que responden a diversas necesidades e intereses de su vida diaria, como ya se ha descrito en el capítulo anterior.

2. Emociones: Componente emocional

Como se ha visto, los usos y valores que se dan a la lectura son distintos en los diferentes contextos en los que los adolescentes se desenvuelven en su cotidianidad. En estas interacciones con la lectura en espacios como la escuela, el hogar y el grupo de pares surgen en los jóvenes, también, diversas emociones con respecto a ella. Tales emociones forman parte del componente emocional de la identidad lectora, de acuerdo con Aliagas, Castellà y Cassany (2009), el cual será analizado en este apartado.

Durante el trabajo de campo se registró que las emociones de los informantes con respecto a la lectura son básicamente, emociones positivas o negativas. En general, las emociones positivas son manifestadas por los adolescentes en forma de interés, gusto o aprobación por la lectura, mientras que las emociones negativas son expresadas como desinterés, desagrado o desaprobación.

Las emociones positivas hacia la lectura suelen ir de la mano de los intereses de los informantes. Es decir, en general ellos valoran positivamente a las lecturas o a las situaciones de lectura que involucran textos que son de su interés. De acuerdo con Silva (2008), el interés es una emoción vinculada con la felicidad que tiene la función de motivar a las personas para aventurarse a conocer cosas, experiencias y lugares nuevos. Hidi y Renninger (2006), por su

parte, señalaron que el interés es la predisposición para comprometerse con actividades, ideas o situaciones específicas.

Así, Lorena, que por lo general no suele mostrar interés por la lectura obligatoria escolar, menciona que podría leer si tuviera acceso a textos que realmente le interesaran. Al preguntarle a Lorena qué podría interesarle, ella contestó que leería “recetarios” porque tiene inclinaciones hacia la cocina y porque tal vez le gustaría estudiar para chef:

Lorena: No, en la escuela nada más leo porque los profes a veces nos ponen. Si no, ni leyera.

E: ¿Si por ti fuera entonces no leerías?

Lorena: No.

E: ¿No?

Lorena: A menos que fuera algo que me interesara.

(Segunda entrevista a Lorena; L2E16OCT17)

El vínculo entre el interés y las emociones positivas hacia la lectura se observó también en los demás informantes. Sandra y Rosa, por ejemplo, consideran que las lecturas de libros no escolares que son de su interés les permiten imaginar los escenarios en los que la trama se desarrolla:

No sé imagino todo, lo que está pasando, aunque, al ver la película es todo diferente. Pero me gusta como imaginar eh que estoy en ese lugar (Sandra, 14 años).

Eh... al leerla pues me interesó porque ma- se trata de un chico que pues le hacían bullying y todo eso y encuentra unos amigo- al entrar a una nueva prepa, a una prepa encuentra unos buenos amigos y eso y... aparte pues a- no porque me identifiqué con él sino porque me gustó la historia y está muy bonito (Rosa, 13 años).

En otros trabajos, al igual que en este estudio, se ha registrado que el interés de los jóvenes por la lectura varía en función del tipo de texto del que se trate, así como de los motivos u objetivos por los cuales leen. En relación con esto, Ataya y Kulikowich (2002) por ejemplo, encontraron que los adolescentes muestran mayor interés por textos creativos e informativos, mientras que los libros de texto son menos interesantes para ellos.

Otra manifestación de las emociones positivas hacia la lectura que va de la mano del interés es el gusto o deleite. Autores como Eccles (1983) y Wigfield y Eccles (2000)

señalaron, incluso, que el interés es lo mismo que el disfrute que se obtiene de manera inmediata al realizar una actividad cualquiera como la lectura, y que por sí misma adquiere un valor intrínseco.

Laura, por ejemplo, mencionó que le “gustaba mucho” leer las revistas de Tú, especialmente cuando en estas se incluyen artículos que son de su interés, como aquéllos que tratan sobre su grupo musical favorito. Estas manifestaciones emocionales positivas hacia ciertos tipos de textos no se extienden a la lectura en general, sino que el gusto expresado por la lectura depende del interés que despierta el texto:

(...) cuando son cosas, me gustan más así que pasaron así por ejemplo de hechos que pasaron mucho tiempo y que apenas se descubrieron y que son de terror y todo eso, acción, eh... sobre algún artista y... sí y ya (...) Pues es interesante leer algunas cosas, me gusta pues cosas de, de terror se puede decir, suspenso mmm y ya. Eso es lo único que me interesa leer a veces (Rocío, 14 años).

También leí un libro en segundo... que era de terror (...) Y sí pues ese libro sí lo terminé en un día, porque se me hizo muy interesante y sí hasta mi mamá me decía, porque llegó y era de que siempre me encontraba en el teléfono y ese día me dijo que se le hizo raro verme... que estaba leyendo. Y pues, se me hizo muy interesante el libro porque hablaba sobre- era un padre que... había matado a su hija, algo así... (Laura, 15 años).

Al parecer, para los informantes el gusto y el interés por la lectura van de la mano. De acuerdo con esto, una lectura puede gustar porque es interesante y ser interesante porque gusta. Esto también puede estar relacionado directamente con las razones por las cuales los jóvenes leen, lo que se observó en el trabajo de Yubero y Larrañaga (2010), quienes registraron que los niños que leen con mayor frecuencia lo hacen porque les gusta, mientras que los que menos leen, realizan esta actividad por obligación.

Además del interés y del gusto, otra forma en la que se expresan emociones positivas hacia la lectura, que no siempre incluyen al gusto o al interés, es la aprobación. Para Carlos, por ejemplo, la lectura no es una actividad que suela realizar porque le gusta o le interesa, pero la realiza porque es un requisito, una actividad escolar impuesta por los profesores. A pesar de ello, Carlos aprueba ciertas lecturas y se expresa positivamente hacia ellas cuando

rozan actividades o temas que le interesan. Una de estas lecturas es la de un libro electrónico “creado por un ilusionista” que a Carlos le pareció “interesante y bonito” porque el autor realizaba trucos de magia, que él ya había visto tiempo antes en un show televisivo. Al parecer hay una conexión entre esas emociones que le produjeron los trucos de magia en televisión y lo que leyó en el libro:

(...) lo que me gustó fue de cómo lo hacía, de cómo impresionaba a la gente, y por eso me... pienso que... me dio una... algo similar (Carlos, 14 años).

Por su parte, Rosa señala que le gusta leer “poquito”. En realidad, pareciera que la lectura no es algo que le apasione, pero la aprueba. Leer está entre las actividades que se pueden hacer cuando no hay otra cosa interesante qué hacer y se encuentra en un punto intermedio entre la obligación y el gusto, entre la iniciativa propia y el cumplimiento de un deber impuesto por su madre. Las emociones manifestadas hacia la lectura a veces fluctúan entre las emociones negativas (enojo por no comprender lo que lee a la primera) y las emociones positivas:

E: ¿Y por qué te obligas tanto? Podrías dejarlo y ya...

Rosa: Pues es que quiero acabar. Quiero o sea saber lo que sucede en, en la trama y eso.

E: ¿Y por qué quieres saber qué sucede?

Rosa: Pues es que me interesa mucho leer.

(Primera entrevista a Rosa; RA1E27SEP17)

Algo parecido sucede con Rocío, que manifiesta su aprobación hacia la lectura incluso cuando se trata de lecturas impuestas, como los libros de superación personal que su madre le obliga a leer. Dicha aprobación se manifiesta cuando Rocío expresa que se siente “bien” cuando tiene que leer esos textos impuestos, aunque ella no tenga un interés verdaderamente intrínseco en ellos:

E: Tú mamá te obliga. ¿Y ca-cada cuando te obliga a leerlo?

Rocío: uh cuando compramos un libro nuevo

E: ¿sí? ¿Y qué te parece, esa actividad?

Rocío: Pues bien. O sea, lo veo y es como aburrido pero ya cuando lo empiezas a leer es... interesante.

E: ¿Cómo te sientes, cuando tienes que leer?

Rocío: Pues bien, porque, pues no cometo los mismos errores que vienen en el libro, las historias que vienen ahí. Nada más.

(Segunda entrevista a Rocío; R3E25OCT17)

Mariana y Carlos también muestran su aprobación por ciertas lecturas que tienen que realizar por obligación. A ellos no les exigen leer en casa como a Rosa y Rocío, pero cuando tienen que leer por imposición, en la escuela o en su hogar, ya sea en voz alta o en silencio, dicen sentirse bien y aprueban dicha práctica. Así, pareciera que, si bien la lectura no es la actividad que preferirían realizar o la que despierta su mayor interés, la aprueban, consideran que es una actividad que les “gusta” y que “está bien”:

(...) pues a veces, a veces sí digo ¡ay que me pongan a leer a mí! Sí me gusta (...) está bien ¡mientras no me toque a mí y sean palabras complicadas! Está bien (...) Pues me gusta más leer, ajá, me gusta más leer que hacer actividades (Mariana, 14 años).

Leí... leí poquito... eh... pero... de lo que alcancé a leer, si me... como que sí me llamó la atención, bueno si me... ¿cómo se?.. es que no sé cómo explicarlo... eh... si me gustó lo que decía pues (Carlos, 14 años).

Es posible que la aprobación de lecturas que no son completamente del agrado de los adolescentes vaya de la mano de la interiorización de los valores y usos que se dan en los espacios en que conviven, principalmente en la escuela y en el interior de su familia. Como ya se dijo en el anterior apartado, los adolescentes han interiorizado una concepción de la lectura como “algo bueno” que se asocia preponderantemente con lo escolar. Sin embargo, el que la lectura sea “buena” no implica necesariamente que les guste o les interese, aunque tampoco sea catalogada como algo negativo.

Lo anterior se confirma en el estudio de Yubero y Larrañaga (2010), cuyos hallazgos muestran que a la lectura se le otorga un valor social muy alto, aunque su uso instrumental predomina por sobre su uso intrínseco, es decir por sobre el interés o el gusto que ésta pueda

generar. Los jóvenes del trabajo de Barry (2013) también valoran altamente a la lectura, aunque, de acuerdo con lo reportado por esta autora, muchos dijeron que leerían más si los libros que tienen a su alcance tuvieran personajes con los que se pudieran identificar, es decir, que compartieran los mismos intereses.

Además de las emociones positivas que la lectura despierta en los jóvenes, en este trabajo se registró que también surgen emociones negativas con respecto a ella. Como ya se dijo, las emociones negativas hacia la lectura son expresadas como desagrado, rechazo o desinterés y suelen estar vinculadas al tipo de texto, a su dificultad y a la calidad de obligatoriedad que este pueda tener.

Entre los informantes son comunes las muestras de desagrado y aburrimiento hacia las lecturas escolares. A Carlos, por ejemplo, la lectura le aburre, le estresa y le cansa, por lo que prefiere dejarla y hacer otra cosa. En el caso particular de Lorena, hay un rechazo tajante en relación con todo aquello que “huela” a escuela. Para ella, la escuela y la lectura están íntimamente vinculadas, por lo que hablar de lectura significa referirse necesariamente a lo escolar. Por tanto, el disgusto que Lorena siente por lo escolar se extiende a la lectura, lo que se manifiesta en un discurso plagado de expresiones negativas hacia la lectura en general tales como “me enfado de leer”, “me da flojera leer”, “no me gusta leer casi”, “no me llama la atención leer”, “me aburro con la lectura”; y particularmente hacia las lecturas escolares en el contexto específico de la materia de Español:

No me gusta Español (...) Ni la materia, ni el maestro, bueno ni la maestra (...) No me gusta porque, porque es de mucho leer y luego nos pone trabajos que a veces ni les entiendo. Porque es así como de la síntesis, de las comas, de la... biografía ¿de qué más? No me acuerdo de que más. Que hay que ponerle punto y coma, que hay que ponerle punto, que hay que ponerle... separación punto y aparte, punto y seguido, la sangría, y la sangría y no sé qué tanta cosa (Lorena, 14 años).

En estudios previos se han documentado expresiones de rechazo hacia la lectura escolar

entre adolescentes similares a las registradas en este trabajo. En el artículo de Aliagas, Castellà y Cassany (2009), por ejemplo, se recogen las palabras de un joven que expresaba lo siguiente “creo que soy demasiado vago a la hora de:: de ponerme a un libro | pues eso | si no me interesa mucho lo aparto y ya:: me olvido” (p. 103). También en el documento de Aliagas (2011), se registró la opinión de uno de los informantes con respecto a su experiencia con el único libro que había leído para la escuela: “L’atzur Màgic que lo tenía que leer | y que fue el único libro que leí así entero para el cole | que no: no me gustaba nada” (p. 245). De acuerdo con los autores que realizaron estos trabajos, las expresiones de rechazo y desagrado por parte de los muchachos hacia la lectura escolar son el resultado de haber asumido una identidad de “poco” o “mal lector”, misma que es reforzada en la escuela al no cumplir con los requerimientos que el sistema académico demanda.

De forma similar, la expresión de las emociones negativas hacia la lectura escolar por parte de los informantes se vincula particularmente con las dificultades que tienen ya sea al leer en voz alta o al comprender un texto. Leer en voz alta hace que Sandra, Mariana, Rocío, Carlos y Laura se sientan incómodos, debido principalmente a la dificultad del texto, a la posibilidad de equivocarse y a que sus compañeros se rían o se burlen de sus errores en la lectura:

Aunque como algunas palabras que no entienda, pues es complicada, que, me da pena que se burlen. O... a veces creo que leo muy rápida y no me entienden. Y... no sé, me pongo nerviosa (Sandra, 14 años).

Pues de primero sí me pongo nerviosa porque me trabo a veces mucho con las palabras que están difíciles. Pero ya después de estar leyendo un buen rato pues ya se- me calmo y ya (Mariana, 14 años).

Es que cuando hay muchas personas, o me están viendo como que... mmm me-me desconcentro y... y... digo mal algunas palabras (Rocío, 14 años).

Pues cuando es (la lectura) en voz alta siento que me... que no me gusta porque siento que me trabo. Porque, siento que todos me ven. No sé, es como que mi... este... mi loquera diría, porque es, eh, no sé no me gusta leer en voz alta... (Carlos, 14 años).

No sé, es como, se me traba mucho la lengua a la hora de hablar y pues pienso que a la mejor es por eso. Y sí... pues sí se me traba bastante, entonces sí-sí es complicado porque quiero leer algo y no puedo porque estoy así cada rato repitiéndolo (...) al principio sí me daba nervios, me ponía muy nerviosa y era como que me estre- me trababa más (Laura, 15 años).

Las diversas emociones producidas en los estudiantes al tener que leer en voz alta han sido descritas también por Cassany (2009). De acuerdo con este autor, la lectura en voz alta, que incluso en algunas escuelas ha sido utilizada como una forma de castigo, produce aversión en los estudiantes y miedos de todo tipo: al ridículo, a las burlas de los compañeros o a equivocarse, como se señala también en el estudio de Carvajal (2009). Para Cassany, las prácticas de lectura escolar enfocadas en la oralización desatienden la importancia del significado y de la comprensión de lo escrito, cuanto más si los textos que se leen en voz alta no son del interés de los estudiantes. Estas observaciones explican, hasta cierto punto, las razones por las cuales los adolescentes muestran reticencia y manifiestan emociones de desagrado y rechazo hacia esta forma de lectura.

La otra dificultad al leer con la que se vinculan las expresiones emocionales negativas hacia la lectura tiene que ver con la comprensión lectora. A Mariana no le gusta leer aquellos textos que contienen palabras cuyos significados desconoce o son complicados de leer. Sandra tiene dificultades para comprender los textos, por lo que debe leerlos repetidamente. Algo parecido sucede con Rosa, en quien las emociones negativas hacia la lectura surgen en forma de enojo por no comprender el texto que está leyendo. La estrategia que tanto Rosa como Sandra siguen para superar la falta de comprensión consiste en volver a leer el texto:

Tengo que leerlo muchas veces. Como en Historia que nos ponen preguntas y leer toda una página, no le entiendo, tardo mucho en entender (Sandra, 14 años).

Rosa: Tengo que leer dos veces la página para entenderlo

E: ¿Y eso qué emociones te provoca?

Rosa: Ps a veces me enojo por- porque no le entiendo

E: ¿Y qué haces?

Rosa: Pues empiezo a leerlo otra vez y así. Y si no le vuelvo a entender lo vuelvo a leer.

La relación entre las emociones negativas y el déficit en la comprensión lectora ha sido señalada en trabajos previos. Según el análisis de Porcayo (2014) realizado a partir de los resultados de la prueba PISA y del Cuestionario del Estudiante, un cuestionario de contexto que se incluye en dicho examen, hay patrones entre las actitudes y las motivaciones hacia la lectura y el nivel de competencia lectora en adolescentes mexicanos. Según los hallazgos de este autor, los jóvenes que contestaron afirmativamente al reactivo “Para mí, leer es perder el tiempo” obtuvieron menor puntuación en la prueba de competencia lectora que aquéllos que contestaron negativamente a esta frase. En general, los adolescentes que obtuvieron un peor desempeño en la prueba de competencia lectora tuvieron una peor disposición hacia la lectura.

Lo anterior podría significar que las dificultades y probablemente la frustración que enfrentan los jóvenes con problemas de lectura les conduce a desarrollar emociones negativas hacia ella. La autocrítica con respecto a su desempeño lector es un indicio de que los informantes tienen un sentido muy bien establecido de lo que significa leer bien o leer mal. Por tanto, leer en voz alta puede hacerlos sentir nerviosos o estresados, lo que resulta en una lectura con trabas que perpetúa esos sentimientos, mientras que las dificultades en la comprensión les hacen sentir incompetentes en relación con la lectura. Estas dificultades que experimentan los jóvenes con tales formas de lectura canónica impactan en su identidad lectora, cuanto más si han sido etiquetados por sus profesores como “malos lectores” o “lectores débiles” y aunque sean capaces de leer con eficiencia lecturas vernáculas para diversos fines de su vida diaria (Aliagas, 2011; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Cassany y Hernández, 2012).

Pero las emociones negativas hacia la lectura también se extienden a lecturas no

escolares. Estas emociones están relacionadas con el desinterés hacia el tipo de texto del que se trata. Así, por ejemplo, a Rocío no le gustan los textos largos y sin dibujos, mientras que a Laura no le interesan los libros en general, aunque se trate de textos no escolares:

Porque está toda la hoja llena, entonces como que lo veo y... pues mejor lo cierro (Rocío, 14 años).

Sí, este, llegó (mi papá) y me dijo ¡ah mira toma! Y sí son bastantes, son revistas y son, o sea nunca me- no me he interesado en agarrar y ponerme a leer uno, pero pues sí ahí están y me dijo: para que te pongas a leer. Y en sí trajo como cuentos (...) Entonces pues sí me trajo bastantes libros pero, pues no me he interesado en leerlos (...) agarré uno para hacer una bolita de papel que me encargaron aquí (en la escuela), y fue lo único que hice, porque ya ve, para leer como que no (...) Y luego más que, cuando empiezo a leer mucho me duelen los ojos, y me lloran. Entonces pues también por eso como que me estreso y estoy así como cada rato parpadeando, y pues sí se me dificulta luego leer mucho.

Resulta llamativo que, mientras que Laura se queja de que al leer le duelen y le lloran los ojos al leer libros, no dé indicios de que se le dificulte leer y escribir mensajes en las redes sociales a través de su teléfono celular, por lo que pareciera que esos malestares son un pretexto para no leer textos que no son de su interés. Otros informantes, como Mariana y Lorena, muestran su rechazo hacia los textos que no son de su interés expresando específicamente qué no les gusta de ellos, mientras que Carlos, a diferencia de Laura, no muestra interés por las redes sociales:

E: ¿Hay algunas lecturas que no te gusten?

Mariana: Las de... por decir como las historietas del anime y todo eso no, no me gustan.

E: ¿No? Pláticame porqué.

Mariana: Pues que se me hace que es pura mentira. Pura farsa, no es realidad todo lo que dicen. Es una vida muy... mentirosa.

E: ¿Has leído algo de eso?

Mariana: ¿Del anime? Pues a veces que viene la revistas pues sí las leo pero se me hacen aburridas, no sé, no se me hacen interesantes.

E: ¿Cómo en qué revistas?

Mariana: Pues es que hay una que es de puros niños, como la de Muy Interesante Junior y todo eso.

(Segunda entrevista a Mariana; M2E06OCT17)

E: Oye y el que no te gustó, el de Crepúsculo ¿por qué no te gustó?

Lorena: Porque es mucha fantasía, cosas que ni siquiera pasan (...) No me gustan los libros fantasiosos.

(Primera entrevista a Lorena; L1E09OCT17)

E: ¿Tienes Facebook? ¿qué es lo que lees en el Facebook?

Carlos: Nada, ni me meto (...) No me gustan, las redes sociales. No sé ni porqué lo hice en principio.

E: ¿Y por qué no te gustan? ¿Cuál será la razón?

Carlos: No sé, se me hace como que muy aburrido ver lo que los demás escriben y todo eso, me da como flojera.

(Segunda entrevista a Carlos; C2E230CT17)

Los subtítulos de las películas son, también, textos no escolares que los adolescentes suelen evitar. Carlos y Mariana, por ejemplo, prefieren ver las películas dobladas al español, pero las ven con subtítulos cuando la película les interesa y no hay una versión con doblaje. Otros informantes, como Rocío, señalan tajantemente que no les gusta leer los subtítulos de las películas porque “corren muy rápido”. Laura opina algo parecido:

Y, o sea como si cambia muy rápido no puede leer rápido lo que dice y pues si... queda como incompleta y no le entiendo mucho, entonces pues sí como que me llaman más las, las películas en español que en inglés (Laura, 15 años).

Al parecer, la apatía que los adolescentes muestran hacia la lectura está relacionada con el desinterés hacia su contenido. Fulmer, D’Mello, Strain y Graesser (2015) y Fulmer y Frijters (2011) han mostrado ya que los jóvenes y adolescentes que están interesados por el contenido de un texto en específico invierten más tiempo leyéndolo e intentando comprenderlo, aunque este sea difícil, es decir, que posea oraciones largas y complejas e incluya gran cantidad de palabras poco comunes. En otros trabajos también se ha registrado que adolescentes catalogados como “lectores débiles” pasan mucho de su tiempo libre leyendo textos que pueden llegar a ser bastante extensos y complejos pero que son de su interés (Aliagas, 2011; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Cassany y Hernández, 2012). Esto podría significar que ante lecturas que no son interesantes para ellos, los jóvenes no hacen un esfuerzo por leer, lo que quizás explicaría por qué es posible que les molesten los ojos al leer libros, pero no al leer mensajes en las redes sociales y porqué, aunque ver una película con subtítulos no es agradable, la ven de todos modos cuando esta es sumamente interesante

y no existe una versión doblada.

Al mismo tiempo, las emociones expresadas por ciertos textos y formas de lectura dependen del interés que los adolescentes tienen por el tema que traten o por el uso que le den al texto. Si los jóvenes no tienen suficiente interés por los contenidos de libros, revistas, películas o redes sociales y, además, no le encuentran una utilidad directa en su vida cotidiana, entonces su respuesta emocional hacia ellos será de rechazo, disgusto o desinterés.

Las emociones que los informantes manifiestan hacia la lectura se vinculan estrechamente con las ideas que estos tienen con respecto a esta. Como se vio en el apartado anterior y como se verá en el siguiente, muchas de los valores y las ideas con respecto a la lectura están relacionadas con una concepción de la lectura que se podría denominar como oficialista: en general, los informantes tienen ciertas ideas sobre la lectura (es buena, es necesaria, permite conocer) pero en la vida diaria no la practican (les da flojera, se sienten estresados, les cansa) o les produce emociones que no siempre son positivas.

3. Ideas: Componente cognitivo

De la mano de los valores y usos que se dan a la lectura conviven diversas ideas y/o creencias con respecto a ella. Estas ideas conforman el componente cognitivo de la identidad lectora, de acuerdo con Aliagas, Castellà y Cassany (2009). Las principales ideas con respecto a la lectura que se recuperaron durante el trabajo de campo fueron: 1. La lectura significa comunicar; 2. La lectura significa leer libros; 3. La lectura significa comprender; y, 4. La lectura es para aprender.

La primera idea con respecto a la lectura que es que la lectura significa comunicar. Según este punto de vista, la lectura es una forma de enterarse de lo que otros tienen que decir, de hacer saber algo a los demás, de contar las propias historias y de conocer las historias

de otros. Por ejemplo, para Carlos, la lectura es una forma de comunicación que los escritores utilizan para expresarse:

Pienso que eso es, como un tipo de comunicación, o algo así. Que... por ejemplo... a... a alguien le pase algo, pues... ¿Cómo decirlo?... Que a... ninguna otra persona le haya pasado. Y pueda escribirlo, y que todas las personas puedan ver lo que le su... bueno no verlo, escuchar lo que le había sucedido. O que le haya llegado una... no se... como un... ¡Ay! ¿Cómo decirlo?... mmm... que haya inventado algo y... lo haya podido... escribir, y a la gente le haya gustado y haya pedido más, como esos libros de Harry Potter (Carlos, 14 años).

De acuerdo con Barton y Hamilton (2012), la lectura está incrustada en las prácticas de comunicación que son realizadas por las personas a través de diversos medios, desde cartas, libros o revistas, hasta teléfonos inteligentes. Sin embargo, la creencia de que los escritores son los que escriben libros está implícita en las palabras de Carlos, por lo que, aparentemente, la idea de la lectura como forma de comunicación aplica a ellos y no pareciera vincularse directamente en su vida cotidiana. Esto puede significar que la concepción que cada persona tiene de la lectura como una forma de comunicación cambia, de acuerdo con los valores que se tienen en relación con lo que significa ser un *lector* o un *escritor* (Barton y Hamilton, 2012). Algo parecido a esto último se reporta en el trabajo de Bacilio (2015), aunque en profesores de primaria, quienes consideran a la lectura como una herramienta para la comunicación, que facilita el diálogo, idea unida a la valoración que tienen de la lectura.

La segunda idea registrada con respecto a la lectura es que ésta significa leer libros, los que a su vez parecen estar inevitablemente vinculados con lo escolar. Es posible que la vinculación de la lectura con los libros y con lo escolar se derive de las prácticas de lectura a las que los sujetos están expuestos en casa y en la escuela. En Carlos, esta asociación ha sido constante desde su infancia, ya que al preguntarle si de niño tenía libros, inevitablemente surge el tema escolar:

Creo que sí (tenía libros infantiles). Y creo que la maestra nos lo leía (...) creo que sí nos leí-bueno creo que sí nos leía pero como libros infantiles, como de... también películas, pero en ese

tiempo eran como, como que no eran tan frecuente que... ah pues ya vi la película y... ya después veo el libro (Carlos, 14 años).

La idea de que solamente se puede considerar como lectura a la que se realiza en libros, unida a una concepción escolarizada de la lectura es compartida por Mariana y por Laura. Pareciera que para Laura leer significa solamente leer libros, pues otras formas de lectura, como el intercambio de mensajes en redes sociales, son invisibles para ella, no entran en la categoría de lectura. Esto se puede observar cuando ella señala que “casi no lee” libros porque prefiere platicar, es decir, leer mensajes de texto, que precisamente son una forma de lectura vernácula, aunque ella no es consciente de ello:

(...) pues me meto ya como en la noche, y ya nomás es como de estar platicando y ya casi no leo ni nada (Laura, 15 años).

Al igual que para Laura, lo que se lee en los celulares y otros textos no es lectura legítima para Mariana y no tiene ni el mismo valor ni la misma utilidad que la lectura de libros. Mariana también invisibiliza las lecturas no oficiales al hacer una clara separación entre lo que ella considera como lectura, es decir la lectura de libros, y el mero hecho de buscar información en un celular. Desde este punto de vista escolarizado de la lectura, leer está bien, es útil y es importante, aunque no siempre:

Pues (la lectura) a veces ayuda más que la información de los celulares, porque te especifica más los temas. Una lectura a veces te puede servir más que buscar en un celular (Mariana, 14 años).

(leer) está bien porque te ayuda más a comprender las cosas que estar leyendo por párrafos, porque así no te dicen información completa (...) Para unas cosas sí es muy importante la lectura pero... no sé para otras cosas como, que no (Mariana, 14 años).

Al parecer, las ideas con respecto a la lectura determinan su utilidad, uso o incluso su valor en los diferentes contextos en los que los jóvenes se desenvuelven. Si se piensa a la lectura como un elemento de lo escolar, entonces en el contexto escolar será considerada útil e importante, ya que esta permite a los sujetos cumplir con las expectativas que se tienen de

ellos en dicho contexto. Pero en otros espacios, la lectura, vista como un elemento inseparable de lo escolar, no tiene función ni utilidad y por tanto, puede que tampoco sea importante, como señala Mariana.

Como ya se mencionó en el primer apartado de este capítulo, las ideas con respecto a la lectura que la unen a los libros y a lo escolar derivan de la visión oficial, de los valores y de las prácticas lectoras que se realizan y se transmiten en el interior de las aulas (Zavala, 2009). Tales valores y concepciones canónicas sobre la lectura, que descienden como una cascada desde documentos oficiales como son los planes y programas de estudio hasta llegar a profesores, alumnos, la comunidad escolar y a las familias, contribuyen a que las prácticas de lectura oficiales tengan esa condición de dominancia que las define.

Lo anterior podría explicar por qué el libro tiene un alto valor simbólico en sociedades como la nuestra. Según el análisis de la Encuesta Nacional de Lectura 2006 de CONACULTA, realizado por Ramírez (2008), el libro es la primera palabra que se asocia con la lectura entre los mexicanos. Esto confirma que la vinculación entre lectura y los libros está dada por sentado, lo que refleja el alcance que tiene la concepción hegemónica y oficial de la lectura.

La tercera idea registrada con respecto a la lectura es que esta significa comprender. Para Laura, por ejemplo, leer es comprender y para comprender un texto, hay que leerlo en voz alta. Esta asociación quizá puede tener su origen en la extendida práctica de la lectura en voz alta en el contexto escolar, pero también pueden provenir de la dificultad que Laura tiene para leer, ya que incluso subvocaliza cuando lee en silencio algún texto:

Como que no asimilo bien las cosas y entonces necesito leerlo en voz alta para poder entenderlo, para que diga ah ok entonces aquí dice esto y esto (Laura, 15 años).

Como ya se mencionó en el primer apartado, la idea de que leer significa comprender

se encuentra profundamente arraigada en los jóvenes, y se valida en los contextos en los que ellos realizan sus actividades: en el grupo de pares, en el hogar y sobre todo, en la escuela. En este último contexto se promueven prácticas de lectura que valoran en alto grado la comprensión, y se aplican diversas estrategias que permiten evaluarla, como los resúmenes o los cuestionarios.

No es raro entonces que para los jóvenes leer signifique comprender y que consideren necesario utilizar ciertas estrategias que les permitan lograr este objetivo, sobre todo si la lectura que hay que comprender es escolar, ya que además de leer, habrá quizá que realizar actividades asociadas a ella, como contestar una serie de preguntas o elaborar un mapa mental. Una de estas estrategias, como dice Laura, es subvocalizar.

De acuerdo con Cantero (2002) se ha sustentado que la subvocalización, es decir la pronunciación en voz baja o el movimiento de los labios cuando se lee en silencio es un defecto, un mal hábito, pues pronunciar cada una de las palabras que son leídas al ritmo del habla entorpece la velocidad de la lectura. Sin embargo, tal hábito puede servir como una estrategia para la comprensión del texto, pues permite compensar deficiencias en la competencia lectora, ya que al oralizar, al dar una entonación al texto, el lector puede comprender lo que está escrito y captar su significado (Cassany, 2009; Cantero, 2002).

La cuarta y última idea registrada con respecto a la lectura es que la lectura es para aprender. Al igual que para Laura, para Rocío leer significa comprender, pero además de ello, la lectura es algo que está relacionado con el aprendizaje, con el éxito en el futuro y con la superación personal, pues leer le evitará cometer “los mismos errores que vienen en el libro”:

Pues... mmm yo creo que la lectura es importante para las personas, para que aprendan a- a leer y para saber lo que están leyendo cuando están leyendo, para... pues no sé, para un futuro (Rocío, 14 años).

A pesar de que Rocío también concibe que leer es un medio para el aprendizaje, su idea de lectura no se limita a lo escolar, pues es consciente de que se puede leer también en las redes sociales. La perspectiva de Rocío sobre la lectura también la cataloga como un medio que permite comunicar, al igual que Carlos, y, si bien no se desliga completamente de la visión escolarizada de la lectura, está un poco más abierta a la idea de que la lectura también forma parte de lo cotidiano:

(...) todos los días leo muchas cosas ya sea en WhatsApp, ya sea Messenger o en papel y... creo que es importante leer todos los días para... eh... mmm... leer más rápido o interactuar más rápido, nada más (Rocío, 14 años).

Sin embargo, entre los otros informantes prima la idea de que la lectura sirve para aprender. Para Rosa y para Lorena la lectura es un medio para el aprendizaje y la obtención de información. Además, la lectura debe de ser realizada de una forma particular que es considerada como correcta, ligada a los libros, a lo escolar, a la escritura, a las reglas ortográficas:

(...) yo entiendo que es como algo para agilizar el aprendizaje y... bueno para, pues también para ver como leer alguna información de interés, ya ves una lectura perfecta. Eso es lo que yo entiendo (Rocío, 14 años).

Pues que en cada lectura que hago o sea así como por ejemplo en la falta de ortografía pues allí este aprendemos a... sabemos como qué palabras llevan cada letra y pues ya es así como no las aprendemos y ya... bueno me la aprendo pues, y pues ya de allí voy, pues conforme me lo voy aprendiendo voy haciendo, me voy acordando y ya voy escribiendo mejor. Y también pues, pues se aprende pues no sé a veces, hay unos libros que a veces te trae así como valores y... ese tipo de cosas (Lorena, 14 años).

Para Lorena, sin embargo, la lectura no es solo algo que se aprende, sino que también sirve para aprender, sirve para “algo”, como su diario personal, cuya escritura y posterior lectura es una forma de reflexionar sobre sus acciones. De la lectura, además, es posible extraer conocimientos que puede ser aplicados no sólo en la escuela, sino incluso en la vida diaria:

De cada tipo de lectura vas aprendiendo diferentes cosas y pues allí esas cosas te sirven pues

como para tu vida diaria o cosas así (Lorena, 14 años).

La idea de que la lectura se aprende y que además es una herramienta que permite aprender proviene, al igual que la idea de que leer es comprender, del discurso escolar. Según Carvajal (2009) la lectura es considerada como “la columna vertebral de los aprendizajes escolares” (p. 72). Esta creencia es implantada en los jóvenes a través del proceso de escolarización y es también aceptada y fomentada en el hogar, por lo que quizás no es raro que los sujetos, desde niños, abriguen la idea de que leer sirve para aprender y ser mejor en el futuro, como se encontró en el trabajo de Yubero y Larrañaga (2010).

De acuerdo con lo planteado por Carvajal (2009), es posible sostener que las ideas de los informantes que vinculan a la lectura con la comunicación, los libros, la escuela, la comprensión y el aprendizaje tienen su origen en su formación en los dos contextos más importantes para ellos: la escuela y la familia. En la familia, por un lado, estas ideas con respecto a la lectura pueden ser transmitidas por sus padres, lo que se sostiene al examinar las ideas sobre la lectura de estos últimos:

(...) para mí la lectura pues...(...) como para aprender cosas ¿no? Y... palabras a veces que también uno no no las menciona frecuentemente o no las utiliza más bien y... pues es como, sí una base de aprendizaje ¿no? (Señora Rita, madre de Rosa).

Mmm ¡bueno! yo pienso que la lectura, bueno no pienso o sea es buena la lectura, es bueno saber a este... a... pues de la lectura aprende uno eh... aprende... uno pues, ps todo lo que vamos a suponer, pos, qué te podría decir mmm cualquier.... oficio o... es a base de los libros ¿verdad? Entonces pues es la base, la base es la lectura ¿edá? (Señor Miguel, padre de Carlos).

Mira, la lectura para mí es el templo del saber. Es el templo que (...) te abre todos los sentidos en cuestión de lo que quieras tú aprender. Por ejemplo yo tengo el de Mecánica de motos, ahí me da figuras y todo. Pero, si no aplico la- esa es la teoría, si no aplico lap- la práctica, que tenga el motor a en mis manos, no es completo (Señor Raúl, padre de Laura).

Como se puede ver, los padres de los informantes tienen ideas semejantes a las de los adolescentes entrevistados: la lectura es para aprender, la lectura significa leer libros, la lectura es útil. Por otra parte, estas ideas con respecto a la lectura, tanto de los padres como

de los adolescentes, están fuertemente influenciadas por la escuela. Ésta, como institución dominante, avala y legitima ciertas prácticas lectoras en detrimento de otras. Así, prácticas lectoras oficiales, como pueden ser leer en voz alta, leer para aprender, leer en libros de texto, que en general son realizadas en las escuelas, son consideradas como correctas, pertinentes o adecuadas y como tales, se arraigan en el inconsciente de las personas (Street, 2009).

4. Para finalizar el capítulo

A lo largo de este capítulo se ha realizado un análisis de cada uno de los componentes de la identidad lectora identificados en el cuerpo de datos obtenido durante el trabajo de campo. Este análisis permitió identificar qué valores, emociones e ideas tienen los informantes con respecto a la lectura en general. Ahora, con base en ellos, se intentará explicar el papel que cumple la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas.

En la Tabla 5 se muestra un resumen de las características de los valores, emociones e ideas como componentes de la identidad lectora que se analizaron en los anteriores apartados, en relación directa con las características de las prácticas lectoras vernáculas que derivan de estos componentes, coloreadas de gris. Como se puede observar, los valores, emociones e ideas de las personas con respecto a la lectura resultan en prácticas de lectura vernácula escasas, breves y fragmentarias que, al no ser reconocidas como lecturas no tienen mucho valor y que, aunque se realizan en la vida diaria, son restringidas a ciertos espacios y dependen de los gustos e intereses de los sujetos que las realizan.

De acuerdo con lo anterior, se propone que la identidad lectora tiene un papel configurante en la conformación de las prácticas lectoras de los adolescentes. Esto significa que los valores, emociones e ideas con respecto a la lectura no solamente conforman la visión

Identidad lectora				Prácticas de lectura vernácula
Identidad lectora	Componente social (valores y usos de la lectura)	Valores	• Predominio de la valoración de la lectura desde un punto de vista hegemónico. • La lectura vernácula no se valora como lectura. • La lectura vernácula es menos importante que otras actividades.	• No tienen mucho valor. • Restringidas a ciertos espacios y contextos no oficiales. • Se realizan en la vida diaria.
		Usos	• La lectura vernácula se usa en la vida cotidiana. • La lectura vernácula se restringe en la escuela. • Los usos de la lectura vernácula dependen de los objetivos. • La lectura vernácula no es obligatoria. • Diferentes lecturas vernáculas se realizan según la edad y el género.	
	Componente emocional (emociones hacia la lectura)	Emociones (positivas)	• La lectura y los textos de interés se vinculan con emociones positivas. • El interés por la lectura y por ciertos textos se asocia al gusto o deleite.	• Asociadas al gusto o interés por una actividad en concreto.
	Componente cognitivo (Ideas hacia la lectura)	Ideas y creencias	• Las ideas y creencias sobre la lectura están principalmente asociadas a su significado hegemónico.	

Tabla 5. La identidad lectora en relación con las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

Fuente: elaboración propia

que los jóvenes tienen de sí mismos como lectores, sino que también ejercen influencia en la manera en que se conforman las prácticas de lectura vernácula que realizan. Esto coincide con otros autores que señalan que los sujetos establecen la relación que tienen con la lectura a partir de la identidad lectora que han asumido (Aliagas, 2011; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Alvermann, 2001).

CAPÍTULO 6

El capital lector de los adolescentes

Las formas de apropiación del “capital lector” se articulan desde la relación material con los libros: la posesión o no de un acervo de libros, la forma y los lugares de colocación, el volumen ocupado por el libro-objeto en el universo doméstico y la gestualidad de la lectura.

David Jasso

Como ya se dijo con anterioridad, el capital, según Bourdieu (2001), es un cúmulo de bienes simbólicos y materiales del que pueden distinguirse tres formas fundamentales: capital económico, capital social y capital cultural. Compton-Lilly (2007) empleó estos conceptos para analizar únicamente las prácticas lectoras, en función de lo que ella denominó como el “capital lector” en sus tres formas: capital lector económico, capital lector social y capital lector cultural. Siguiendo a esta autora, en este trabajo se analizarán cada uno de ellos, con la finalidad de contestar a la tercera pregunta específica: ¿Cuál es el papel del capital lector en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes?

Para lograr lo anterior, este capítulo ha sido dividido en cuatro secciones. En el primer apartado se analizan las manifestaciones de capital lector económico de los informantes; en el segundo las del capital lector social y en el tercero las tres formas del capital lector cultural. Finalmente, con base en los hallazgos identificados en los tres primeros apartados, en la cuarta sección se intenta dar respuesta a la tercera pregunta específica.

1. El capital lector económico

El capital lector económico se refiere a todas aquellas posesiones que involucran una inversión monetaria y que pueden contribuir a la realización de prácticas lectoras, tales como juguetes didácticos, libros, enciclopedias y dispositivos electrónicos como celulares o computadoras. Para abarcar cada una de estas formas de capital lector económico, se analizarán primero los textos impresos (libros, revistas, etc.) y, posteriormente, los dispositivos electrónicos (como son los teléfonos celulares o las computadoras).

Los textos impresos que los informantes tienen en casa son principalmente libros y en menor medida revistas y periódicos. Los libros con los que los informantes cuentan son por lo general escolares, como los libros de texto gratuitos u otros adquiridos para estos fines. Algunos de los libros son de los propios informantes, mientras que otros pertenecen a sus hermanos, primos o sobrinos que viven en la misma casa. Por ejemplo, Rocío tiene, además de sus libros escolares, acceso a los libros para la escuela de sus sobrinos, de 7 y 8 años. Algo parecido sucede con Mariana, que, además de poseer sus libros de texto gratuitos, tiene acceso a libros escolares que han sido comprados por sus primos o por sus hermanos:

E: Y en la casa de tu mamá ¿Allá tienen libros?

Mariana: Pues de los que han s... por decir que... mmm... mi hermano compra, o que mi hermana compraba y los dejaban ahí, como del... que les pedían aquí en la escuela o así.

(Primera entrevista a Mariana; M1E050CT17)

Lorena únicamente posee sus libros de texto gratuito, pero tiene acceso a otros libros en el albergue, el cual dispone de una pequeña biblioteca que consiste en un estante. Lorena no sabe cuántos libros hay, pero comenta que hay libros “para niños” y “para grandes”. Además de tener acceso a estos libros, la psicóloga de la institución le ha prestado algunos

libros con la finalidad de que practique la lectura. Al igual que Lorena, en las casas de los demás informantes los libros escolares se guardan en mochilas o en libreros, de manera que el resto de los miembros de la familia tiene acceso a ellos. Así, por ejemplo, en casa de Rosa hay un librero con libros "de la escuela":

(...) es un, bueno sí es un librero porque es un mueble y están dos puertitas y ahí ponemos todo. Están como dos estantes y así y ahí ponemos todos los libros (...) como... pues lo de las materias y así (...) son de todos, son de mi hermana de que está en la primaria, de mi hermano y míos (Rosa, 13 años).

Al parecer, el que en las familias de los informantes se posean más libros escolares que de otro tipo no es un hallazgo aislado. Según el análisis de las bases de datos de PISA 2009 y del Ministerio de Educación de Chile, realizado por Contreras et al. (2012), la presencia de libros escolares por encima de otros libros o materiales de lectura en familias que se caracterizan por que los padres tienen una escolaridad media o básica, es muy marcada. Por su parte, en el trabajo de Cragnolino y Lorenzatti (2013) se registró que en familias de jóvenes pobres en Argentina predomina la presencia de libros escolares y otros materiales con contenido similar, como cuadernos y fotocopias.

Además de los libros escolares, los jóvenes entrevistados dijeron tener en sus casas libros diferentes a los de la escuela, aunque en algunos casos estos suelen reducirse a unos cuantos. Dos de las informantes dijeron tener un estante con libros varios, como enciclopedias y otros que fueron comprados o regalados. Es interesante que, de todos los informantes, las dos que dijeron tener más libros no escolares en casa fueron aquéllas que los recibieron como regalo:

(...) es que mi tío nos regaló muchos libros, entonces tenemos un mueble casi con- lleno de puros libros... (Sandra, 14 años).

E: ¿Cómo es que tu tía tiene tantos libros?

Mariana: Pues... de que tenga tantos libros... como mi (...) otra tía, la que vive ahí trabaja en una casa del aseo y la señora, la dueña de ahí les da los libros, así de sus hijos, y así. Y las

enciclopedias, esas sí las compró, porque como mis primos también las ocupaban (...) Las tiene desde que mi hermana iba en la secundaria.

(Primera entrevista a Mariana; M1E050CT17)

Es posible que la razón por la que las dos jóvenes que tienen más libros en casa debido a que son regalados, sea que los libros que las familias compran se limitan, generalmente, a los libros que son estrictamente necesarios y que frecuentemente son escolares. Como ya se señaló, las familias de los informantes invierten en libros cuando la lectura de estos materiales es obligatoria, necesaria para la escuela, o es útil para resolver asuntos prácticos, y prescinden de gastar en ellos cuando es posible, al igual que en trabajos como el de Compton-Lilly (2007) y Johnson (2010), en los que se observó que las familias invertían en libros y otros materiales de lectura únicamente cuando lo consideraban una prioridad. Esto podría explicar por qué los libros regalados pueden aumentar en gran medida los acervos familiares y por tanto su capital lector económico.

De todos modos, según la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de CONACULTA (2015), aunque una gran cantidad de libros que poseen los mexicanos ha sido el resultado de regalos por parte de amigos y familiares, la principal forma de adquirir libros es la compra. Sin embargo, la compra de libros es mucho más habitual en personas con alto nivel de estudios y de altos ingresos, así como de edades mayores a los 18 años. En relación con esto último, es especialmente llamativo que los adolescentes de 12 a 17 años compren y reciben como regalo menos libros que otros grupos de edad.

Por lo general, los libros no escolares que se encuentran en las casas de los informantes tienen o han tenido fines escolares y han sido adquiridos ya sea a petición de un profesor en particular, o debido al interés de los padres por que sus hijos lean o cumplan con las tareas

requeridas por la escuela. Estos libros son de consulta, como enciclopedias y diccionarios, o de apoyo a la lectura y a las actividades escolares, como cuentos o novelas:

E: (...) ¿Por qué empezaste a leer el libro de Los 100? A ver ¿cómo lo conseguiste?

Sandra: La maestra de Español en segundo, nos dejó- nos dijo que íbamos a hacer una maqueta al terminar el ciclo. Entonces teníamos que comprar... un libro y d- e iba a sernos para hacerla. Entonces le dije a mi mamá que si me podía comprar un libro. Fuimos y pues es fue creo que sí fue lo que más me gustó, y ya después pues lo empecé a leer. Y... como nunca lo terminé y siempre volvía a empezarla- empezarlo, porque, este duraba días sin leerlo y se me olvidaba, pues nunca hice la maqueta.

(Primera entrevista a Sandra; S1E03OCT17)

Pues, hay libros como que me han comprado a mí para que me pusiera a leer, pero, casi no los agarro, como cuentos y eso... No recuerdo, creo que mi papá fue, que me compró para que, como en la primaria la maestra nos dejaba una donde anota... donde teníamos que leer y anotar las lecturas (Carlos, 14 años).

Algunos de los libros que hay en casa de los informantes fueron comprados o adquiridos por razones ajenas a las escolares, pero en algún momento se utilizaron con estos fines. Los libros que Carlos posee, por ejemplo, 1922 de Stephen King o un libro de ilusionismo han servido a sus propios intereses, pero también han sido utilizados como libros de apoyo para la escuela:

Carlos: Ah, es que la maestra de español nos había dejado como un tipo de tesis, y ya, yo tenía que investigarlo, y como vi que, dudo que alguien vaya a hacer un libro... bueno un libro, una tesis del ilusionismo, se me hizo interesante, y... como dudé que alguien lo iba a hacer, pues lo aproveché y lo hice.

E: El libro ¿Dónde lo conseguiste?

Carlos: Un libro, este, mi papá me lo había comprado una vez, pero era como un libro de, este... de esos viejitos, para que un niño sepa aprender a hacer trucos y eso. Pero, al principio tenía varias cosas escritas que tenía que ver que... qué era la... el ilusionismo y eso.

E: (...) ¿A ti te llama la atención (...) el ilusionismo verdad?

Carlos: Si.

(Primera entrevista a Carlos; C1E02OCT17)

De acuerdo con el trabajo realizado por Contreras et al. (2011), es bastante común encontrar en los hogares libros escolares o de apoyo para la escuela, pues el cien por ciento de los estudiantes que realizaron la prueba PISA 2009 en Chile dijeron tener un diccionario en casa, y alrededor del 95% dijo poseer “libros de apoyo para las tareas escolares”. Además de estos libros de consulta, los jóvenes también dijeron tener en su casa libros de literatura

clásica, de poesía y de “referencia técnica”, como son los manuales. Aunque Contreras y colaboradores no lo mencionan en su trabajo, es posible que al igual que en este estudio, tales lecturas eventualmente hayan sido utilizadas por los jóvenes como materiales de apoyo para la escuela.

Además de los usos escolares, los libros de que se dispone en las casas de los informantes suelen ser libros que tienen una finalidad concreta, además de la escolar, como son los libros religiosos, de recetas o los libros de superación personal. Así, por ejemplo, en la casa de Carlos se dispone de la Biblia, de libros de medicina alternativa, sobre la diabetes y de un libro sobre "la muerte de Colosio". En la casa de Rocío hay alrededor de cuatro o cinco libros religiosos y de superación personal que son de su mamá y que se guardan en una especie de librero, donde ella también coloca sus libros de la escuela.

En México, la posesión de libros en el hogar tiende a ser limitada a los libros escolares. De acuerdo con el reporte del año 2018 del Módulo de Lectura (MOLEC) del INEGI, solamente un poco más de la mitad de los encuestados dijo haber tenido en casa libros diferentes a los de la escuela. Además, pareciera que la cantidad de libros de los que se dispone en un hogar está estrechamente vinculada con el nivel socioeconómico al que pertenece la familia y con la escolaridad máxima de sus integrantes. Según los datos de la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015) los mexicanos con escolaridad básica (primaria, secundaria, bachillerato) tienen mucho menos libros no escolares en casa en comparación con los mexicanos que tienen estudios universitarios. También, de acuerdo con esta misma encuesta, las personas con mayores ingresos poseen muchos más libros que aquellas personas que ganan menos. Además, según Villalpando (2014) los estudiantes de secundaria de Jalisco que viven localidades apartadas también tienen en casa menos libros no escolares que aquéllos que viven en zonas urbanas.

Se podría decir, de acuerdo con los anteriores datos, que la pertenencia a familias de clase media y baja, como es el caso de los informantes en este trabajo, puede ser una de las razones por las que los jóvenes no disponen de una mayor cantidad de libros no escolares en casa. Sin embargo, puede ser que el estatus socioeconómico de las personas no sea la única razón por la que las familias disponen o no de libros no escolares en casa. Por ejemplo, llama la atención que en la casa de Laura no solía haber libros no escolares, a excepción de los libros de sopa de letras de su padre. Esto cambió cuando, posteriormente a la entrevista que se mantuvo con el padre de Laura para este trabajo, ésta comentó en una de las entrevistas que su padre había comprado libros para ella y sus hermanos:

E: (...) ¿Tienes libros en tu casa? Ya me habías platicado algo pero...

Laura: Sí, ya me trajeron.

E: ¿Qué te trajeron?

Laura: Diferentes libros. Biografías...

E: ¿Quién te los dio?

Laura: Mi papá.

E: ¿Ah sí?

Laura: Sí, este, llegó y me dijo ¡ah mira toma! Y sí son bastantes, son revistas y son, o sea nunca me- no me he interesado en agarrar y ponerme a leer uno, pero pues sí ahí están y me dijo: para que te pongas a leer. Y en sí trajo como cuentos (...).

(Segunda entrevista a Laura; LA2E23OCT17)

Es posible, entonces, que la posesión de libros no escolares también esté motivada por intervención de la escuela y/o de las personas que la representan. Podría ser que la figura de la entrevistadora, que se presentó como profesora, influyera de manera indirecta al padre de Laura para que adquiriera libros para sus hijos. De acuerdo con Bourdieu (2001), el poder simbólico se ejerce y se acepta de manera tácita por los agentes sociales. Los sistemas simbólicos, como bien podrían catalogarse las concepciones dominantes y escolarizadas de la lectura, son producidos por un colectivo de “especialistas” y son impuestos al resto de las personas, configurando así estructuras mentales difíciles de cambiar. Como ya se vio en el capítulo anterior, las ideas y valores que tanto los adolescentes como sus padres tienen con

respecto a la lectura derivan de la versión oficial de la lectura que es transmitida en la escuela y a través de la figura de los profesores. No es de extrañar, entonces, que la figura de una maestra entrevistadora, por sí misma, haya influenciado de esta manera en las decisiones con respecto a la compra de libros del padre de una de las informantes.

Los libros no escolares que pertenecen a los informantes se guardan aparte de los demás libros de la familia, como es la habitación u otro lugar en específico. Por ejemplo, Rocío guarda en un espacio aparte los libros no escolares que posee, como el "Diario de Greg", los libros de cuentos que le compraron cuando era más pequeña y los dos o tres libros de superación personal que su madre le ha regalado. Rosa tiene alrededor de cinco libros, tres que ella misma compró y dos que fueron regalos de cumpleaños, entre los que figuran el Diario de Ana Frank y El Niño con el Pijama de Rayas. Laura refiere que solía tener dos libros, Mujercitas, y un libro de cuentos de terror que ya no tiene porque lo prestó a una de sus maestras que nunca se lo devolvió. Sandra, por su parte, pareciera que se apropia de algunos de los libros que se encuentran en el estante de libros que su tío regaló a la familia:

(...) pues yo agarro los (libros) más interesantes, los pongo en mi cuarto y ya... cuando tengo tiempo pues lo leo (Sandra, 14 años).

En las casas de algunos de los informantes hay también libros no escolares que pertenecen a sus hermanos mayores y que no se encuentran con el resto de los libros de la familia. Por ejemplo, Rosa señaló que su hermano, de 18 años, tiene un libro de los Beatles, mientras que la hermana de Carlos, de 23 años, posee algunos libros que incluso le ha prestado para realizar actividades escolares:

E: ¿Y ella (tu hermana) tiene libros?

Carlos: ¿Libros?... Si, de historias, bueno este... como de... bueno si sería historias de... personas (...) una vez me prestó unos, se llamaba Paulo Coelho, algo así, Paulo Coelho, y me lo traje para, ah porque también cuando estaba en según... estábamos en segundo la maestra de español nos dejaba traer un libro.

(Primera entrevista a Carlos; C1E02OCT17)

Al colocar los libros en espacios privados, como es la propia habitación, los jóvenes están realizando una forma de apropiación del libro como objeto. La posesión de los libros y el estrecho contacto con ellos no significa, sin embargo, que haya una apropiación de la cultura escrita como señala Kalman (2003). Es decir, los jóvenes pueden tener estos libros en sus espacios personales, pero no leerlos, o leerlos y no resultar significativos para ellos. Sin embargo, el que los jóvenes tengan libros en sus hogares y en sus espacios personales es un aspecto que puede favorecer a la apropiación de la lectura, la lectura de libros y el éxito lector (Contreras et al., 2012; Merga, 2015),

Además de libros, algunos de los participantes dijeron tener revistas (de espectáculos, para adolescentes) u otros textos (como son los periódicos), aunque más bien de forma escasa. En el caso de las revistas, por ejemplo, Sandra afirma que en su casa “casi” no hay revistas y estas suelen tener una finalidad escolar:

E: (...) aparte de los libros que hay en tu casa ¿hay revistas?

Sandra: Ss- casi no. Como de las de moda, porque las ocupamos para algunas tareas, o sea pero nunca las vemos.

E: Ah O.K. Las usan ¿entonces para qué las usan?

Sandra: Para tareas, como para recortar algo.

(Primera entrevista a Sandra; S1E03OCT17)

A diferencia de Sandra, Rocío ha adquirido de forma periódica en el último año la revista para adolescentes “Tú”, de la cual tiene alrededor de diez ejemplares. Mariana, por su parte, no compra revistas que sean de su interés, pero en la casa de su tía suele haber revistas de espectáculos:

E: ¿Y las revistas son tuyas?

Mariana: Pues, mías no son en particular, todos las agarran, todos las llevan.

E: Y, de qué... pláticame una... de ellas. ¿De qué es? ¿Cómo es? ¿Cómo se llama? Si te acuerdas.

Mariana: No, pero es... como así de los famosos, de que... “se casó” y todo eso.

(Primera entrevista a Mariana; M1E05OCT17)

Los periódicos suelen ser aún más escasos en las casas de los informantes. De todos ellos, solamente Rocío y Rosa dijeron que en su casa hay periódicos. Por un lado, el padre de Rosa compra el periódico esporádicamente, generalmente cuando desea enterarse de algo en particular:

Porque... (...) bueno pasa gritando de algo así que... se murió alguien y así de por aquí y mi papá se quiere informar o no sé o a ver si es algún conocido y a veces lo compra. Y si no a veces oh... de todos modos a veces lo compra (Rosa, 13 años).

Por otro lado, en la casa de Rocío hay periódicos con cierta regularidad, pues su tío lo compra una vez a la semana y ya que lo lee se lo da a la madre de Rocío para que lo lea. Rocío, por su parte, no suele leer ni interesarse por el periódico:

E: ¿Compra el periódico tu mamá?

Rocío: Se lo compra mi tío. Y ya que lo termina de leer él, se lo da a mi mamá y ya empieza a leer ella.

E: ¿Tu tío lo compra seguido?

Rocío: Ajá, cada semana.

E: ¿Y qué es lo que ves? Digo, qué ve tu mamá en el periódico...

Rocío: Pues noticias así de delincuentes, de que ya subieron esto, de que ya subieron otro, este... sobre los asesinatos que pasaron hace días, a quién robaron, y así.

E: Y entonces ¿Qué hacen con los periódicos una vez que tu mamá los lee?

Rocío: Los recicla y con eso limpia los vidrios, y ya pues ahora si se tiran a la basura, o los pone en el refrigerador.

(Primera entrevista a Rocío; R12E04OCT17)

Las revistas y los periódicos no son materiales de lectura que tengan fuerte presencia física en los hogares de los mexicanos. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales realizada por CONACULTA en el año 2010 en Jalisco, menos del 1% de los encuestados dijeron estar suscritos a una revista. Sin embargo, según la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015), los mexicanos consumen periódicos y revistas, en segundo y cuarto lugar respectivamente, después de los libros. Al igual que sucede con los libros, las personas consumen más revistas y periódicos mientras mayores son sus estudios y sus ingresos. Además, llama la atención que los hombres son los que tienden

a comprar más periódicos y las mujeres más revistas. Estas diferencias en cuanto a la preferencia por diferentes textos entre ambos géneros han sido señaladas por otros autores (Barry, 2013; Hughes-Hassell y Rodge, 2007; Muñoz y Hernández, 2011). Por ejemplo, se ha encontrado que las mujeres adolescentes prefieren leer revistas que hablan sobre personas y celebridades, mientras que los hombres se decantan por leer revistas y otros materiales que abordan temas como lo deportes, automóviles y tecnología, aunque en ambos géneros el periódico no es un material de lectura predominante (Barry, 2013; Muñoz y Hernández, 2011).

Es llamativo también que el periódico, una vez que es leído, no suele utilizarse más como material de lectura, sino que es desechado o despojado de su calidad de artefacto letrado y reducido a simple papel para la limpieza. Esto no sucede con los libros, que son generalmente guardados después de que han cumplido el propósito para el que fueron adquiridos y pueden volver a ser leídos en el futuro con una finalidad distinta. Esto puede significar que, de entre los textos impresos que son adquiridos, los libros conforman un capital lector económico más valorado y, por tanto, más perdurable que las revistas o los periódicos.

Los dispositivos electrónicos que permiten la lectura de diversos textos también son considerados una forma de capital lector económico. Aunque los dispositivos electrónicos que pueden tener la función de artefactos letrados pueden ser variados e incluir computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas, consolas de videojuegos, lectores de libros u otros, se identificó que los informantes entrevistados poseen únicamente ya sea teléfono celular, computadora o ambos.

De todos los informantes Mariana, Carlos, Rosa, Rocío y Lorena dijeron tener una computadora en casa. Las computadoras de las que disponen Mariana y Carlos en sus hogares, sin embargo, no son completamente funcionales. La de Mariana no tiene acceso a Internet y, por lo tanto, ella no suele usarla, pues lo que le interesa de la computadora es poder ingresar al contenido web. Por otro lado, la computadora que Carlos tiene en su casa no funciona. Esta computadora, a pesar de que no sirve y quizás ya no pueda ser intercambiada por dinero, ha sido parte del capital lector económico de Carlos, por el solo hecho de poseerla, de haber invertido dinero en ella, y de haberla utilizado en algún momento. Ahora bien, la hermana de Carlos tiene una computadora laptop, pero Carlos "nunca se la pide". Sin embargo, puesto que la hermana vive en la misma casa que Carlos, es posible señalar que esta computadora puede ser considerada como parte del capital lector económico de la familia.

Las computadoras que Rosa y Rocío tienen en sus casas sí funcionan y también tienen conexión a Internet. En la casa de Rosa, la computadora es usada por todos en la familia. Rosa la emplea principalmente para hacer las tareas escolares o, en algunas ocasiones, para fines recreativos. Las páginas en las cuales navega Rosa con mayor frecuencia son:

(...) Moodle donde entregamos trabajos de FORCE (la clase de Formación Cívica y Ética), ahmm pues YouTube, ahmm Google y esas son las únicas (...) (en YouTube) me gusta estar viendo los youtuber ah me gusta estarlos viendo (...) sobre su vida y... sobre sus visitas a... muchos lugares y así (Rosa, 13 años).

Rocío afirma que no utiliza con frecuencia la computadora que tiene en casa, pero cuando la utiliza navega en diferentes sitios de Internet como Wikipedia, con la finalidad de realizar sus tareas escolares o hacer manualidades. Lorena, por su parte, aunque no posee una computadora puede disponer de alguna en el albergue donde vive. Sin embargo, no tiene un

acceso completo a todo el contenido del que pudiera disponerse en Internet, ya que el uso de las computadoras está limitado a las tareas y otras actividades escolares:

(...) es así como... las reglas que tenemos aquí pos sí son así como... y la, o las reglas de computación es que no nos tenemos que meter ni a Face ni a ver videos de música, ni a leer otra cosa que no sea... materia (Lorena, 14 años).

Como se puede ver, aproximadamente la mitad de los informantes tienen una computadora en casa, pero no todas son funcionales. De alguna forma, esto coincide con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2018), según la cual casi un 45% de los hogares mexicanos poseen una computadora. Por otra parte, y a diferencia de este trabajo, en el estudio de León, Caudillo, Contreras y Moreno (2014) realizado en estudiantes mexicanos de secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, se registró que el 91% de los jóvenes tenían una computadora en su hogar. Estas diferencias son interesantes, pues muestran que la posesión de capital lector en forma de ordenadores no es homogénea en todos los grupos poblacionales. Además, no hay manera de saber si estas computadoras son realmente utilizadas por los sujetos, ya que en estos trabajos no se menciona si las computadoras que las personas poseen son funcionales.

Los demás informantes que no tienen un ordenador en casa tienen acceso a cibercafés, donde pueden rentar uno. A estos lugares acuden, aunque no frecuentemente, cuando tienen que realizar alguna tarea escolar, aunque también las utilizan para navegar en Internet o acceder a redes sociales como Facebook. Al parecer, acudir a un cibercafé a realizar tareas escolares y otras actividades de ocio en línea es una práctica frecuente entre los jóvenes de medios muy cercanos a los de los informantes, a pesar del creciente aumento del uso del teléfono inteligente y de las cada vez mayores ofertas de Internet a menor costo. Según el estudio realizado por Becerra, Camacho y Díaz (2016), realizado en adolescentes de

Guadalajara, los jóvenes consideran que el cibercafé es un espacio en el que pueden disponer de la información que necesitan para hacer sus tareas de la escuela e imprimirlas, aunque también acuden a ellos para jugar videojuegos en línea y acceder a las redes sociales. La capacidad para rentar una computadora con acceso a Internet también se puede considerar una forma de capital lector económico, pues aunque los jóvenes no la poseen en sí, esta transacción comercial les permite acceder a una amplia diversidad de textos.

Podría considerarse casi tan importante la posesión de una computadora como el acceso que ésta tenga a Internet. Esto es debido a que una computadora sin acceso a Internet queda reducida a poco más que una máquina de escribir, pero cuando esta tiene acceso a la red, puede servir para leer textos en formatos de muy diversa índole: redes sociales, libros electrónicos, blogs, correos electrónicos, foros, entre muchos otros. Así, aunque en donde Mariana vive hay una computadora que funciona, ella prefiere ir a un cibercafé porque la de casa no puede conectarse a Internet.

Lo mismo parece suceder con los teléfonos celulares. Un teléfono inteligente sin acceso a Internet tiene limitadas sus funciones, pero con acceso a la web permite ingresar a las redes sociales, mandar y recibir correos, navegar en la red y descargar contenidos diversos, como videos, textos, música o imágenes. Todos los informantes poseen un teléfono celular inteligente, salvo Lorena, debido a que en el albergue donde vive no le permiten tener esos dispositivos. Como ya se ha mencionado, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares arrojó que en 2018 un alto porcentaje de mexicanos es usuario de un teléfono celular. De acuerdo con esto, no es de extrañar que la mayoría de los informantes posean un teléfono de estas características.

Sin embargo, no todos los informantes tienen acceso constante a Internet, que también puede considerarse como una forma de capital lector económico, ya que representa una inversión monetaria a cambio de acceso a contenidos. Mientras que algunos de los jóvenes entrevistados pueden conectarse a una red wifi en su casa, otros tienen que comprar “datos” en prepago para acceder a la red. De estos, algunos reciben dinero de sus padres para comprar los “datos” con regularidad, otros no disponen siempre de este recurso. Así, mientras que Rocío, Sandra y Rosa tienen una red wifi en su casa, Laura, Mariana y Carlos tienen que comprar “datos” para acceder a Internet.

En México, apenas un poco más del cincuenta por ciento de los hogares disponía de Internet en el año 2018 (ENDUTIH, 2018). Además, en ese mismo año el 89% de los usuarios se conectaban a Internet mediante datos. Esto podría significar que, aunque una gran cantidad de personas no disponen de una conexión wifi en casa, muchos acceden a Internet mediante su teléfono celular a través de una conexión de datos. Esto se puede ver en los informantes, quienes ven limitado el acceso a Internet por no disponer de una conexión wifi o de datos en todo momento, lo que se puede reflejar también en un acceso limitado a los contenidos y a las lecturas.

Por ejemplo, ya que el acceso a Internet de Laura es restringido, ella selecciona lo que desea ver en su celular: evita navegar en páginas externas a las redes sociales para no agotar sus datos de navegación. Rosa, por su parte, tiene acceso a Internet por wifi en su casa, además recibe dinero de sus padres para comprar “datos” que le permiten acceder a la red cuando no está en casa. Sin embargo, no siempre tiene acceso a ellos:

E: Y por ejemplo, me dices que aquí en la escuela no traes el celular.

Rosa: Sí, pero... a veces no lo utilizo así, solo como para escuchar música y así, pero no para estar leyendo así cosas porque a veces no... bueno no ahorita no tengo datos pero pos si los tuviera sí. Pero cuando tengo de todos modos tampoco lo uso, no trato de usarlo mucho.

E: ¿Por qué no?

Rosa: Pues... no sé es que me- prefiero estar más platicando que estar en el celular.

(Primera entrevista a Rosa; RA1E27SEP17)

Pareciera entonces que la falta de acceso a Internet o la dificultad para tener siempre datos de navegación puede derivar en una limitación de las lecturas que son realizadas en línea, aunque no siempre es necesario que los jóvenes tengan acceso a datos para realizar lecturas en el teléfono celular, como pueden ser los libros electrónicos descargados. Otras limitaciones como la capacidad de memoria del dispositivo, si se trata de un modelo viejo o su velocidad de respuesta pueden también determinar, en algún momento, la disponibilidad de estos textos, como le ocurrió a Carlos, quien ya no dispone del libro electrónico de magia en su celular, ni de la aplicación que permite leerlo porque a su teléfono le faltaba memoria.

Como se puede ver, las características y diferentes calidades de los dispositivos electrónicos y las conexiones a Internet que, en conjunto con la variedad artefactos letrados análogos (p. ej. libros, revistas y periódicos), forman parte del capital lector económico de los jóvenes, impactan en la forma, la cantidad y la calidad en la que las prácticas de lectura vernácula son realizadas.

2. El capital lector social

El capital lector social consiste en el conjunto de conexiones o lazos sociales que pueden servir a las personas para llevar a cabo prácticas lectoras, como son los familiares, los profesores, los amigos y los compañeros. En primer lugar, se discutirá sobre los familiares que facilitan la lectura en los informantes; después sobre los profesores y por último sobre los amigos y compañeros.

No todos los familiares de los informantes resultaron ser un capital lector para los jóvenes que participaron en este trabajo. Sin embargo, en general, son los padres quienes

tienen un mayor peso para el desarrollo de ciertas prácticas lectoras, tanto oficiales como vernáculas. Otros familiares que tienen alguna influencia con respecto a las lecturas que los informantes realizan son los tíos, los hermanos, los primos y los sobrinos.

Al parecer, las madres son las que suelen tener una mayor influencia en el desarrollo de ciertos hábitos de lectura de sus hijos. Una de las formas en las que las madres de los informantes han contribuido en los hábitos de lectura de éstos últimos, consiste en proveerlos de materiales de lectura, aunque, como ya se ha mencionado, estos materiales de lectura son comprados generalmente a petición de los profesores y con motivos escolares. Por ejemplo, cuando a Sandra le pidieron en la escuela que llevara un libro para realizar una actividad de la materia de Español, su madre la llevó a la librería y le compró dicho texto. En algunos casos, sin embargo, las madres de los informantes les han comprado materiales de lectura no relacionados con la escuela, como la madre de Rocío, que ha surtido de diferentes textos a su hija desde que ésta era más pequeña:

Tenemos un esta- bueno no un- no un estante, es como un... como una mochilita donde te- donde tengo cuentos de Winnie Pooh de... sí cosas así (Rocío, 14 años).

Además, la madre de Rocío le ha comprado diferentes tomos del libro ilustrado “Diario de Greg”. En la actualidad, la provee de libros de superación personal que considera son adecuados para Rocío, además de comprarle la revista para adolescentes “Tú” semanalmente. De acuerdo con algunos autores, las madres, al igual que los padres tienen un papel importante en el fomento de la lectura hacia sus hijos, al comprarles, regalarles o sugerirles diversos materiales de lectura como libros o revistas (Klauda y Wigfiel, 2012; McTavish, 2007; Merga, 2014).

Aparte de la compra de materiales de lectura, las madres de los informantes suelen apoyar con las lecturas escolares de sus hijos al ayudarlos con sus deberes o al “ponerlos a leer” de acuerdo con ciertas peticiones realizadas por parte de los profesores. Así, tanto la madre de Carlos como la de Mariana han puesto a leer a sus hijos en casa:

(...) cuando estaba en la primaria sí nos ponían lecturas a todos (...) de los libros que teníamos allá guardados de... así como cuentos y todo eso (...) a veces eran dos veces por semana o así no era de diario (Mariana, 14 años).

(...) Mmm le decimos a los niños, bueno a mi hijo. Yo le digo, pero le decimos, mi esposa en paz descanse también lo ponía a leer pero... le digo. Y... no, en realidad es flojo él para la lectura, es flojo (Señor Miguel, padre de Carlos).

La madre de Rocío también le pide a su hija que lea con cierta frecuencia libros de superación personal. Aunque no se trata de textos escolares, su lectura es obligatoria, pues, de acuerdo con Rocío, su madre le ha dicho que ella lee bien, pero que necesita "leer más para ser mejor lectora". Por su parte, la madre de Rosa, además de pedirle a su hija que lea en casa y de decirle cómo leer los textos para comprenderlos (volver a leer, leer con cuidado, despacio) le ayuda, a ella y a sus hermanos, con sus tareas escolares:

(...) pues a lo poco que yo entiendo y les puedo ayudar, sí me pongo ahí con ellos (Señora Rita, Madre de Rosa).

La señora Rita, madre de Rosa, es una influencia para el desarrollo de hábitos de lectura de su hija, aunque esas lecturas con frecuencia tienen una finalidad escolar, pues la señora Rita suele decirle a Rosa que se ponga "a leer para agilizar más la lectura". De hecho, la concepción que tiene la señora Rita con respecto a la lectura es que esta sirve "para aprender cosas", es "una base de aprendizaje", leer es comprender, entender lo que está escrito. Esta concepción de la lectura está ligada a las propias prácticas de lectura de la señora Rita, y, como la lectura es para aprender, ella no suele leer libros no escolares. Al parecer, al igual que la señora Rita, Rosa no lee libros no escolares por gusto, aunque estos sean de temas de interés, sino que son leídos para lograr objetivos que son más bien escolares.

Como se puede ver, el rol de las madres como una forma de capital lector social para sus hijos no solamente significa proporcionarles los materiales de lectura, sino fomentar también que ellos lean. Lo interesante aquí es que las madres de los informantes tienen una arraigada concepción escolarizada de la lectura y por tanto, promueven mayoritariamente la lectura de textos que son escolares, que están cercanamente vinculados con la escuela o aquéllos que tienen la función de transmitir valores y raramente impulsan la lectura por gusto o por placer. De cualquier modo, esta forma de inculcar la lectura constituye a las madres como la principal forma de capital social entre los informantes, lo que coincide con otros trabajos en los que se señala que las madres alientan a sus hijos a leer desde que son pequeños tanto o incluso más que los padres (Klauda y Wigfiel, 2012; McTavish, 2007; Merga, 2014).

Otra de las formas en las que las madres pueden contribuir con el gusto por la lectura y la realización de ciertas prácticas lectoras en sus hijos consiste en la lectura de cuentos cuando estos son pequeños. Sin embargo, solamente algunos de los informantes dijeron que su madre les leía o les contaba cuentos cuando eran pequeños. En la mayoría de los casos, sin embargo, ésta no era una práctica habitual:

(...) nunca mi mamá me leyó porque no tenía tiempo, porque trabajaba mucho y nunca, o sea era de que yo agarraba y yo me ponía a leer las cosas, porque nunca, nunca me así me leyeron o me dijeron ven vamos a leer tal o algo nunca (Laura, 15 años).

De acuerdo con Petit, (2015) ambos padres, pero particularmente las madres, transmiten a sus hijos las emociones que sienten con respecto a la lectura al hacerlos partícipes de los intercambios que la involucran. Particularmente, el hecho de que la madre o el padre cuente a sus hijos cuentos o historias cuando estos son pequeños tiene un gran peso en la formación de los sujetos como lectores, además de que estos eventos de lectura son rutinas de gran importancia en los hogares (Heath, 2004; Petit, 2015). Sin embargo, al parecer

en México la lectura por parte de los padres hacia sus hijos no es una práctica común, pues se ha encontrado que a más de la mitad de los mexicanos nunca les leyeron sus padres cuando eran pequeños (CONACULTA, 2015).

A pesar de que en la familia no exista la tendencia a leer cuentos en voz alta a los niños pequeños, como se registró entre varios de los informantes, de igual manera se está transmitiendo un legado cultural, o, como señalan Klauda y Wigfield (2012), una cultura general hacia la lectura o la falta de ella. Esto no significa de ninguna manera que los padres que no leyeron cuentos a sus hijos cuando estos eran pequeños no promovieran ni promuevan la lectura, sino que, como ya se ha mencionado, el valor hacia la lectura en estas familias se centra en lo escolar y no en el ocio o el disfrute.

Así como leer cuentos a los hijos cuando estos son pequeños puede ser una forma de que estos adquieran hábitos de lectura, el hecho de que los padres lean con frecuencia y que sus hijos los vean leer puede atraerlos hacia los textos (Meek, 2004; Klauda y Wigfiel, 2012; Petit, 2015). Los informantes, sin embargo, no suelen ver leyendo a sus madres con frecuencia. En general, se aduce no tanto falta de interés, sino falta de tiempo para leer por parte de las madres de los informantes. Sandra, por ejemplo, solamente ha visto a su madre leer un libro "hace tiempo". Pero ya no la ha vuelto a ver leer (aunque Sandra dice que "sí le gusta leer mucho"). De acuerdo con Sandra, su mamá no lee porque no tiene tiempo, pues trabaja como mesera en un restaurante y cuando llega a casa por la tarde se dedica a las labores domésticas. La madre de Laura también trabaja en un restaurante. Es cocinera y trabaja todo el día, por lo que Laura no suele verla leer:

Trabaja en un restauran. Y pues sí llega tarde. Y llega cansada porque pues ella hace todas las comidas y pues sí, dice que es bastante agotador hacerlas. Entonces pues llega, nos da, pues como quien dice de comer y cenar y ya pues se duerme. Y ya hasta otro día (Laura, 15 años).

Lorena, por su parte, no solía ver a su madre leyendo, no porque no tuviera tiempo para leer, sino porque no sabía. Aunque Lorena vive en un albergue, siguió teniendo contacto con su madre y le escribía cartas que le entregó en una ocasión a cambio de que se enseñara a leer. Como elaborar estas cartas incluye tanto lectura como escritura, se podría decir que la madre de Lorena es una "influencia lectora y escritora" (y también puede decirse que Lorena es una influencia de este tipo para su madre), al menos para la escritura y lectura de cartas personales:

(...) le dije (a mi mamá), si no las lees tú no te voy a dar cartas. Le dije así es de que si no sabes leer pues enséñate, le dije porque si no no (...) Se enseñó a leer y ya... me dijo ya sé leer y le dije ¡ay sí! Le dije a ver. Y ya le presté un libro y le dije a ver lee lo que dice allí. Y ya me dijo ¡ay no me da vergüenza! Y le dije ay amá ya no seas payasa. Y ya empezó a leer. Y ya, le dije ¡ah sí sabes! Y ya pues ya le di, le di todo el montón de cartas. Me dijo ¡ay hija yo pensé que nada más eran como cinco! (Lorena, 14 años).

Las madres de otras dos informantes sí son vistas por sus hijas realizando lecturas de distintos textos en algunas ocasiones. Así, aunque la madre de Rosa no suele leer libros, lee con frecuencia sus redes sociales, como Facebook, en el teléfono celular. A diferencia de ésta, la madre de Rocío suele leer el periódico, la Biblia o libros religiosos. Ella también acostumbra a realizar lecturas de las etiquetas de los productos cuando están haciendo las compras en el centro comercial:

E: ¿Y tu mamá acostumbra a leer los productos que compran?

Rocío: Sí, es espérate, tenemos que ver eh, aparte de cuánto cuesta, lo que tiene, lo que contiene y- y los gramos o no sé algo así. Y ya nada más.

E: ¿Y siempre lo hace, tu mamá?

Rocío: Si es cosa de comida que no la conoce, sí. Ya se pone a buscar, y ya.

(Segunda entrevista a Rocío; R3E25OCT17)

Mariana también ha visto leer a su madre en algunas ocasiones, cuando ayuda a sus hijos más pequeños a realizar las tareas escolares o también cuando tiene a su alcance textos informativos o religiosos breves, como es la hoja parroquial:

Pues también los folletos, o así los anuncios que llevan, todo eso. Que a veces que dejan... como por decir cuando dejan el deste del... misa... no sé (...) de la hojita parroquial. También se agarra leyéndolo (Mariana, 14 años).

Los informantes también ven leer a sus padres con poca frecuencia. Por ejemplo, Carlos señala que su padre no suele leer o que al menos él no lo ha visto leyendo. Lo anterior es confirmado por el mismo padre de Carlos, quien dice que "no lee mucho". Al igual que el padre de Carlos, los padres de los demás informantes tampoco han sido vistos por sus hijos leyendo. Una excepción a esto son los padres de Rosa y de Laura, quienes, no obstante, limitan sus lecturas a las realizadas en redes sociales y rara vez el periódico, en el caso del padre de Rosa, y a las efectuadas en los libros de sopas de letras, en el caso del padre de Laura.

De acuerdo con los anteriores datos, a pesar de que la mayoría de las madres de los informantes no suelen ser vistas leyendo por sus hijos, al parecer estas han sido vistas leyendo con mayor frecuencia que los padres de los informantes. En el estudio de Klauda y Wigfiel (2012) se encontró, por el contrario, que tanto las madres como los padres leen libros, revistas y páginas web por igual, lo que estos autores atribuyen al hecho de que hay una especie de "cultura de la lectura o de la no lectura" en las familias que se transmite de manera casi homogénea por ambos progenitores, a pesar de que los hijos dijeron sentir mucho más apoyo hacia la lectura por parte de sus madres, que de sus padres. Es posible que, en parte, esto se deba a que las madres están con mayor frecuencia en el hogar y al pendiente de las actividades de los hijos, lo que es mucho más común en medios como el de los informantes que participaron en este trabajo.

Lo anterior podría explicar por qué la influencia que los padres tienen en el desarrollo de hábitos de lectura en sus hijos parece ser más limitada que la que ejercen las madres de los informantes. Pareciera entonces, que en algunos casos la intervención de los padres se

reduce a la compra de los artefactos de lectura (libros de texto, teléfonos celulares, libros no escolares). Además, la compra de estos textos por lo general ha respondido, al igual que con las madres de los informantes, a necesidades escolares, no tanto por iniciativa propia, o por gusto.

También se ha sugerido que los hermanos son una influencia para el desarrollo de hábitos lectores, particularmente los hermanos mayores (Knoester y Plikuhn, 2015). En el caso de los informantes que tienen hermanos mayores, se observó que no parece haber una influencia notable con respecto a la lectura por parte de ellos. Laura, por ejemplo, dice no haber visto leyendo nunca a sus hermanos mayores, aunque el que no viva con ellos puede explicarlo. Sin embargo, el que Laura no los haya visto leer también puede tener su explicación en que estos tengan dificultades para la lectura:

Laura: No pues tengo un hermano, que es- que es el que todavía no se casa, él sí no-no estudió nada porque no le gus- no le gustó la escuela, y pues no estudió, entonces pues no sabe leer. Entonces pues yo sí hay veces que sí me agarro y le digo oye ¿ahí que dice?, pues sabe. Y le digo: no ¿en serio? Y dice no. Y... pues sí me llama la atención porque, pues a veces que está viendo las cosas, y pues sí digo ¿cómo le puede entender si no sabe leer?

E: ¿Cuántos años tiene tu hermano?

Laura: Creo que tiene veinte, algo así, y... pues el... grande, el que ya está casado, pues nada más llegó has- hasta sexto porque pues también no podía estudiar, y él pues no... nunca lo he visto leer tampoco.

(Segunda entrevista a Laura; LA2E23OCT17)

Carlos, Rosa y Mariana, por su parte, sí han visto leer a sus hermanos mayores, aunque las lecturas que les han visto realizar son casi siempre escolares. La hermana de Carlos incluso le ha prestado libros para cumplir con algún requisito de la escuela. Rosa, por su parte, ha visto a su hermano mayor leyendo sus redes sociales, como Facebook y Twitter, en su teléfono celular. Pero lo más común es que los hermanos mayores hayan sido vistos por los informantes leyendo textos escolares:

(...) nomás la veía leer cuando estaba estudiando algo, o... bueno sí cuando estaba estudiando algo (...) como que la viera leer así como por gusto, pues no porque nunca la he visto así leer si ella... quiere (Carlos, 14 años).

"Pues, cuando iba en la prepa si les dejaban así muchas lecturas, y sí leía, pero ya ahorita ya no (Mariana, 14 años).

Ahora bien, aunque los hermanos mayores no en todos los casos resultaron ser una influencia determinante en los hábitos de lectura de los informantes, se encontró que los hermanos menores podrían ejercer un papel de mediadores para la lectura, particularmente la escolar. Es decir, los hermanos menores, al necesitar ayuda de sus hermanos mayores (los informantes) para realizar sus tareas escolares, estarían motivando la práctica de la lectura en estos últimos. Así, por ejemplo, Sandra ayuda con las tareas escolares a sus hermanos de 7 y 8 años. Ella no les lee cuentos ni realiza con ellos cualquier otra lectura no escolar, pero cuando se trata de las tareas y es necesario, ella les dicta. Rocío, aunque no tiene hermanos ni hermanas, vive una situación parecida con sus sobrinos, de 7 y 8 años. Ellos forman parte de lo que podríamos llamar su “red social lectora” porque Rocío suele ayudarles con sus tareas, actividad que requiere que ella lea en voz alta para sus sobrinos:

A la más chiquita este casi siempre tiene que hacer oraciones y como apenas está aprendiendo a escribir, pues se las dicto y ya (Sandra, 14 años).

(...) a veces a mis sobrinos les reviso su tarea y leo si están mal entonces las tienen que volver a repetir sobre dictados o reseñas y ya (Rocío, 14 años).

El hermano de siete años de Mariana también parece ser una influencia o motivación hacia la lectura para ella, al menos para la lectura escolar, pues Mariana suele apoyarle los fines de semana con sus tareas de la escuela. Al igual que Sandra con su hermana o Rocío con sus sobrinos, Mariana lee junto con su hermano para que éste pueda resolver los deberes escolares. Con esta actividad Mariana se siente comprometida:

E: ¿Cómo te sientes cuando estás ayudándolos a tus hermanos?

Mariana: Pues bien porque si no los ayudo yo ¿quién más lo hace? Porque... pues mis- mi tía sí le ayuda pero cuando no le entiende pues me dice que yo le ayude.

(Segunda entrevista a Mariana; M2E06OCT17)

Otra forma en la que Mariana se ha visto motivada a leer para su hermano ha sido cuando, en alguna ocasión, han visto una película subtitulada juntos. Este es el único ejemplo de lectura no escolar compartida por uno de los informantes con sus hermanos:

Mariana: ¡Pues le estaba leyendo la película porque no alcanzaba a verla!

E: ¿Tú se la leías?

Mariana: Sí. Y me decía ¿qué? Yo: ¡pos es que pon atención!

E: ¿Él no lee muy bien o sí lee?

Mariana: Sí, si sabe leer muy bien pero pues no alcanzaba a ver los su...

E: Se los quitaban muy rápido ¿no?

Mariana: Mjú.

(Segunda entrevista a Mariana; M2E06OCT17)

Como se puede ver, al contrario de lo reportado en el estudio de Knoester y Plikuhn (2015) los hermanos mayores no son una influencia lectora en los informantes, mientras que los hermanos menores sí llegan a formar parte de su capital lector social, aunque las lecturas que suscitan en los informantes son principalmente escolares y no abarcan lecturas por ocio, recreación u otros fines diferentes a los de la escuela. La influencia de los hermanos mayores sobre las lecturas escolares, como es la lectura en voz alta, ha sido también reportada por Barnhill y Halquist (2010), quienes encontraron que en estas interacciones ambos hermanos, tanto el mayor como el menor, se benefician de estos eventos de lectura escolar compartidos, pues les permite aprender y mejorar sus habilidades de lectura.

Otros familiares que forman parte del capital lector social de los informantes son los tíos y los primos. Algunos de los tíos y tías de los informantes suelen apoyar con los hábitos de lectura de sus sobrinos, generalmente aportando libros, enciclopedias y otros materiales de lectura. Si el tío de Sandra y la tía de Mariana no les hubieran aportado estos textos, ellas, aunque no los lean o recurran a ellos con frecuencia, no habrían tenido la oportunidad de siquiera hojear tales libros, conocer sus títulos o utilizarlos como textos de consulta para realizar las tareas escolares:

(mi tío) tiene... una estética, pues vive muy lejos de nosotros y... bueno yo casi nunca lo veo. Y hace muchos años pues él nos regaló esos libros. A él se los habían regalado, eran muchisísimos libros y nos repartimos entre pues nosotros y el hermano de mi papá. Y los tenemos guardados (Sandra, 14 años).

Pues como mi tía trajo unos libros de allá de donde trabaja, se- que se los dieron, pues no sé si los está leyendo, me dijo que sí (...) no me dan tanto por leerlos porque esos sí se me hacen muy largos (...) Y luego pues como las enciclopedias y todo eso cuando es para tareas así las leo (Mariana, 14 años).

Los tíos y tías también pueden ser un modelo para la lectura de los informantes. En algunos casos, éstos los han visto leer algunos textos, como Mariana, que en alguna ocasión ha visto leer la Biblia a su tía o como Rocío, que ha visto leer a su tío el periódico que compra semanalmente y a su tía leer sus redes sociales en el teléfono celular. Incluso, en algunos casos, los informantes llegan a intercambiar mensajes de texto con alguno de sus tíos (lo que desde luego incluyen a la lectura, además de la escritura), como Sandra:

Siempre cuando... quiero... decidir sobre algo le mando mensaje (a mi tío) y le pregunto pues qué opina él. Y sí si le hago caso. Bueno casi siempre (Sandra, 14 años).

En otros casos, los informantes saben que sus tíos poseen libros, pero no se llega a dar un intercambio de textos porque quizá no hay una relación de confianza para ello, como sucede con Rosa, quien señala que tiene unos tíos que leen con frecuencia y que poseen libros, pero ella no se los pide:

Mis padrinos, hay unos que sí les gusta mucho leer, desde ellos hasta sus hijos. Tien- de hecho tienen muchos libros. A veces eh, bueno a mí me da miedo pedirles libros porque... (...) pienso que no me los van a prestar (...) De hecho sí le pedí una vez un libro pero no lo leí (Rosa, 13 años).

Los primos de los informantes también pueden tener alguna influencia en el tipo de lecturas que los informantes realizan, en algunos casos. Esto tiene mucho que ver con la compatibilidad entre ellos, pues si no se llevan bien, es probable que no exista una “influencia lectora” entre primos. Así, por ejemplo, Sandra tiene una prima de 13 años a la que “le encanta leer” libros por placer u ocio. Sin embargo, Sandra y ella no tienen “los mismos

gustos”, por lo que no suelen intercambiar lecturas, o siquiera frecuentarse.

Un caso muy diferente es el de Rosa, que tiene primos con los que ha compartido lecturas en algunas ocasiones. Así, por ejemplo, además de intercambiar mensajes de texto por redes sociales para ponerse de acuerdo en alguna actividad (como realizarse peinados), una de sus primas le prestó un libro en el cual Rosa se interesó y del cual le gusta la historia. Esta prima, aunque solamente le ha prestado este libro, puede considerarse como una forma de capital lector social, pues gracias a ella Rosa tuvo acceso a este libro que quizá no hubiera leído si no hubiera sido así.

Rosa también tiene otra prima que hace algunos años (cuando ella tenía "diez o trece" años) le prestó la biografía de Justin Bieber, la cual leyó porque este cantante le gustaba en ese tiempo. Además de estas primas, un primo de Rosa posee cómics que ella hojea cuando le visita, aunque no recuerda de qué superhéroe son, o de qué tratan. De este primo, la madre de Rosa dice que:

(Rosa) le pide un libro que sus, a su primo que él si tiene más y va y le pide y se agarran leyendo. No tan seguido pero... (Señora Rita, madre de Rosa).

Como se puede ver, los miembros de la familia extendida, como son los tíos, tías, primos y primas pueden llegar a formar parte del capital lector social de los informantes, pues ocasionalmente proveen a los adolescentes de materiales de lectura, se muestran leyendo o comparten lecturas con ellos. Sin embargo, el capital lector social que los demás familiares representan es menor que el de la madre y el padre de los informantes. Según la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de CONACULTA (2015), era mucho más frecuente que a los entrevistados les leyeran, cuando eran niños, su padre o su madre que otros familiares. Sin embargo, es interesante que la figura de los demás familiares apareciera,

lo que puede significar que este grupo tiene cierta importancia en la formación de hábitos lectores de los informantes.

Los profesores se constituyen también como parte del capital lector social de los adolescentes. Sin embargo, igualmente pueden convertirse en sujetos con una influencia más bien negativa hacia la lectura, lo que significa que podrían alejar a los jóvenes de ella, en vez de incentivarla. En este trabajo se encontró que los profesores de los informantes son por lo general una fuente de motivación hacia la lectura, pero esta motivación suele ser extrínseca y no intrínseca, es decir, que nace de una necesidad exterior, como el cumplimiento de las tareas y deberes escolares, y no de un impulso interior, como el gusto o el interés particulares.

Así, por ejemplo, una de las profesoras de primaria de Carlos pidió a sus alumnos que llevaran un registro de las lecturas que realizaban, la profesora de Español de segundo de secundaria pidió a Carlos y a sus compañeros que llevaran un libro a la clase, y la profesora de tercer grado de secundaria leyó un cuento en voz alta a sus estudiantes para que escribieran un final alternativo. Pero estas actividades no son libres, pues se encuentran enmarcadas en el contexto escolar, están sometidas a evaluación y se creería que tienen una finalidad pedagógica; además, este es el papel que se espera de los profesores.

En algunos casos, los maestros de los informantes han logrado que una lectura que en un inicio fue realizada por obligación, para cumplir con una tarea o trabajo escolar, resultara en una lectura por gusto y por iniciativa propia. Así, por ejemplo, Sandra inició la lectura del libro “Los 100”, una novela juvenil de ciencia ficción que actualmente lee por interés, porque la profesora de Español de segundo grado le pidió a ella y a sus compañeros que leyeran un libro para que realizaran una maqueta de la historia. Otro caso es el de Rocío, que generó su gusto por la serie de libros del “Diario de Greg” a partir de lo que formó parte de una actividad escolar:

Cuando estaba en sexto nos dejaron llevar unos libros y, el maestro tenía este libro y nos lo prestó a todos y se me hizo muy interesante y dese ahí los empecé a comprar, y hasta ahorita no he comprado otro, pero si me gustaría comprarlo (Rocío, 14 años).

En otros trabajos se ha reportado también que los profesores ejercen una marcada influencia hacia la lectura en sus estudiantes (Merga, 2014). En la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de CONACULTA (2015) casi un sesenta por ciento de los entrevistados contestó que sus maestros siempre les leían cuando eran niños. En esa misma encuesta, más del setenta por ciento de los encuestados de entre 12 y 17 años contestó que sus profesores los han animado a leer textos diferentes a los escolares. Este grupo de edad muestra grandes diferencias con respecto al grupo de adultos de más de 56 años, el cual respondió que sí a la misma pregunta apenas en un cuarenta por ciento. Estas diferencias hacen suponer que en la escuela actual se fomentan no solamente las lecturas escolares, sino también otros tipos de texto. Pero, como ya se vio con anterioridad, las clases observadas durante el trabajo de campo seguían un modelo tradicional de enseñanza en el que el libro de texto era la fuente oficial de lecturas, lo que sugiere la posibilidad de que no todos los profesores animan a sus alumnos a leer textos diferentes a los escolares.

Así, a pesar de que hay profesores que sí logran que sus alumnos adquieran un interés por la lectura más allá de lo escolar y logran constituirse como parte del capital lector social de estos, hay maestros que obtienen lo contrario, es decir, que los jóvenes se alejen de la lectura por gusto y que terminen leyendo por obligación, limitándose a las lecturas necesarias para cumplir con los requisitos escolares. Por ejemplo, la profesora de Español de tercer grado de secundaria de Sandra no parece ser una "influencia lectora" para ella, pues, desde el punto de vista de Sandra, la maestra no tiene una buena relación con sus alumnos. Al igual que a Sandra, con la que comparte aula, a Laura no le gusta el estilo de enseñanza de su maestra de Español, aunque señala que cuando estaba en primero y en segundo grado sí le

gustaba esa clase:

(...) se me hacía muy fácil y me encanta todo lo que tenga que ver con literatura, o sea me gusta mucho escribir y o sea, cuando le entiendo se me hace súper fácil y súper divertido, pero así como ahorita que... no o sea es que no se explica y más aparte en el libro, no le ayuda mucho porque o sea no viene la descripción bien, o sea son como más actividades, más actividades, entonces pues no, y lo que venía siendo en- en primero y en segundo le descr- o sea la maestra sí era de primero nos explicaban todo y nos ponían ejemplos y después nos decían ahora háganlo ustedes (Laura, 15 años).

De cualquier manera, a Laura le interesaban los textos y la clase de Español, pero por los datos obtenidos de la entrevista, nunca desarrolló afición por los textos literarios en su tiempo libre. Esto puede sugerir que los profesores no siempre logran volverse parte del capital lector social de los estudiantes, aunque, en algunos casos consiguen que se interesen por ciertos textos y que ese interés perdure más allá del ciclo escolar y de las obligaciones de la escuela. Pero en otras ocasiones los profesores restan interés en vez de agregarlo, como le sucedió a Laura, que vio aún más limitado su acervo de libros no escolares porque una de sus maestras de segundo grado no le devolvió su libro de cuentos de terror que le había prestado.

Los amigos y compañeros de los adolescentes llegan a formar parte de su círculo más cercano de relaciones y, por tanto, pueden constituirse como parte de su capital lector social. La forma en la que los compañeros y amigos de los informantes contribuyen con la lectura de sus pares tiene que ver, más que nada, con la lectura de textos de mensajes enviados, por lo general, a través de las redes sociales mediante el teléfono celular.

Esto no significa, sin embargo, que entre los informantes y sus amigos o compañeros no se presten libros no escolares. Por ejemplo, en las observaciones de aula se registró que uno de los compañeros de Carlos y Sandra les prestó, en diferentes momentos, un libro no escolar que hojearon durante la clase de Formación Cívica Ética. Pero estas lecturas fueron muy breves y no se repitieron, y los informantes difícilmente recordaron el contenido de dicho libro durante las entrevistas. Además, al parecer este tipo de intercambio de textos no

suele ir más allá que hojear el libro, pues los informantes no suelen hablar de las lecturas de libros que realizan por ocio o por gusto:

E: Y el de- ¿de quienes dices que era ese libro?

Carlos: Era de- se llama Jorge.

E: ¿Y él lee mucho?

Carlos: El... s... había un tiempo en el que sí se ponía a leerlos, y de hecho... una vez, hicieron un concurso, también de escribir un cuento. Y él ganó y... ese libro se lo ganó. Y... no sé cuánto. Y... creo que dinero ganaban también.

E: ¿Y tú platicas mucho con él? ¿Te cuenta lo que lee?

Carlos: Pues sí platico pero no... hablamos de lo que leemos o algo así.

(Segunda entrevista a Carlos; C2E230CT17)

Lo que sí abunda entre los informantes es un intercambio continuado de mensajes de texto que son enviados, casi siempre mediante el teléfono celular, a través de las redes sociales como Facebook o WhatsApp. Como ya se dijo, hay dos aspectos que los informantes suelen abordar con sus amigos a través de las redes sociales. Uno de ellos tiene que ver con los deberes de la escuela, como ponerse de acuerdo para hacer un trabajo escolar o preguntar sobre alguna tarea, y el otro se relaciona con aspectos no escolares que involucran cuestiones personales o de ocio, pasatiempo, socialización, entre otras.

Así, por ejemplo, Laura intercambia mensajes de texto y capturas de pantalla en redes sociales sobre las tareas escolares con una amiga y compañeras de aula, pero también intercambia mensajes de texto con su novio que no atienden a una necesidad escolar, sino a cuestiones personales. En algunas ocasiones, además, las finalidades de estos mensajes se entremezclan, se platica de todo, de las tareas de la escuela, de una fotografía:

Y ya pues por Messenger platico con otra amiga. Pero no, casi nunca nos hablamos, o sea es rara la vez que usted diga ¡ay están chismeando! Entonces pues sí hay veces que sí: oye este tengo duras- dudas sobre esta tarea, este ¿qué tengo qué hacer? o algo así, y ya pues nosotros no pues mira, tienes que hacer esto así y así. Y... pues hay veces que ya ve que ya están poniendo estados así de fotos, ah pues hay veces que también la comentan y pues ahí empezamos a hablar. Entonces pues sí, con el que más platico así mucho es con mi novio y no, pues no tanto, porque pues ya me conecto tarde y pues ya no... me tengo que dormir temprano (Laura, 15 años).

El novio, las amigas y los compañeros con los que Laura intercambia mensajes de texto

en las redes sociales, ya sea para fines escolares o vernáculos, conforman una red social que de algún modo propicia que Laura lea y produzca cierto tipo de textos, como son los mensajes en redes sociales. Lo mismo sucede con Mariana:

E: ¿Tienes muchos contactos en WhatsApp?

Mariana: Pues es que antes sí tenía muchos, pero como se me borraron los contactos, pues ya no sé, ya ahorita no tengo tantos, pero si platico con varios (...) como, tengo unos amigos que no... que no tienen WhatsApp, pues no se conectan por ahí, pues sí, con ellos si platico por Facebook.

(Primera entrevista a Mariana; M1E050CT17)

Como ya se dijo, además de enviar y recibir una diversidad de mensajes en redes sociales, los informantes intercambian textos en forma de recados, cartas o tarjetas de felicitación. Pareciera entonces que la influencia lectora que pudieran tener los amigos y compañeros de los informantes se limita a la lectura de textos breves y no a la lectura de libros por ocio o diversión. Esto coincide con trabajos como el de Klauda y Wigfield (2012) y Merga (2014), en los que se señala que los amigos de los estudiantes de primaria y secundaria ejercen mucha menos influencia sobre las lecturas por ocio y placer que sus madres, padres o maestros, y esta influencia es mucho menor entre los hombres que entre las mujeres.

En el estudio de Becnel y Moeller (2015), por otra parte, se encontró que son muy pocos los jóvenes de un área rural de Estados Unidos que hablan de libros o de lectura con sus amigos. Según estas autoras, los estudiantes que formaron parte de su estudio señalaron que en sus comunidades perciben una actitud negativa o apática hacia la lectura, lo que, desde su punto de vista explica en parte por qué los amigos de los jóvenes, que forman parte de esa misma cultura, no encuentran atractiva la lectura de libros por ocio o diversión y por tanto no se convierten en una influencia lectora para sus pares.

En el caso de los informantes se podría afirmar algo parecido a lo anterior. Como se ha

visto, en el entorno de los informantes prevalece una visión escolarizada de la lectura y se promueve esta forma de leer, dejando de lado las lecturas por ocio o diversión. Predominan, además, las lecturas prácticas y para comunicarse, de manera que la lectura que es realizada en el entorno de los informantes suele tener estos fines y por su misma naturaleza se caracteriza por ser breve y fragmentaria. De esta forma, en los contextos en los que los jóvenes se desenvuelven (amigos, escuela y hogar) se transmiten dichas formas de leer y la influencia de maestros, padres y amigos se encuentra enmarcada dentro de los valores y concepciones que se tienen, como un marco de fondo, de la lectura.

3. El capital lector cultural

El capital lector cultural consiste en el conjunto de conocimientos y experiencias en torno a la lectura que han sido acumuladas con el paso del tiempo (González, 2013). Como ya se ha dicho, se pueden distinguir tres formas de capital lector cultural: el capital lector institucionalizado, el capital lector incorporado y el capital lector objetivado. En esta sección se analizará cada una de estas formas de capital de los informantes, de acuerdo con los datos que se obtuvieron durante el trabajo de campo.

El capital lector institucionalizado hace referencia a las calificaciones, títulos o certificaciones que avalan la capacidad lectora de las personas. Como su nombre lo indica, el capital lector institucionalizado está respaldado por las instituciones, particularmente las escolares, que son capaces de emitir documentos que garantizan que una persona posee ciertas habilidades, en este caso, de lectura. La familia, como institución, también ejerce influencia sobre la formación lectora de las personas, por lo que, al igual que la escuela, puede ser considerada como capital lector institucionalizado.

Los adolescentes que participaron en este trabajo han sido avalados por una institución educativa que declara que todos ellos han podido concluir la primaria. Si no fuera así, no podrían ser alumnos de secundaria. Al mismo tiempo, han sido evaluados y promovidos de primer grado a segundo y de segundo a tercer grado de secundaria, que es el que actualmente cursan. Esto significa que los informantes cuentan o deberían de contar con una serie de aprendizajes, habilidades y capacidades que han sido adquiridas a través de los años escolares cursados y que se encuentran estipuladas en los planes y programas establecidos por las autoridades educativas.

En el sistema educativo mexicano, la escala de calificaciones es de 5 a 10, siendo 5 una calificación reprobatoria y 10 la máxima aprobatoria. Entre los informantes, se preguntó en las entrevistas únicamente por las calificaciones obtenidas en la materia de español, ya que es en esta asignatura donde se le da un mayor peso a la lectura en general. Se encontró que Rocío, Sandra, Laura y Rosa suelen obtener calificaciones que rondan entre el 8 y el 10. Estas calificaciones son consideradas como buenas, muy buenas o excelentes tanto por los informantes como por sus padres. Así, por ejemplo, la madre de Rosa dice que, en calificaciones Rosa va "bien" y en la materia de español, va "muy bien":

(...) este no recuerdo las pasadas pero... cuando menos son ochos, cuando menos, pero no, es raro pues, sí va bien. No ha alcanzado como... el, el este el mentado cuadro de honor, porque creo que lo dan de nueve punto cinco (...) y alcanza nueve punto dos o nueve punto tres (Señora Rita, madre de Rosa).

Por su parte, Lorena, Mariana y Carlos suelen obtener calificaciones un poco más bajas que los demás informantes. Las calificaciones de Lorena son apenas aprobatorias, mientras que las de Mariana y Carlos se encuentran entre 7 y 8. De acuerdo con el padre de Carlos, en el actual ciclo escolar su hijo ha mejorado sus calificaciones:

Cuando estaba mmm mi esposa este no sé, estaba muy ba- abajo. Y pues, antes de fallecer mi esposa le hizo una promesa de subir sus calificaciones y... bueno pos, primeros, ya últimos meses de... que iba a salir... sí subió un poquillo. Ahorita, no me han dado calificaciones, creo, todavía no nos dan. Y, no sé, pero... esperemos que salga bien. Pos yo digo que sí porque... casi pues no he tenido queja de él, a pesar de que, bueno, dicen que... él este... en el salón, este son muy relajientos (Señor Miguel, padre de Carlos).

De acuerdo con Hernández y Bazán (2016), el desempeño escolar depende de diversos aspectos como los escolares, familiares o socioeconómicos. En relación con los aspectos familiares, al parecer el apoyo que ofrecen los padres y demás miembros de la familia a los jóvenes se encuentra estrechamente vinculado con la valoración que estos dan al joven como estudiante. Así, los jóvenes de secundaria que son considerados como peores estudiantes reciben más apoyo por parte de sus familias, mientras que los que son considerados como buenos estudiantes reciben menos apoyo y aun así obtienen mejores notas (Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco y Polo del Río, 2017). Aunque esto no parece corresponder del todo con los resultados obtenidos en este trabajo, sí se encontró que los informantes que tienen padres con mayor escolaridad obtienen mejores calificaciones.

La escolaridad de los padres y demás familiares puede considerarse también como una forma de capital lector institucionalizado. De acuerdo con los registros, los padres de los informantes no tienen una escolaridad que supere la preparatoria trunca, con la excepción de la madre de Rosa, que completó una carrera técnica. El padre de Lorena terminó la secundaria, mientras que su madre no terminó la primaria. La madre de Rocío estudió hasta el primer semestre de preparatoria. El padre de Carlos estudió la secundaria, su madre la primaria y su hermana mayor terminó una licenciatura en Comunicación. La madre de Laura estudio hasta tercero de primaria y su padre la secundaria, aunque además hizo algún curso de mecánica y pintura automotriz. De los hermanos mayores de Laura, uno “no estudió nada” y el otro completó la primaria. El padre de Rosa tiene primaria y su madre estudió la

secundaria y además la carrera de "capturista de datos y programadora analista". La madre y la tía de Mariana estudiaron la primaria, mientras que su padre terminó la preparatoria e hizo una carrera en "algo así como ingeniería automotriz". El hermano de Mariana acaba de dejar la preparatoria, mientras que su hermana mayor tiene una carrera trunca en gastronomía.

Cabe señalar que algunos de los familiares de los informantes dejaron sus estudios o no continuaron con ellos debido, principalmente, a necesidades económicas. Así, por ejemplo, la madre de Laura no terminó la primaria por falta de recursos económicos, el hermano de Mariana dejó la preparatoria para trabajar y su hermana también dejó su carrera porque ya no podía pagar las colegiaturas:

Pues mi mamá... nomás creo que llegó a- tercero de- de escuela por falta de dinero, y pues, no... no veo que lea mucho (Laura, 15 años).

(Mi hermano) decía que, sí le gustaba ir a la prepa pero que, como estábamos con lo de, porque van a hacerle unas quimioterapias a mi tío, era un gasto muy innecesario. De, bueno decía que sí estaba bien que siguiera estudiando, pero que él sentía que... como no lo, no le iba tan bien en la escuela, pues sentía que namás estaban tirando el dinero a la basura y dijo que sí quería estudiar pero ya más adelante (...) (Mi hermana) dejó su carrera a la mitad porque ya no pudo pagarla (...) Estaba estudiando gastronomía (...) Pero pues eran muchos gastos. Mis papás si la estaban ayudando, pero pues, después se atrasó con los pagos y ya no podía seguir, y pues ya mejor terminó de pagar lo que debía y se salió (Mariana, 14 años).

De acuerdo con Fajardo et al. (2017) la escolaridad de los padres está vinculada con el desempeño escolar de los estudiantes. Según los resultados reportados por estos investigadores, los estudiantes que tienen padres que estudiaron la primaria o la secundaria obtuvieron peores calificaciones que los hijos de padres con estudios superiores o universitarios; además, encontraron que la ocupación de los padres también se vinculaba estrechamente con los resultados académicos de sus hijos. Hernández y Bazán (2016) encontraron lo opuesto, pues identificaron que el nivel socioeconómico de la familia aporta escasamente en el rendimiento lector de los estudiantes.

Aunque no queda del todo claro, porque ninguno de los padres de los informantes tiene estudios universitarios y no fue posible realizar una comparación entre ellos, pareciera que las calificaciones obtenidas por los informantes, así como las lecturas que estos realizan se encuentran vinculadas a la escolaridad de los padres, pues, en general, los jóvenes con al menos un padre que había estudiado la preparatoria o parte de ella tienen mejores notas.

Queda, además de la escolaridad de los padres y su estatus socioeconómico, contemplar el papel que los padres desempeñan al fomentar determinadas prácticas de lectura en sus hijos. Como ya se ha dicho, en las familias de los informantes se ha adquirido una versión escolarizada de la lectura, por lo que en ellas se promueve que los miembros más jóvenes aprendan a leer, que realicen sus tareas y en general, que cumplan con los requisitos solicitados para aprobar las materias escolares, lo que deja de lado la lectura por ocio, gusto o placer.

Pareciera entonces que la transmisión de una visión escolarizada de la lectura, la escolaridad de los padres, su estatus socioeconómico y la falta de oportunidades económicas para proseguir los estudios pueden ser factores importantes en la conformación de ciertos hábitos lectores en la familia que son transmitidos o heredados a los hijos. Esto puede significar que el capital lector económico está estrechamente vinculado con la formación lectora en la familia, ya que es posible que la falta de recursos económicos limite las posibilidades de las familias para acceder a la educación, a los materiales y artefactos de lectura y, por tanto, al capital lector cultural institucionalizado, pues estas carencias se ven reflejadas en calificaciones escolares más bajas, o la menor posibilidad de obtener grados escolares.

Así, por ejemplo, Lorena, que proviene de una familia con problemas de pobreza y violencia, vio muy limitado su acceso a la escuela y su formación como lectora dentro del hogar. Estas posibilidades mejoraron cuando ingresó al albergue en el que ahora vive, donde ha recibido educación primaria especializada que la preparó para poder ingresar a la secundaria. También ha sido atendida por la psicóloga, quien ha trabajado con ella la lectura en voz alta y ha evaluado su velocidad de lectura y sus progresos en comprensión. Además, Lorena recibió un taller de lectura, en el que ella y sus compañeras del albergue realizaban lecturas de libros como el Diario de Ana Frank, Bajo la misma estrella o Crepúsculo:

Nos reunían a todas (...) Y pues aquí nos ponían a... en la mañana nos ponían a leer, ahorita ya no sé si las pongan a leer, en la mañana nos ponían, nos ponían a leer y luego de leer hacer actividades así diferentes cosas. Y ya los dos meses eran días de lectura (Lorena, 14 años).

Así, aunque la formación lectora de Lorena en su familia nuclear fue escasa, en el albergue obtuvo la posibilidad de aprender a leer y mejorar sus habilidades de lectura, además de tener acceso a la educación secundaria, a una psicóloga que evalúa sus avances y a un círculo de lectura. A pesar de estos esfuerzos y aunque Lorena ha aprendido a leer y asiste regularmente a clases, ella no tiene una opinión positiva de la escuela o de la lectura, pues ve ambas actividades como una obligación hacia la cual no se siente motivada. Sin embargo, ha adquirido un capital lector cultural institucionalizado que quizá, de no haber ingresado al albergue, no habría obtenido.

La segunda forma de capital lector cultural es el capital lector incorporado, el cual se refiere a la disposición física y mental de las personas para realizar las actividades de lectura conforme a los cánones establecidos: sentarse de una forma determinada, guardar silencio, leer ciertos textos. Es decir, el capital lector incorporado es parte integrante de la persona, pues es capital que ha sido interiorizado y se ha convertido en un habitus (Bourdieu, 2001).

En relación con la lectura, el *habitus* o *habitus lector* como lo define Jasso (2013) es una incorporación de lo social y puede ser descrito como el reconocimiento de las reglas, normas, disciplinas y creencias que gobiernan la práctica de la lectura en el espacio o los espacios en los que los sujetos se desenvuelven; es el reconocimiento tácito o explícito de los papeles y posiciones de poder entre estudiante y docente, de los artefactos y textos oficiales, y de los usos dados a estos artefactos y a la lectura oficial (Moreno, 2014).

En general, los informantes muestran disposición hacia la lectura de tipo escolar, tanto en el hogar como en el salón de clases, pero esa disposición se ve mermada cuando se trata de lecturas no obligatorias pero que son realizadas en artefactos como libros u otros materiales de lectura asociados con la escuela. Así por ejemplo Laura se muestra dispuesta a leer en clase: le gusta, particularmente si se trata de leer en voz alta. En las observaciones de aula se registró que Laura constantemente levantaba la mano para que el profesor la dejara leer un fragmento del libro de texto en voz alta. Sin embargo, para leer libros no escolares por su propia cuenta no se muestra muy dispuesta: le lloran los ojos, "se le dificulta".

Pero estas emociones negativas no se manifiestan cuando Laura participa en la lectura y escritura de las redes sociales como Facebook. Así, pareciera que los informantes se muestran dispuestos a realizar lecturas, que suelen ser breves, en sus redes sociales mediante sus teléfonos celulares, pero no tanto a leer libros, revistas u otros materiales de lectura, generalmente impresos, por interés, ocio o placer.

Lo anterior puede significar que entre los informantes hay una interiorización de la idea de que los libros y la lectura de libros está relacionada con lo escolar, que es obligatorio y que hay que cumplir porque así lo señalan las autoridades escolares como son los profesores. Por otra parte, la lectura que es realizada en las redes sociales no está asociada con el concepto escolarizado de lectura, en el que leer significa leer libros, por lo que la lectura de las redes

sociales ni siquiera suele ser considerada como tal.

Así, puede verse que en general, tanto los informantes como los padres entrevistados, señalaron que la lectura es de gran importancia, pero solo algunos indicaron que les gusta leer y ninguno afirmó que prefiere leer en vez de realizar otras actividades. Entre los que señalan que están dispuestos a leer libros por gusto o interés se encuentra Sandra. Ella está dispuesta a participar de la lectura de los siguientes tomos de la saga a la que pertenece el libro "Los 100", le gustaría leerlos todos. Sin embargo, aún no ha terminado el actual libro, del cual apenas lleva leída una cuarta parte:

(...) casi no tengo tiempo pues, no he podido leerlo (...) Este... salgo de la escuela y me voy al inglés y luego hago la tarea y ya (Sandra, 14 años).

También Rosa se muestra dispuesta a participar de la lectura de libros no escolares, pero esto sucede cuando no tiene nada que hacer. Sin embargo, de acuerdo con la madre de Rosa, esta disposición para leer libros no es tan marcada como la disposición a leer mensajes de texto y otras cosas en las redes sociales. Una excepción a la disposición de los informantes para realizar lecturas en las redes sociales es Carlos. Él no suele realizar lecturas en las redes sociales, así que se podría decir que evita la "participación lectora" por este medio, pues leer lo que otros escriben le produce flojera y aburrimiento. Las lecturas en las que se involucra en redes sociales tienen que ver con una necesidad escolar, como es preguntar sobre las tareas que dejaron los maestros si falta a clases un día, algo que, según Carlos, no sucede a menudo:

Pues lo que... en teoría más usaría sería como el... Messenger. Pero ss- lo uso como para saber tareas y todo eso, no es como que quiera meterme para platicar con alguien, nada más como para preguntar la tarea (Carlos, 14 años).

Ahora bien, aunque Carlos no tenga disposición a realizar lecturas en las redes sociales, sí se ha mostrado dispuesto a leer un libro electrónico de ilusionismo, un tema que es de su

interés, mediante el teléfono celular. Sin embargo, también acostumbra a ver videos sobre magia e ilusionismo, los cuales prefiere por sobre las lecturas relacionadas con éste mismo tema. Para el padre de Carlos, la preferencia por los videos sobre magia significa que su hijo es “flojo para la lectura”:

Los ve en video (los trucos de magia) porque sí en lectura, y como le digo no... yo pienso que... este no, no lo leería (Señor Miguel, padre de Carlos).

Solamente una informante, Lorena, dijo abiertamente que no le gusta leer y que prefiere evitar esta actividad, aunque se trate de lecturas que no son escolares. Se observó que aunque Lorena tiene disposición a leer las cartas y el diario que ella misma escribe, actividades que más bien son vistas por ella como escritura que sirve de desahogo para sus problemas, no tiene disposición a participar de la lectura de libros, pues estos son para ella más bien una obligación que un placer:

Bueno a veces leo así libros pero... orita ya tengo mucho tiempo que no leo (...) como un mes (...) porque... casi no me gusta (Lorena, 14 años).

Es decir, pareciera que los informantes se muestran dispuestos a leer, más allá de los textos que son obligatorios en la escuela, solamente aquellos textos que responden a un interés genuino e intrínseco y que, en general, no representan una dificultad mayor en su lectura. Por ejemplo, Mariana se muestra dispuesta a participar de la lectura no escolar cuando se trata de cuentos o de historias sobrenaturales, aunque no siempre recuerda los títulos de estos cuentos, ni los termina de leer. Pero esta disposición termina cuando se trata de lecturas más largas, por lo que no muestra mucho interés por los libros no escolares que están en la habitación de su tía, y aunque a veces los ve prefiere no leerlos “porque esos sí se le hacen muy largos”.

Como se puede ver, el capital lector cultural incorporado que los informantes poseen se despliega dependiendo del tipo de lectura por realizar y del contexto donde ésta se lleva a cabo. Así, en el salón de clases los informantes se muestran dispuestos a realizar las lecturas que les son solicitadas de acuerdo con los cánones establecidos: leen en voz alta, leen en silencio, subrayan el libro de texto, se paran de cierta forma al leer y leen solo aquello que el profesor les pide que lean. Pero fuera del salón de clases, los jóvenes se pueden mostrar dispuestos a leer o no, y esto dependerá de sus intereses y motivaciones, de sus gustos y sus necesidades, por lo que, en general, prefieren leer distintos textos en redes sociales a leer libros no escolares, que, en última instancia, aunque se trate de libros no escolares, están vinculados a la idea de que pertenecen a lo escolar.

Si se siguen las ideas expuestas por Jasso (2013), entonces se podría explicar que la disposición o indisposición hacia diversas formas de lectura dependen del habitus lector que se ha afianzado en los jóvenes, es decir, que dependen de la incorporación de los usos sociales de la lectura en los diversos contextos en los que estos se desenvuelven. Por tanto, es lógico que los jóvenes estén dispuestos a leer de forma escolar en la escuela, a leer de formas no escolares en el contexto de los amigos y a realizar lecturas vernáculas y escolares de acuerdo con el estilo de las prácticas de lectura que se acostumbran a realizar en el interior de su familia.

La tercera forma de capital lector cultural es el capital lector objetivado, el cual se puede describir como el conjunto de evidencias que demuestran la competencia lectora, por ejemplo, la lectura en voz alta, la capacidad de discutir sobre ciertas lecturas o las actividades de lectura realizadas en la escuela. Es llamativo que en las entrevistas realizadas a los informantes se evidenció, con mayor fuerza, la capacidad que los adolescentes tienen para discutir sobre las lecturas que han realizado. Resulta interesante que al preguntar a los jóvenes

sobre las lecturas que acostumbran a realizar de forma cotidiana, estos solían contestar narrando o describiendo el argumento de aquello que habían leído. Así, por ejemplo, Carlos narró lo que ha leído de la novela corta 1922, Sandra realizó un resumen del libro que está leyendo, “Los 100” y Lorena reseñó ampliamente uno de los libros que leyó en el círculo de lectura del albergue donde vive:

Bueno este, se trata de un granjero que... como estaba teniendo, bueno tuvo una discusión con su esposa, y porque tenían que vender tierras. Entonces como el granjero ya tenía varias tierras no quería... no quería venderlas. Y... porque se supone que la esposa sí quería venderlas porque... con ese dinero podían este... eh ¿qué? eh podían... ir a vivir a otro lado porque a ella no le gustaba el campo. Y el granjero decidió que no y para... y aparte porque la... la señora y el granjero que, tenían un hijo y... al- al granjero se le hacía injusto que el hijo se fuera con la mamá y no-no... ¿cómo se, diría? Eh... hiciera pensar al niño que en realidad nunca... había tenido que vivir en el campo. Y... decidió matarla, aparte para tener las tierras y todo eso. Y... por ahí va. Creo que así- creo que hicieron una serie en Netflix (Carlos, 14 años).

(...) es como Los Juegos del Hambre, pero... tienes que salvar la Tierra y las personas que van este pues han cometido muchos errores y por eso la llevan (...) Son cien chicos que... (...) han cometido muchos errores y se han equivocado, han sido malvados con las demás personas y los castigan llevándoles, llevándolos a... como al espacio, y tienen que salv- en una nave y tienen que salvar a la Tierra (Sandra, 14 años).

Ps estaba leyendo un libro, ay es que no me acuerdo como se llama, pero pue- es así como de una... de una muchacha que acaba de cumplir once años, once años, y la muchacha po- les dicen sus papás que pida un deseo, bueno ella primero se levanta a la hora que ella nació y... el día pues, y ya este y ella le da gracias a Dios por haber vivido un día más, un años más y por... y por tener a sus papás y, ya después llegan sus papás, le empiezan a cantar las mañanitas y le llevan un pastel y luego le dicen que, que pida un doseo- un deseo y el deseo que ella pide pide es que le cambien su nombre (...) Ya ahí se lo cambian y luego la llevan a la... a la casa de-de su abuelita y ya ella cuando están así en reunión, les dice que ya no le digan por su nombre que le digan el otro nombre que ella pidió... y pos sus papás le cambian el nombre pues no así oficialmente, namás allí entre la familia, le cambian el nombre, y ya pos así la empiezan a decir, así le empiezan a decir por, por su otro nombre, por el nombre que ella decidió... y luego se junta con sus primos y con su primo habla sobre de... sobre de los sueños que ella tiene y de los sueños que tiene su primo y ella dice que a ella le gusta soñar así como tener pesadillas que porque, es que está bien raro ese libro, que porque... eh se siente padre sentir esa como la adrenalina de... de lo que está soñando, o sea como sentir el miedo y luego se despierta (...) y no pasa nada y ella siente así como que lo está viviendo realmente pero ella sabe que no, que es un sueño y ella así como, o sea pues le gusta mucho así como, como lo que lleva mucha adrenalina y esas cosas (Lorena, 14 años).

Es posible que la tendencia a narrar las lecturas que se han realizado tenga que ver con la idea, muy arraigada entre los informantes, de que la lectura está fuertemente vinculada a

lo escolar. Esto puede tener sus orígenes en una práctica muy común en la escuela, en la que se solicita a los estudiantes que digan o escriban “de qué trató la lectura” o que expresen cuál o cuáles son las “ideas principales” de un texto.

La anterior sospecha adquiere más fuerza cuando, en las entrevistas, se observa que los jóvenes pueden describir o narrar las lecturas que realizaron de textos que suelen ser los que con mayor frecuencia se leen en la escuela: expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo; dificultándoseles particularmente la descripción de aquellos textos que son producidos e intercambiados en las redes sociales, como son conversaciones, estados de Facebook, memes y otros.

Sin embargo, también es posible que este tipo de lecturas no suelen ser recordadas por los informantes debido a su brevedad y a la superficialidad con la que suelen ser leídas, ya que hay lecturas que son realizadas también en línea y que son recordadas por los informantes sin ningún problema, como las canciones que Sandra lee en inglés y en español:

Una, creo que es como mi favorita pero es triste, habla de... de ese rapero que su ma-má se divorció y... se casó con una... mujer. Entonces para él fue difícil aceptar eso, su cambio tan repentino de su mamá y entonces su ma... su madrastra se muere de una sobredosis y... pues él escribe esa canción, que todo va a estar bien (Sandra, 14 años).

Ahora bien, la costumbre de reseñar las lecturas que los informantes han realizado no se limita a las lecturas que son realizadas con fines no escolares, sino también a las propias de la escuela. Así, por ejemplo, Rosa narró un texto leído en el libro de texto durante la clase de Formación Cívica y Sandra explicó de qué suelen tratar las lecturas realizadas en esa misma clase:

Le entendí pues que si tomas una mala decisión puede perjudicar en tu... en un futuro y así, y eso fue lo que leí, bueno lo que me acuerdo... (Rosa, 13 años).

(...) En formación cívica y ética pues allí lo que leemos pues el libro de la escuela este allí vienen así como diferentes valores y uno- uno de ellos es así como el respeto, casi siempre se pronuncia mucho el respeto y luego también viene vienen lecturas de lo de... de lo de la destá, de lo de la salud y así de diferentes cosas (Sandra, 14 años).

Al parecer, la capacidad de los informantes para describir las lecturas que han realizado tanto para fines escolares, como no escolares, dice mucho acerca del habitus lector que han incorporado, el cual les permite reconocer cuáles son los usos apropiados de los textos y de las lecturas en determinados contextos (Jasso, 2013; Moreno, 2014). Esto explicaría, como ya se sugería, la tendencia de los jóvenes a narrar las lecturas realizadas, aspecto que forma parte de su capital lector objetivado, porque esta es la expresión objetiva de aquellas formas incorporadas de leer que han adquirido en los contextos en los que se desenvuelven.

4. Para finalizar el capítulo

En este capítulo se llevó a cabo un análisis de cada uno de los componentes del capital lector identificados en los datos emanados del trabajo de campo. Mediante este análisis se identificaron las características de las tres formas de capital lector que poseen los informantes. Ahora, con base en ellos, se intentará explicar el papel que cumple el capital lector en sus tres formas en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas.

En la Tabla 6 se muestra un resumen de las características de cada una de las tres formas de capital lector, analizadas en los tres apartados anteriores, en relación con las características de las prácticas lectoras vernáculas que derivan de estos componentes, coloreadas de gris. Como es posible observar, las formas de capital lector que poseen los informantes derivan en prácticas de lectura vernácula escasas, breves y limitadas al tipo de artefactos de lectura, análogos o digitales, de los que disponen en el hogar y que son facilitados o no por las personas que conforman su capital lector social, como son los padres, hermanos, demás familiares, profesores y amigos. Además, el capital lector del que disponen

los jóvenes les conduce a no leer libros por ocio o placer y les inclina a realizar lecturas breves y sencillas vinculadas con sus gustos e intereses personales, generalmente para fines de socialización.

Capital lector				Prácticas de lectura vernácula
Capital Lector	Capital lector económico	Artefactos análogos	• Poseen mayoritariamente libros escolares, de texto y de consulta. • Poseen en menor medida libros de utilidad práctica, novelas, cuentos, revistas y periódicos.	• Lecturas breves, escasas, limitadas a ciertos contenidos. • Lecturas breves y fragmentarias. • Lecturas limitadas a ciertos contenidos. • Realizadas en los artefactos de lectura disponibles en el hogar o facilitados por padres, hermanos y otros familiares. • A menudo se desprenden de las prácticas de lectura escolar, promovidas por padres y profesores. • Predominio de lecturas por socialización, realizadas entre amigos y compañeros en redes sociales. • Lecturas limitadas. • No predomina la lectura de libros por ocio o placer. • Disposición hacia las lecturas breves, sencillas y que están vinculadas con los gustos e intereses personales. • No se recuerdan, son ocultas.
		Artefactos digitales	• La mayoría posee un teléfono celular inteligente con conexión limitada a Internet • Algunos poseen computadora con o sin conexión a Internet.	
	Capital lector social		• Padre y madre. • Otros familiares. • Profesores. • Compañeros de clase	
	Capital lector cultural	Institucionalizado	• Calificaciones aprobatorias. • Padres con escolaridad básica. • Hermanos con escolaridad básica, universitaria o trunca.	
		Incorporado	• <i>Habitus lector</i>: Disposición hacia la lectura escolar, pero no hacia las lecturas de libros no obligatorias. • Visión escolarizada de la lectura.	
		Objetivado	• Capacidad para describir los textos y las lecturas que han realizado.	

Tabla 6. El capital lector en relación con las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

Fuente: elaboración propia

Se propone, entonces, que las diferentes formas de capital lector que los jóvenes han acumulado tienen un papel activo en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas que éstos realizan. Además, en el análisis se puede vislumbrar que el papel que juega el capital lector está estrechamente vinculado con el papel que desempeña la identidad lectora, pues pareciera que ambos se conjugan e intervienen en un mismo proceso que da como resultado las prácticas de lectura vernácula de los jóvenes que han sido descritas y analizadas previamente en este trabajo. Esta relación entre el capital lector y la identidad lectora se muestra en el próximo capítulo, donde se esclarece cómo ambos elementos se vinculan y en conjunto llevan a los jóvenes a realizar determinadas prácticas de lectura vernácula.

CAPÍTULO 7

La configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes

Conclusiones

Este capítulo está estructurado en dos secciones. En la primera se recapitulan los resultados obtenidos en los tres capítulos analíticos para confrontarlos con los tres supuestos planteados inicialmente. En la segunda sección, se reflexiona sobre las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de la tesis, se describen las limitaciones del trabajo y se cierra con una relación de las contribuciones de esta tesis a los Nuevos Estudios de Literacidad en la comprensión de la identidad lectora, el capital lector y las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

1. Confrontación de los hallazgos con los supuestos iniciales

El objetivo general de esta investigación consistió en comprender cómo se configuran las prácticas lectoras vernáculas de adolescentes de secundaria a partir de las relaciones entre capital lector e identidad lectora en la escuela y en el hogar. En los capítulos analíticos se aportaron elementos que permiten explicar cuál es el papel que tienen el capital lector y la identidad lectora en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los jóvenes. En esta sección, se confrontan los tres supuestos iniciales con los resultados obtenidos de los análisis mencionados.

En el primer capítulo analítico se describen y examinan las características de las prácticas lectoras de los jóvenes, tanto escolares, como vernáculos. Como se recordará, el primer supuesto planteado es que los adolescentes realizan una variedad de prácticas lectoras vernáculos ocultas, principalmente en el interior de la escuela. A partir del análisis realizado es posible afirmar que esto no siempre ocurre así, en primer lugar, porque las prácticas de lectura vernáculo no siempre son ocultas; en segundo lugar, porque la variedad de estas prácticas no es amplia ni en la escuela ni en el hogar.

Las lecturas vernáculos de los jóvenes no siempre son ocultas. Aunque sí es posible señalar que las prácticas lectoras vernáculos son por lo general discretas y pasan desapercibidas tanto en la escuela como en el hogar, también se puede afirmar que las lecturas vernáculos son reconocidas como lecturas o no de acuerdo con los objetivos, los roles asumidos durante el evento lector, los artefactos utilizados o el contexto en el que las lecturas vernáculos son realizadas. Esto significa que el carácter oculto de las lecturas vernáculos varía de forma gradual de acuerdo con su parecido o proximidad a las lecturas oficiales (en lo que se podría denominar como el “espectro de las lecturas vernáculos”) y que mientras más características comparten con estas, como ser realizadas en libros, artefactos aceptados por las instituciones escolares, menos ocultas serán, ya que al alejarse de los cánones oficiales, al ser más incidentales o accesorias a las actividades principales que se realizan (como, por ejemplo, leer un mensaje de un amigo en WhatsApp, actividad en la que lo importante es conversar y no leer) y compartir menos elementos que las asemejen a las lecturas oficiales, es más difícil para los jóvenes (y para las personas que les rodean) reconocerlas como lecturas.

La variedad de las lecturas vernáculos de los adolescentes no es amplia. Si bien los jóvenes leen textos en varios formatos (mensajes de texto, recados, cartas, etiquetas,

canciones, libros, revistas, carteles, entre otros) en artefactos electrónicos y análogos para diferentes propósitos como el ocio, la socialización, la organización o para obtener información, su variedad de lecturas tiende a resumirse en textos breves, a los que acceden mediante el teléfono celular, un artefacto muy presente en sus vidas y que es utilizado de manera cotidiana. Las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes, entonces, consisten en muchas lecturas de textos breves y sencillos que tienen como finalidad la socialización, el intercambio o resolver asuntos de diversa índole en las redes sociales y escasas lecturas de textos más extensos y complejos como los libros.

De acuerdo con el bosquejo realizado en el primer capítulo analítico, el perfil lector de los adolescentes les caracteriza como “lectores de lecturas oficiales por obligación”, “lectores habituales de textos breves”, “lectores de redes sociales”, “lectores efímeros” y “lectores en tensión”. Estas características de los adolescentes como lectores se deben a múltiples elementos del capital lector y la identidad lectora, tales como los artefactos de lectura disponibles, el ejemplo lector de las personas que rodean a los jóvenes o las ideas, los valores, los usos y las costumbres asociadas a la lectura.

Así, el hecho de que los jóvenes lean muchos textos breves en redes sociales y pocas lecturas extensas tiene que ver con una serie de circunstancias. En primer lugar, los artefactos lectores disponibles en las vidas de los adolescentes suelen reducirse, aunque no limitarse, al teléfono celular. Este ha desplazado, en parte, a otros dispositivos electrónicos como las computadoras y también ha desplazado el uso de diccionarios, enciclopedias, recados, novelas y otros materiales impresos de consulta y de ocio, por su versatilidad y el pequeño espacio que ocupa. En segundo lugar, la socialización es un aspecto de gran importancia en la adolescencia, y las redes sociales son un elemento que facilita el contacto con pares, amigos y familiares al trascender los espacios a través de la virtualidad. Los jóvenes leen

muchos textos breves en redes sociales porque esta actividad es de interés en su cotidianidad y porque el teléfono celular es un artefacto que permite, a través de la inmediatez, establecer conversaciones en tiempo real sin gran dificultad.

En tercer lugar, no hay un fomento robusto a la lectura de libros completos ni en la escuela ni en el hogar. Tanto el profesor como los padres entrevistados reconocen en su discurso que la lectura es importante y necesaria, pero no son ejemplos activos de lecturas con estas características; el profesor difícilmente solicita a sus alumnos lecturas de uno o varios libros completos durante un ciclo escolar, mientras que los padres rara vez son vistos por sus hijos leyendo libros en casa. Así, además de que las condiciones materiales de los adolescentes no les permiten acceder a diversas formas de lectura más allá de las conocidas en redes sociales o en los libros de texto escolares, los jóvenes no cuentan con muchos modelos de lectores a seguir, pues en su medio la lectura es valorada desde un punto de vista escolarizado, es decir, es considerada como una tarea escolar.

Pareciera entonces que hay una gran responsabilidad por parte de la escuela acerca de los modos y la variedad de lectura en los jóvenes. En muchos casos, la escuela y las prácticas lectoras escolares son el único referente que los adolescentes tienen acerca de la lectura, de manera que el capital lector que esta institución aporta a los jóvenes tiene implicaciones directas en las características que asumen sus prácticas lectoras vernáculas y en la forma en que valoran, usan y conciben a la lectura, es decir, en su identidad lectora.

Lo anterior lleva al segundo supuesto. Como se recordará, en él se señalaba que el capital lector, las prácticas lectoras y la identidad lectora mantienen una relación de ida y de regreso. De acuerdo con ello, el capital lector de que dispone un sujeto le conducirá a conformar prácticas lectoras que darán forma a su identidad lectora, la cual llevará al sujeto a realizar prácticas lectoras que le permitirán acumular capital lector en sus diferentes

versiones.

Los hallazgos obtenidos en este trabajo muestran que la relación entre capital lector, prácticas lectoras vernáculas e identidad lectora sí mantienen una relación como la que se plantea en el segundo supuesto, esto es, una relación de ida y de regreso. A partir de ello, se puede afirmar en primer lugar que el capital lector, en cada una de sus tres formas, contribuye en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes. Así, el capital lector social (padres, maestros, pares) sirve a los adolescentes de guía o ejemplo y les transmite valores, creencias y formas de leer que son modelos a partir de los cuales pueden determinar qué leer, porqué, cuándo y dónde; el capital lector económico (los artefactos de lectura que poseen) permite o limita a los jóvenes acceder a los contenidos que son de su interés o que necesitan para resolver sus asuntos de la vida cotidiana; y el capital lector cultural (objetivado, incorporado e institucionalizado) incorpora en los jóvenes la capacidad para reconocer las reglas de la práctica de la lectura en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Las tres formas de capital derivan, en su conjunto, en prácticas lectoras vernáculas con características que responden a los alcances y limitaciones impuestos por los capitales lectores disponibles.

En segundo lugar, se sostiene que las prácticas lectoras vernáculas contribuyen en la conformación de la identidad lectora de los jóvenes. Las características de las lecturas vernáculas realizadas por los adolescentes dan lugar a que su identidad lectora se fortalezca como “lectora” o como “no lectora”, pues estas prácticas de lectura confirman lo que los adolescentes piensan de sí mismos como lectores. Por ejemplo, los jóvenes que realizan lecturas breves en línea de manera cotidiana no consideran estas prácticas de lectura vernáculas como lecturas, pues los valores y creencias que han adquirido señalan que la lectura significa “leer libros”, actividad que no realizan y que muchas veces no es agradable

para ellos. Estas prácticas de lectura vernácula les lleva a fortalecer una identidad lectora de no lectores, a pesar de que, en efecto, algo leen.

En tercer lugar, se sustenta que la identidad lectora, a partir de sus tres componentes, lleva a los adolescentes a realizar prácticas lectoras vernáculas con determinadas características. Los valores y usos de la lectura que han adquirido conduce a los adolescentes a leer algunos textos y otros no de acuerdo con su género y edad, a leer en ciertos momentos o no y de acuerdo con ciertas características, como su practicidad o utilidad en la vida cotidiana; las emociones positivas o negativas hacia la lectura y el interés o el desinterés hacia ella, lleva a que los adolescentes realicen ciertas lecturas vernáculas, pues si hay interés por un texto lo leerán y si el interés no es suficiente, no lo leerán; las ideas con respecto a la lectura, que entre los adolescentes están muy vinculadas a los valores hegemónicos, determinan su utilidad y por tanto, su uso, por lo que las prácticas lectoras vernáculas que no se corresponden con estas concepciones asumen características ocultas y transgresoras.

En cuarto lugar, se afirma que las prácticas lectoras vernáculas contribuyen en la acumulación de capital lector de los jóvenes. Por un lado, al realizar lecturas en diversos textos análogos o en la web y redes sociales e interesarse por ello, los jóvenes pueden pedir a sus padres que les compren el libro o que les den dinero para adquirir un celular o para tener “datos” de navegación, ganando así capital lector económico. Por otro lado, al compartir intereses por ciertas formas de lectura (de libros, de redes sociales o de páginas web, por ejemplo) los jóvenes se relacionan con pares, amigos o primos, incrementando así su capital lector social, y, en ocasiones, su capital lector económico al recibir regalos o préstamos de textos o artefactos de estas personas.

El segundo supuesto está muy vinculado al tercero, pues en ambos se plantea una relación, indirecta o directa, entre capital lector e identidad lectora que tiene consecuencias

en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes. En el tercer supuesto se señalaba que el capital lector y la identidad lectora mantienen una relación bidireccional, lo que significa que la acumulación de capital lector implica la conformación de la identidad lectora de los sujetos, la que a su vez les conduce a la acumulación de capital lector. Los datos obtenidos mostraron, por una parte, que la identidad lectora favorece en algunos casos la acumulación de capital lector; y por otra parte, que las diferentes formas de capital lector contribuyen en la construcción de la identidad lectora. Además, se encontró que esta estrecha relación entre capital lector e identidad lectora aporta de manera directa a la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

En primer lugar, se sostiene que la identidad lectora interviene en la conformación de capital lector. Los valores, ideas, creencias y emociones que componen la identidad lectora de los adolescentes, como puede ser el gusto, la valoración o el aprecio por determinadas lecturas, pueden llevarlos a obtener libros u otros textos, incrementando así su capital lector económico; a asociarse con pares, amigos o familiares que tienen las mismas ideas, creencias y emociones con respecto a la lectura, aumentando su capital lector social; y a validar el capital lector cultural del que disponen.

En segundo lugar, es posible afirmar que el capital lector interviene en la configuración de la identidad lectora. Así, contar con un capital lector social compuesto principalmente de padres, algunos profesores y compañeros de clase, un capital lector económico reducido a la posesión, principalmente, de teléfonos celulares y textos escolares y, en menor medida de algunos libros de superación personal, novelas y revistas, un capital lector cultural institucionalizado limitado a escolaridades básicas, un capital lector cultural incorporado que denota un *habitus* lector marcado por la escolarización de la lectura y un capital lector objetivado que identifica como competencia lectora a la recuperación de las

ideas principales de los textos, da lugar a una identidad lectora caracterizada por ideas, valores y emociones que privilegian un punto de vista hegemónico escolar con respecto a la lectura.

La relación entre capital lector e identidad lectora no es, sin embargo, simple, pues la interacción entre las diferentes formas de capital lector (social, económico y cultural) y la identidad lectora y sus componentes es intrincada. Pareciera también que el capital lector contribuye con más fuerza en la conformación de la identidad lectora. Además, esta relación entre capital lector e identidad lectora tiene un papel destacado en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes.

En la Figura 6 se muestra cómo se relacionan las distintas formas de capital lector con los diferentes elementos de la identidad lectora y cómo ello contribuye en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas. Si se siguen las flechas en gris, se notará que el proceso de conformación de estas prácticas se inicia con el capital lector social del que disponen los individuos, es decir, los padres, hermanos, demás familiares, amigos y profesores. Estas redes sociales son la base de todo proceso social y a partir de ellas es que los individuos pueden acumular capital lector económico, es decir, diversos artefactos de lectura análogos o digitales, como son los libros, revistas, enciclopedias, teléfonos celulares o computadoras. Pero las razones para la adquisición y el uso que se le da a este capital lector económico dependen, a su vez, de las formas de capital cultural institucionalizado, incorporado y objetivado que se poseen en el interior de la red social en la que está inmerso el individuo.

Así, para que el capital lector económico pueda ser utilizado por los sujetos, es necesario que estos hayan interiorizado el porqué y el para qué se utilizan los artefactos de

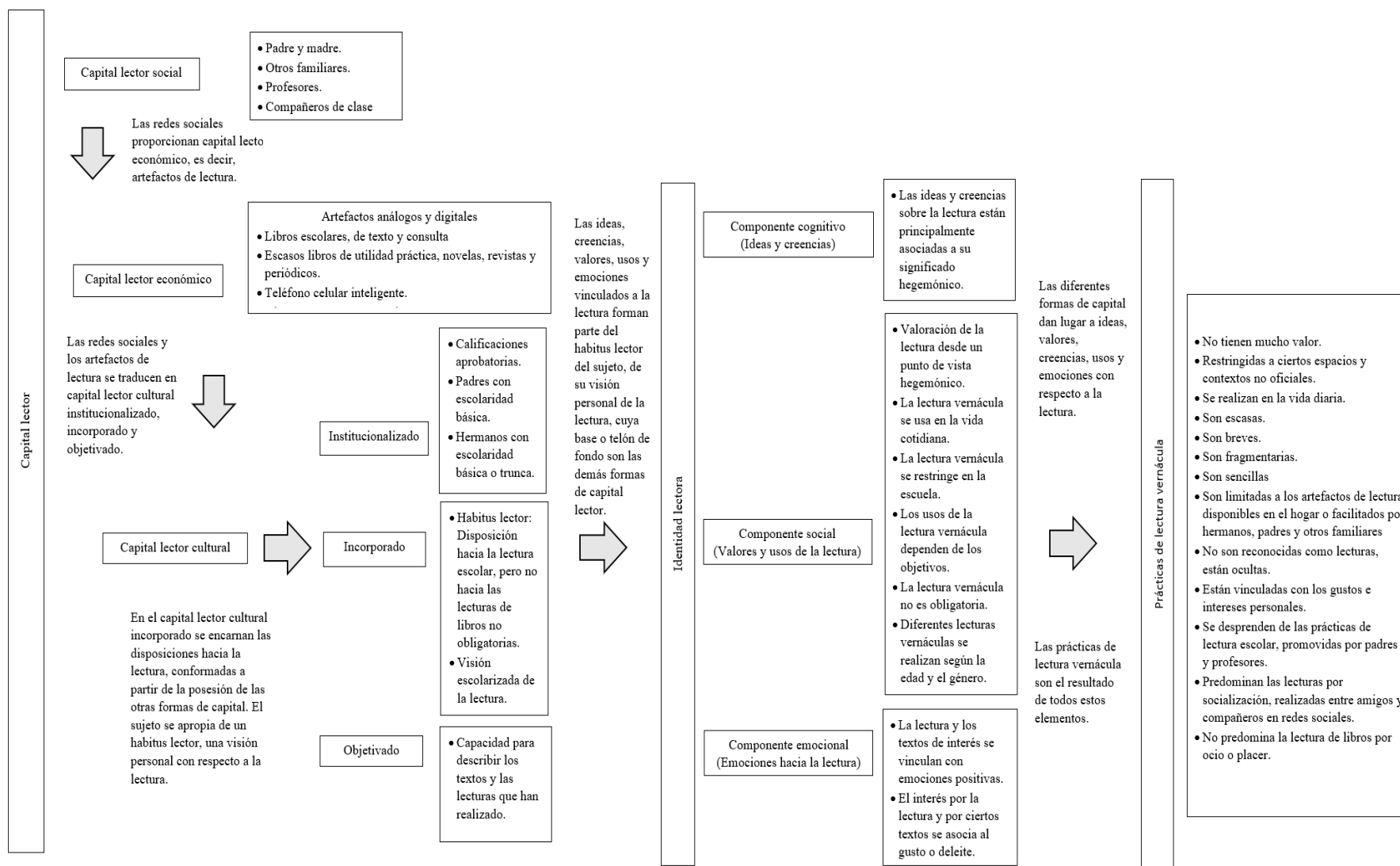


Figura 6. Conformación de las prácticas lectoras vernáculas a partir del capital lector y de la identidad lectora. Fuente: elaboración propia.

lectura, es decir, que posean un habitus lector o capital lector cultural incorporado que les permita hacer esa distinción. Los jóvenes, a veces, tienen capital económico en forma de libros tales como novelas, cuentos, enciclopedias y otros libros de consulta que han sido comprados o adquiridos mediante regalos de familiares. Sin embargo, estos libros no son leídos por los jóvenes y se mantienen en sus casas como adornos o como objetos que acumulan polvo, debido a que los adolescentes y sus familias no saben qué hacer con ellos, pues, aunque los reconocen como objetos de valor para el aprendizaje y para lo escolar, no los distinguen como objetos de interés para el ocio o la recreación, porque el habitus lector que han interiorizado, es decir, la capacidad para reconocer el porqué y para qué de la lectura, se rige por valores hegemónicos que privilegian la lectura escolar y dejan poco o ningún margen para la lectura por placer.

Esta dinámica entre las formas de capital lector que se poseen da lugar a experiencias que se van incorporando a la identidad lectora, pues esta se encuentra conformada por las ideas, creencias, valores, usos y emociones vinculados a la lectura. Se podría decir, entonces, que el habitus lector o capital lector cultural incorporado es la asimilación de los valores y usos sociales de la lectura que, al encarnarse en los individuos, conforman una identidad lectora concreta, es decir, una perspectiva personal con respecto a la lectura, que se consolida a partir del uso de los artefactos de los que se dispone y de la interacción con la propia red social, es decir, las personas con las cuales se llevan a cabo.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar entonces que el capital lector cultural, particularmente el capital lector cultural incorporado, da forma a la identidad lectora de los jóvenes, pues las ideas, creencias, valores, usos y emociones vinculados a la lectura forman parte de su habitus lector, de su visión personal de la lectura, cuya base o telón de fondo son

las demás formas de capital lector. La identidad lectora así conformada, se expresa en prácticas lectoras que asumen características que emanan directamente de esta cadena de elementos. Los jóvenes, entonces, realizan prácticas lectoras vernáculas a partir de su identidad lectora, que toma forma de acuerdo con las particularidades de su capital lector cultural, económico y social. Es decir, la identidad lectora se reconfigura a partir de las diversas dinámicas del capital lector acumulado por el adolescente, por ello predomina entre los jóvenes la idea de que sólo leer libros y tareas académicas puede considerarse como lectura, ya que los diferentes aspectos que influyen en ello están asociados a la escuela y a las ideas hegemónicas con respecto a la lectura que dicha institución promueve y valida.

En conclusión, las prácticas lectoras vernáculas de los jóvenes dependen en gran medida de los valores y usos dados por ellos y sus familias a la lectura, de las ideas y creencias que tienen con respecto a ella y de las emociones que la lectura les despierta. Al mismo tiempo, estas particularidades de la identidad lectora se desprenden de la cadena de relaciones entre el capital lector social, económico y cultural institucionalizado, incorporado y objetivado que poseen. Estos hallazgos, que resaltan la importancia del capital lector cultural incorporado o *habitus lector* en la configuración de la identidad lectora y, como consecuencia, de las prácticas lectoras vernáculas, llevan a preguntarse por las otras implicaciones que pudiera tener esta forma de capital lector cultural en la práctica lectora, por ejemplo, en las prácticas lectoras escolares.

Además, los resultados obtenidos dan pie a suponer que jóvenes con capitales lectores e identidades lectoras diferentes a los de los participantes en este trabajo tendrán prácticas de lectura vernácula y, por tanto, perfiles lectores contrarios a los encontrados en este estudio. Habría que confirmar este nuevo supuesto con otras investigaciones que involucren

participantes con características dispares a las de los implicados en este trabajo (por ejemplo, diferente nivel socioeconómico, o ubicación geográfica), lo que permitiría fortalecer los planteamientos sostenidos a partir de los hallazgos obtenidos en este estudio.

Hay que considerar también, que más allá del capital lector y de la identidad lectora, aspectos como el contexto social y la cultura tienen influencia sobre la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes. Si en el contexto social y cultural en el que los jóvenes se desenvuelven prima una concepción escolarizada de la lectura, la cual es el producto de las decisiones gubernamentales en cuanto a materia educativa, de las disposiciones institucionales, e incluso, de la importación de formas de enseñanza y de evaluación estandarizada que aún privilegian los aspectos cognitivos de la lectura por sobre los aspectos sociales, es posible esperar que el capital lector, la identidad lectora, y por tanto, las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes estén configurados de acuerdo con esas tendencias.

Además, los cambios globales en las formas de concebir a la lectura que derivaron principalmente del paso de lo analógico a lo digital y de la creación de espacios virtuales para el intercambio de textos de toda clase, son decisivos para la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes, quienes han crecido con estas nuevas tecnologías e incorporado a su cotidianidad formas de lectura que responden a estas nuevas necesidades. De alguna manera, estos aspectos culturales y sociales en torno a la lectura contribuyen en la acumulación de capital lector e identidad lectora, pero habría que estudiar específicamente esas relaciones a partir de nuevos estudios que se enfoquen en esclarecer las relaciones entre cultura, contexto social, capital lector, identidades lectoras y práctica lectora.

Finalmente, también valdría la pena evaluar las prácticas lectoras vernáculas de

adolescentes en contextos escolares y familiares que se caractericen por tener una visión de la lectura más alejada de las posturas hegemónicas escolarizadas centradas en los aspectos cognitivos de la lectura, y más enfocada en la lectura como fuente de placer y de entretenimiento. Contrastar los resultados obtenidos en una investigación de este tipo con los hallazgos resultantes de esta tesis permitiría confirmar la importancia de los valores escolares y familiares en torno a la lectura en la construcción del propio capital lector y la identidad lectora y en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas.

2. Dificultades, limitaciones y contribuciones del estudio

Para cerrar con este capítulo y también concluir el presente trabajo, en esta sección se señalan los obstáculos enfrentados durante la elaboración de la tesis, se describen también sus limitaciones y se destacan sus contribuciones a los Nuevos Estudios de Literacidad en la comprensión de las relaciones entre capital lector, identidad lectora y las prácticas lectoras vernáculas de los adolescentes de secundaria.

No hay camino que no tenga dificultades. Durante el desarrollo de este trabajo se presentaron algunos obstáculos que en un principio no se habían contemplado. Para salvarlos, fue necesario tomar algunas decisiones de último momento, que sin duda impactaron en la calidad del producto final. El primero de estos obstáculos fue la dificultad para concretar las entrevistas con los padres de familia de los jóvenes seleccionados para el estudio. Algunos de ellos trabajaban todo el día, llegaban a casa por las noches y no mostraron la disposición para atender una entrevista en su domicilio, ni en las instalaciones de la escuela, lo que llevó a tomar la decisión de limitar las entrevistas a las de aquellos padres que sí quisieron colaborar con el proyecto.

Este es un punto débil del trabajo, pues, de haber obtenido las entrevistas de la

totalidad de los padres de familia se tendría un panorama mucho más amplio de los capitales lectores de los jóvenes. Sin embargo, esta dificultad también representa una oportunidad para plantear la posibilidad de que en estudios futuros sobre las prácticas lectoras vernáculas de adolescentes en el aula se evite seleccionar primero a los jóvenes y se opte por elegir primero a los padres que se encuentren en la disposición de tiempo y espacio para participar en el estudio. Esta solución conllevaría, no obstante, a otros problemas, como podría ser entrevistar a jóvenes que nunca realizan lecturas vernáculas en el aula, el cual se previó durante la elaboración del diseño de investigación.

El segundo obstáculo consistió en el restringido tiempo disponible para realizar las entrevistas a los adolescentes, debido a las limitaciones impuestas por los horarios escolares, los horarios del profesor que cedió el tiempo y espacio de su clase para la ejecución del trabajo y las planificaciones de las actividades de aula a las que los alumnos no podían faltar en demasía. Estas dificultades condujeron a tomar la decisión de realizar entrevistas centradas o enfocadas en vez de las entrevistas en profundidad, como se había pensado en un inicio. Convenientemente, las entrevistas centradas tuvieron algunas ventajas para el trabajo por sobre las entrevistas en profundidad, tales como la posibilidad de centrarse en los puntos específicos de interés para el estudio o facilitar la interacción entre la entrevistadora y los jóvenes entrevistados.

Un tercer y último obstáculo tuvo que ver con la dificultad encontrada para incorporar al estudio igual número de participantes hombres y mujeres. En un inicio, se había pensado en que los participantes en el estudio fueran hombres y mujeres en igual cantidad con la finalidad de comparar las diferencias entre géneros en relación con sus prácticas lectoras vernáculas. Sin embargo, durante las observaciones de clase no se pudo identificar a igual

número de hombres que de mujeres realizando lecturas vernáculas en el aula, además de que un joven decidió no participar poco antes de que comenzara el período de entrevistas.

Esto constituye una limitación para este trabajo, pues seis de los siete participantes son mujeres, dejando escaso margen para conocer con mayor profundidad las posibles diferencias entre géneros en la conformación de sus prácticas de lectura a partir de sus capitales lectores e identidad lectora. Sin embargo, llama también la atención el hecho de que se haya identificado a más mujeres que hombres realizando lecturas vernáculas durante las observaciones en clase. Este, sin duda, es un elemento a tomar en cuenta para futuros estudios en los que interese conocer las diferencias entre géneros en relación con las características de sus prácticas lectoras vernáculas en contextos como el aula de clase.

A pesar de las anteriores limitaciones, se pueden señalar algunas contribuciones de esta tesis. En primer lugar, en este trabajo se ofrece un análisis de las prácticas lectoras vernáculas y oficiales de los adolescentes. Mediante este fue posible identificar, particularmente, las características de las prácticas lectoras vernáculas, al evaluar cada uno de los elementos que componen a los eventos lectores en los dos contextos en los que los jóvenes se desenvuelven, la escuela y el hogar. De particular importancia es la evaluación de las prácticas lectoras vernáculas en el contexto escolar, pues los estudios y trabajos sobre prácticas de lectura vernácula en contextos escolares son más bien pocos en la literatura especializada.

En segundo lugar, se muestra que el capital lector y la identidad lectora tienen un papel activo en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de los informantes, al mismo tiempo que las prácticas lectoras actúan en la conformación del capital lector y la identidad lectora. Además, se muestra que las diferentes formas de capital lector intervienen

entre sí para configurar a la identidad lectora, la que a su vez contribuye de forma directa en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas.

La tercera y última contribución que este trabajo brinda a los Nuevos Estudios de Literacidad es un enfoque de las prácticas lectoras vernáculas a partir de dos elementos que hasta ahora se habían estudiado por separado: el capital lector y la identidad lectora. Se espera, además, que los hallazgos de las relaciones identificadas entre capital lector, identidad lectora y prácticas lectoras vernáculas que se muestran en este trabajo contribuyan al esclarecimiento de los mecanismos mediante los cuales los jóvenes deciden leer o no leer en su vida diaria, lo que podría ser de utilidad a profesores, pedagogos y otros especialistas de la educación que elaboran programas, planes y proyectos vinculados con la lectura.

REFERENCIAS

- Aguirre, F. M., Aguirre, C. A. y López, P. A. (2014). *Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Antioquía, Carmen de Viboral, Colombia.
- Aliagas, C. (2011). El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat. Tesis de doctorado no publicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Aliagas, C. (Junio de 2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En A. Moreno (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Simposio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS*, (5), 97-112.
- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' Reading identities: looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- Ambrós, A. y Ramos, J. (2018). Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria. *Aula de Encuentro*, 2(20), 55-74. doi: 10.17561/ae.v20i2.4

- Ataya, R. y Kulikowich, J. M. (2002). Measuring interest in reading social studies materials. *Educational and Psychological Measurement*, 62(6), 1028-1041. doi: 10.1177/0013164402238090
- Bacilio, J. C. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319014.pdf>
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barnhill, A. y Halquist, D. (2010). Sister to sister: becoming literate in relation. *Language and Literacy*, 12(1), 165-174.
- Barragán, R. C. (2016). *Análisis crítico de las prácticas letradas vernáculas de un grupo de jóvenes de grado once de un colegio público de Cali: El caso de los memes en Facebook*. Tesis de maestría no publicada, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Barry, A. L. (2013). Reading preferences and perceptions of urban eight graders. *Reading Horizons*, 52(4), 353-374.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Singapur: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies. Reading and writing in one community*. New York: Routledge.

- Barton, D. y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating digital texts and practices*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Baudelot, C., Cartier, M. y Détrez, C. (2010). *Y sin embargo leen...* Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En: I. Jáidar (Coord). *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 77-95). México: UAM-Xochimilco.
- Becerra, G. M., Camacho, C. y Díaz, S. D. (2016). Prácticas tecnológicas vinculadas a la educación de los jóvenes de Guadalajara que acuden al cibercafé: más allá del acceso a la tecnología. *Memorias del Seminario Sistemas y ambientes educativos (SAMBEO 2016)*. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE16.615.pdf>
- Becnel, K. y Moeller, R. A. (2015). What, why, and how they read. Reading preferences and patterns of rural young adults. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 299-307. doi: 10.1002/jaal.452
- Boltz, R. H. (2010). *Listening to their voices: What and why are rural teen males reading?* Tesis de doctorado no publicada, University of North Carolina, Chapel Hill, Estados Unidos.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688

- Briceño, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconformación de las subjetividades femeninas: las adolescentes en Jalisco. *Revista Estudios de Género. La Ventana*, 41, 240-273.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81.
- Cantero, F. J. La formación del mediador fónico en la lectura. En: A. Mendoza (Ed.) *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 75-84). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carvajal, G. (2009). Lectores, lectoras y lecturas: algunos hallazgos de una investigación cualitativa en la Universidad del Valle. *Nexus*, (6), 66-87.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2009). Luces y sombras de la lectura en voz alta. En: D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 129-145). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (Junio de 2008). Escribir “al margen de la ley”: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno (Ed.), *Actas*

- del VIII Congreso de Lingüística General*. Simposio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: I. Szasz y S. Lerner (Comp.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (pp. 57-85). México: El Colegio de México.
- Cazden, C. B. (2013). La lengua escrita en contextos escolares. En: E. Ferreiro y M. Gómez (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (207-229). México: Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Compton-Lilly, C. (2003). *Reading families. The literate lives of urban children*. New York: Teachers College Press.
- Compton-Lilly, C. (2007a). *Re-reading families. The literate lives of urban children four years later*. New York: Teachers College Press.
- Compton-Lilly, C. (2007b). The complexities of reading capital in two Puerto Rican families. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 72-98. doi: 10.1598/RRQ.42.1.3
- Compton-Lilly, C. (2008). Teaching struggling readers: capitalizing on diversity for effective learning. *The Reading Teacher*, 61(8), 668-672. doi: 10.1598/RT.61.8.10

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2010). *Encuesta nacional de hábitos, practicas y consumo culturales*. Recuperado de https://www.cultura.gob.mx/recursos/banners/ENCUESTA_NACIONAL.pdf
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*. Recuperado de https://ishareslide.net/view-doc.html?utm_source=encuesta-nacional-2015-pdf
- Contreras, C. R. (2017). *Dependencia de Internet en el uso de dispositivos móviles. Análisis de factores asociados a la dependencia de Internet en jóvenes*. Mauricio: Académica Española.
- Contreras, C. R. y Campa, R. (2017). Caracterización del perfil de los estudiantes de secundarias en el acceso y uso de internet a partir de las TIC. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (61). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/941>
- Contreras, D., Kluttig, M., Espinoza, P., Ugarte, A. y Rubio, M. C. (2012). *El capital cultural familiar y su influencia sobre las habilidades lectoras*. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI Editores.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2013). Jóvenes, familias y procesos de literacidad. *Cadernos Cedes, Campinas*, 33(90), 197-214.
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 5-18. doi: 10.17398/0213-9529.38.1.5

- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- De la Piedra, M. T. (2010). Adolescent worlds and literacy practices on the United States-Mexico Border. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 575-584. doi: 10.1598/JAAL. 53.7.5
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En: J. T. Spence (Ed.). *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). USA: W. H. Freeman and Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York/Londres: Norton.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. doi: 10.5944/educXX1.14475
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salomón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. doi: 10.6010/analesps.32.1.185571
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1486244365.pdf
- Ferreiro, E. (2007). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fontana, A. y Frey, J. H. (2000). The interview: from structured questions to negotiation text. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research. Second edition*. (pp. 645-672). Estados Unidos: Sage Publications.
- Fulmer, S. M., D'Mello, S. K., Strain, A. y Graesser, A. C. (2015). Interest-based text preference moderates the effect of text difficulty on engagement and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 98-110. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.12.005
- Fulmer, S. M. y Frijters, J. C. (2011). The buffering role of relative topic interest. *The Journal of Experimental Education*, 79, 185-208. doi: 10.1080/00220973.2010.481503
- Gauntlett, D. (2012). *Making is connecting. The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). New York: Routledge.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103.
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Revista OCNOS*, 13, 43-63. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03

- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3), 722-755. doi: 10.5294/pacla.2015.18.3.5
- Guilardes, F. C. (2014). *Leer lo necesario. Tipos de lectores, prácticas lectoras y uso de internet en establecimientos escolares del Gran Valparaíso*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. California: Sage.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En: D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). New York: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2014). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-179). Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández, E. y Bazán, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en lectura en PISA 2009. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 79-95. doi: 10.15366/reice2016.14.2.005
- Hernández, G. (2009). Identidades juveniles y cultura escrita. En: J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 186-201). México: Siglo XXI.

- Hester, A. (2012). *Out-of-school literacy activities of affluent early adolescents: selective competencies and hidden needs*. Tesis de doctorado no publicada, Fordham University, New York, Estados Unidos.
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55. doi: 10.1177/0961000610390992
- Hughes-Hassell, S. y Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *International Reading Association*, 51(1), 22-33. doi: 10.1598/JAAL.51.1.3
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (2018). En Jalisco, 31% de la población son jóvenes. *Revista Digital del Instituto de Información Estadística y Geografía*. Recuperado de <https://iieg.gob.mx/strategos/en-jalisco-31-de-la-poblacion-son-jovenes/>
- Instituto Jalisciense de la Juventud. (2016). *Consulta estatal de juventud*. Recuperado de http://soyjovenjalisco.mx/sites/all/documentos/consulta_ijj_2016.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Panorama sociodemográfico de Jalisco 2015*. Recuperado de

- http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082239.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017c). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares*. Recuperado de <https://www.gobiernosmexico.com.mx/wp-content/uploads/2018/02/Presentacion-ENDUTIH-2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). México en PISA 2012. 1ª edición. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1CI125-1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y comunicación*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Resultados nacionales 2017. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A336-secundaria2017.pdf>
- Jalisco Cómo Vamos (2012). *Así vamos en Jalisco. Reporte de indicadores sobre calidad de vida 2012*. Recuperado de <http://www.jaliscocomovamos.org/wp-content/uploads/pdf/2012/AsiVamosEnJalisco2012.pdf>
- Jasso, D. (2013). Lectura, sujeto y cultura: un acercamiento a la lectura desde los estudios culturales. En P. Palacios, M. C. Farfán, E. Navarrete y S. C. Miramontes (Comps.).

- Sociología Educativa: Reflexión, práctica e intervención* (pp. 241-275). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Johnson, A. S. y Cowles, L. (2009). Orlonia's "literacy-in-persons": expanding notions of literacy through biography and history. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 410-420. doi:10.1598/JAAL.52.5.5
- Johnson, A. S. (2010). The Jones family's culture of literacy. *The Reading Teacher*, 64(1), 33-44. doi: 10.1598/RT.64.1.4
- Jones, S. (2014). "How people read and write and they don't even notice": everyday lives and literacies on a Midlands council estate. *Literacy*, 48(2), 59-65.
- Kabuto, B. (2016). The social construction of a reading (dis)ability. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-16. doi: 10.1002/rrq.135
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2009). San Antonio ¡Me urge! Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. En: J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 130-155). México: Siglo XXI.
- Klauda, S. L. y Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3-44.

- Knoester, M. (2009). Inquiry into urban adolescent independent reading habits: can Gee's theory of Discourses provide insight? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 676-685. doi: 10.1598/JAAL.52.8.3
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the 'social turn': how adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. *Networks*, 12(1), 1-13.
- Knoester, M. y Plikuhn, M. (2015). Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading*, 00(00), 1-17. doi: 10.1111/1467-9817.12059
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Lam, W. S. E. (2014). Literacy and capital in immigrant youths' online networks across countries. *Learning, Media and Technology*, 39(4), 488-506. doi: 10.1080/17439884.2014.942665
- Lammers, J. C. (2016). "The Hangout was serious business": Leveraging participation in and online space to design Sims fanfiction. *Research in the Teaching of English*, 50(3), 309-332.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación/Morata.
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 136-146. doi: 10.1598/JAAL.50.2.6
- León, G., Caudillo, Y., Contreras, R. y Moreno, D. (2014). *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lewis, T. Y. (2014). Afinity spaces, apprenticeships and agency. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 71-81. doi: 10.1002/jaal.322
- Livingstone, S. (2008). Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. En: T. McPherson (Ed.), *Digital youth, innovation and the unexpected* (pp. 101-122). Cambridge: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media Learning, The MIT Press.
- Loh, C. E. (2010). *Flexible literacies, cultural crossing and global identities: Three Singaporean adolescent boy's reading and identity practices in a globalized world*. Tesis de doctorado no publicada, University at Albany/State University of New York, New York, Estados Unidos.
- López, K. S. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 57-92. doi: 10.14201/et20163415792
- Luke, A. (En prensa). When literacy might (not) make a difference: textual practice and capital. En C. D. Baker, J. Cook-Gumperz y A. Luke (Eds.) *Literacy and Power*. Londres: Taylor and Francis.
- Manresa, M. (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. En: S. Reis da Silva y B. M. Rodríguez (Eds), *Literatura infantil y juvenil e identidades*. Vigo/Braga: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Martín-Lagos, M. D. y Luque, M. (2018). ¿Reparto de roles de los progenitores en la educación de sus hijos/as? En: M. Venegas, P. Chacón-Gordillo y A. Fernández-

- Castillo (Eds.), *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales* (pp. 47-60). Madrid: Dykinson.
- Martínez, C. y Eudave, D. (2014). Literacidad digital: aprendizaje fuera de la escuela por alumnos de educación primaria en Aguascalientes, México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (63), 58-66.
- Martínez, F. J. (Octubre de 2014). Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la “rivalidad” entre papel y pantalla. En T. Colomer y M. Manresa (Coord.), *La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*. Simposio llevado a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Martos, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
- Martos, A. E. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el *fan fiction*). *Álabe*, 4, 1-23.
- Martos, E. (2006). “Tunear” los libros: Series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Revista OCNOS*, 2, 63-77.
- Martos, A. y Martos, A. E. (2013). Las nuevas escrituras juveniles en el contexto de la posmodernidad. *Textura*, 29, 3-17.
- Martos, E. y Martos, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, 35, 109-129.
- McTavish, M. (2007). Constructing the big picture: a working class family supports their daughter’s pathways to literacy. *International Reading Association*, 60(5), 476-485.
doi: 10.1598/RT.60.5.7
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Merga, M. K. (2014). Exploring the role of parents in supporting recreational book reading beyond primary school. *English in Education*, 48(2), 149-163. doi: 10.1111/eie.12043
- Merga, M. K. (2015). Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197-214. doi: 10.1111/eie.12071
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004). Working toward a third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Moje, E. B. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in history and contemporary resesarch. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. doi: 10.1598/RRQ.44.4.7
- Moje, E., B., Overby, M., Tysvaer, N. y Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: myths, motivations and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304. doi: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a10
- Mujica, A., Guido, P. y Gutiérrez, R. E. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Muñoz, J. M. y Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?. *Revista de Educación*, 354, 605-628.

- Nagel, I. y Verboord, M. (2012). Reading behaviour from adolescence to early adulthood: a panel study of the impact of family and education on Livingstone, S. (2008). Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. En: T. McPherson (Ed.), *Digital youth, innovation and the unexpected* (pp. 101-122). Cambridge: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media Learning, The MIT Press
- reading fiction books. *Acta Sociologica*, 55(4), 351-365. doi: 10.1177/0001699312456858
- Notten, N., Kraaykamp, G. y Konig, R. P. (2012). Family media matters: unraveling the intergenerational transmission of reading and television tastes. *Sociological Perspectives*, 55(4), 683-706. doi: 10.1525/sop.2012.55.4.683
- Nylund, D. (2007). Reading Harry Potter: popular culture, queer theory and the fashioning of youth identity. *Journal of Systemic Therapies*, 26(2), 13-24.
- Ominetti, L. M. (2008). Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares. *Decisio*, (21), 25-30. Recuperado de <https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/decisio21.pdf>
- Pahl, K. y Allan, C. (2011). 'I don't know what literacy is': uncovering hidden literacies in a community library using ecological and participatory research methodologies with children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 190-213. doi: 10.1177/1468798401864
- Peredo, M. A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Revista Lenguaje*, 33, 13-39.
- Peredo, M. A. (2002). *De lectura, lectores, textos y contextos*. México: Universidad de Guadalajara.

- Peredo, M. A. (2006). Reading identity and self-help texts. *Intercultural Communication Studies*, 15(2), 75-85.
- Peredo, M. A. y González, R. A. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros que eligen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (12)33, 635-655.
- Pereira, S., Moura, P., Masane, M. J., Taddeo, G. y Tirocchi, S. (2018). Usos mediáticos y prácticas de producción: estudio de caso con adolescentes de Portugal, España e Italia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89-116. doi: 10.32870/cys.v0i33.7091
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language & Literacy Education*, (8)1, 50-71.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pew Research Center. (2016). *Smartphone ownership and Internet usage continues to climb in emerging economies*. Recuperado de <http://s1.pulso.cl/wp-content/uploads/2016/02/2258581.pdf>
- Ponce, V. M., Ramírez, J. A., Pérez, M. A. y Ademar, H. (2013). La educación secundaria en México: ¿reforma curricular o estructural? *Hallazgos*, 10(20), 141-155.
- Porcayo, D. C. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de PISA 2009 (Análisis del constructo “Leer por placer”). *Tendencias Pedagógicas*, 23, 301-317. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2085>

- Poveda, D. y Sánchez, J. J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 8-114. doi: 10.1558/sols.v4i1.85
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-7.
- Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic research. En: N. K. Duke y M. H. Mallette (Eds.). *Literacy Research Methodologies* (pp. 92-113). New York: The Guilford Press.
- Ramírez, J. (2019). De la planeación a la apropiación: un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque. *Revista peruana de investigación educativa*, (10), 31-58.
- Ramírez, E. M (2008). La poca lectura de libros: una trayectoria con dos sentidos. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 33-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n44/v22n44a3.pdf>
- Ramírez, E. M. (2012). La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Investigación Bibliotecológica*, 26(56), 43-69.
- Rocha-Schmid, E. (2014). *Adolescents' home literacy practices across social classes in São Paulo, Brazil and their teachers' conceptualizations of these practices*. Tesis de doctorado no publicada, University of Birmingham, Birmingham, Reino Unido.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

- Rowse, J. y Kendrick, M. (2013). Boy's Hidden literacies. The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 587-599. doi: 10.1002/JAAL.184
- Rudd, L. L. (2012). Just *Slammin!* Adolescents' construction of identity through performance poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 682-691. doi: 10.1002/JAAL.00083
- Rudd, L. L. (2013). "*We all we got*": *Describing and connecting football and classroom figured worlds and literacies*. Tesis de doctorado no publicada, Kent State University, Ohio, Estados Unidos.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research. Second Edition* (pp.769-802). California: Sage.
- Schultz, K. y Hull, G. (2008). Literacies in and out of school in the United States. En: B. Street y N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 239-250). New York: Springer.
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España: Informe 2017*. España: Federación de Gremios de Editores de España.
- Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/19012/Sec_2do_fcye2011.pdf
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146.
- Silva, P. J. (2008). Interest: the curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57-60. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20183249>
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*, (3), 2-8. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf/view
- Stapich, E. (2016). Representaciones de infancia y literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2), 81-93. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673>
- Stewart, M. A. (2014). Social networking, workplace, and entertainment literacies: the out-of-school literate lives of newcomer latina/o adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 365-369. doi: 10.1002/rrq.80
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2(5), 77-102.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). New literacies, new times: developments in literacy studies. En: B. Street y N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 3-14). New York: Springer.

- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En: J. Kalman y B. Street (Coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 84-98). México: Siglo XXI.
- Suárez, J. L. y Alarcón, J. F. (2015). Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 42-62.
- Tan, K. E., Abdullah, M. N. L. Y. y Saw, K. G. (2012). Online activities of urban Malaysian adolescents: report of a pilot study. *Literacy*, 46(1), 33-39.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. México: Paidós.
- Vaca, J. E., Bustamante, A. J., Gutiérrez, F. M. y Tiburcio, C. (2011). *Los lectores y sus contextos*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-24.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: FLACSO.
- Velasco, H. y Díaz, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Villalpando, M. E. (2014). Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 54-70.

- Viñals, A. (2016). El ocio conectado, móvil, transmedia y multisoporte de los jóvenes en la era digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 13, 99-113. doi: 10.14201/fjc20161399113
- Wade, S. y Moje, E. (2000). The role of text in classroom learning. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, P. y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 609-628). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture and Activity*, 1, 4, 202-208.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Annual. Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- World Health Organization (2017). *Informed consent for qualitative studies*. Recuperado de: https://www.who.int/ethics/review-committee/informed_consent/en/
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista OCNOS*, (6), 7-20.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (Comp), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 84-98). Barcelona: Paidós.

Anexo 1

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y
Humanidades.
Doctorado en Educación
Parres Arias No. 150, Esquina Periférico.
Edificio “C”, Planta baja.
C.P. 45000, Zapopan, Jalisco.

Mtra. Alma Karina Galindo Ocegüera
Cel. 33 39 46 60 60
Correo: almkary@yahoo.com.mx

LAS PRÁCTICAS LECTORAS VERNÁCULAS DE ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

EN DOS CONTEXTOS: LA ESCUELA Y EL HOGAR

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

No es un secreto que la lectura es una herramienta que empleamos cotidianamente para obtener información, solucionar problemas y realizar diversas actividades en nuestro día a día. En el ámbito educativo, el estudio de las motivaciones y los intereses que conducen a los jóvenes hacia la lectura es una prioridad. Al mismo tiempo, comprender las razones por las que los estudiantes pueden verse alejados de la lectura es imprescindible, pues tal comprensión nos permitiría, a profesores e investigadores, desarrollar herramientas que en un futuro coadyuven en el aprendizaje y promoción de la lectura.

Concretamente, en este trabajo consideramos de importancia identificar las lecturas que los jóvenes de secundaria realizan en el aula y en el hogar, así como entender las razones que los llevan a leer, desde un libro de texto, una novela de moda o una historieta, hasta memes, mensajes de texto y “recaditos”. Es por eso que nos hemos planteado, para la consecución de nuestro estudio, una serie de actividades que se encaminan a descubrir las lecturas de los jóvenes, identificar los momentos en los que estas lecturas son realizadas, y comprender cuáles son las motivaciones subyacentes al gusto (o disgusto) por la lectura.

Así, hemos planificado nuestras actividades en una secuencia que consta de cuatro fases (Figura 1). La primera fase consistirá en una serie de observaciones de aula en cada uno de los grupos de tercer grado. Se realizarán aproximadamente cuatro observaciones en cada grupo, no consecutivas, durante las clases de Formación Cívica y Ética. Estas observaciones tendrán como finalidad elegir como informantes a dos alumnos y dos alumnas.

La segunda fase consistirá en aproximadamente dos entrevistas que serán realizadas al docente de Formación Cívica y Ética y a algún otro profesor que imparta clase a los alumnos seleccionados. Estas entrevistas serán audiograbadas, previo consentimiento por parte de los profesores.

La tercera fase comprenderá una serie de 3 ó 4 entrevistas que serán realizadas a los alumnos seleccionados, previa autorización de los estudiantes y de sus padres por medio de un formato de consentimiento informado (Anexo 1). Durante las entrevistas, que serán audiograbadas, se les solicitará a los alumnos que completen un “Autorregistro de lectura” (Anexo 2). Todas las entrevistas tendrán lugar en las instalaciones de la escuela en las horas y espacios designados por las autoridades escolares.

La cuarta parte consistirá en una visita domiciliaria que se realizará previo acuerdo con los padres de familia de los alumnos seleccionados. Durante la visita se realizará una entrevista al padre o madre de familia, que será audiograbada. Las fechas y horarios serán acordados directamente con los padres de los alumnos involucrados.

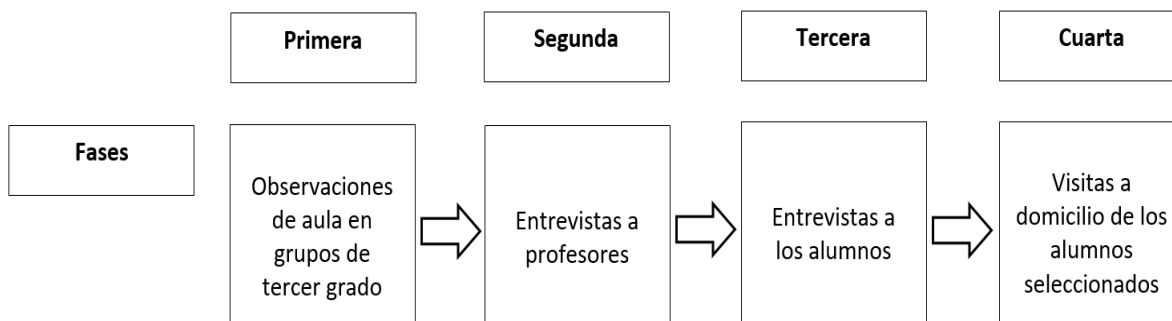


Figura 1

Actividades	2017											
	Septiembre				Octubre				Noviembre			
	4-8	11-15	18-22	25-28	2-6	9-13	16-20	23-26	6-10	13-17	21-24	27-28
Observaciones de aula												
Entrevistas a profesores												
Entrevistas a alumnos												
Visitas domiciliarias												

Cronograma de actividades

Anexo 2

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
Doctorado en Educación
Parres Arias No. 150, Esquina Periférico.
Edificio "C", Planta baja.
C.P. 45000, Zapopan, Jalisco.

Mtra. Alma Karina Galindo Ocegüera
Cel. 33 39 46 60 60
Correo: almkary@yahoo.com.mx

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO "LAS PRÁCTICAS LECTORAS VERNÁCULAS DE LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA EN DOS CONTEXTOS: LA ESCUELA Y EL HOGAR"

Soy la Mtra. Alma Karina Galindo Ocegüera, soy profesora de secundaria y actualmente estudio el Doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara. Estoy investigando sobre la actividad lectora de los estudiantes de secundaria. Les voy a dar información e invitarles a participar, a usted y a su hijo (a), en la investigación. Si tienen preguntas, pueden preguntarme ahora o más tarde y con todo gusto les explicaré lo que haga falta.

1. INFORMACIÓN GENERAL

Conocer cuáles son las lecturas que los adolescentes realizan, así como sus motivaciones e intereses hacia la lectura podría ayudar a las instituciones educativas a fortalecer el fomento a la lectura en sus estudiantes. En los adolescentes, el gusto o disgusto hacia la lectura se va conformando tanto en el hogar como en la escuela, y la elección de las lecturas que los adolescentes realizan depende de muchos aspectos tales como la cantidad de libros que hay en casa, la posesión de celulares o computadoras o estar en ambientes favorables o desfavorables hacia la lectura.

En esta investigación le entrevistaremos a usted y a su hijo de manera independiente, con la finalidad de conocer cuáles son las lecturas que su hijo (a) realiza, así como sus puntos de vista en relación con la lectura. A usted le pediremos que nos conceda una entrevista en su domicilio, que será audiograbada y tendrá una duración aproximada de una hora.

A su hijo (a) le pediremos que nos conceda como máximo tres entrevistas que serán realizadas en las instalaciones de la escuela a la que asiste, durante los horarios de la clase de Formación Cívica y Ética. El profesor de esta clase ha accedido a dar permiso a su hijo (a) para realizar esta actividad. Por tanto, cada entrevista tendrá una duración de 30 o 40 minutos. Estas entrevistas serán audiograbadas. Además, durante las entrevistas le pediremos a su hijo (a) que nos ayude a completar un formato de "Registro de lectura", en el cual anotará las lecturas realizadas.

Esta investigación tiene la autorización por parte de las autoridades de la secundaria donde estudia su hijo (a) y será realizada con fines puramente académicos. No se realizará pago alguno por participar en esta investigación.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

La información que se obtenga en esta investigación será utilizada únicamente con fines académicos y solamente tendrán acceso a ella la investigadora y los asesores que desempeñan su labor en el Doctorado de Educación. Los datos personales se guardarán en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información. Para la protección de sus identidades se emplearán seudónimos y no se hará mención alguna de su domicilio o el nombre de la escuela a la que pertenece su hijo (a).

3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Ustedes pueden elegir participar o no hacerlo, o participar solo en algunas de las actividades antes descritas. Cualquiera de los dos puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aun cuando hayan aceptado antes. Si este fuera el caso, les ruego que me lo comuniquen de manera personal, al teléfono o al correo que se encuentran al inicio de este documento.

4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, Sra. _____ y yo _____, hemos leído el documento de consentimiento que nos ha sido entregado. Hemos comprendido las explicaciones en él facilitadas y hemos podido resolver todas las dudas y preguntas que hemos planteado al respecto. También comprendemos que en cualquier momento podemos anular el consentimiento que ahora presentamos. Además, hemos sido informados de que nuestros datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines académicos.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, damos nuestro consentimiento para participar en las actividades del proyecto aquí mencionadas.

Guadalajara, Jalisco a 22 de agosto de 2017.

Firma

Padre o tutor

Alumno (a)