

REYNOLDS, KIMBERLEY. "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland" en *Revista OCNOS* nº 1, 2005, p. 87 - 107.

**PALABRAS CLAVE:**  
hábitos lectores, selección de lecturas, pérdida de lectores

**KEYWORDS:**  
reading habits, reading choices, book droppers

# ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda

## What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland

**Kimberly Reynolds**  
*University of Newcastle - UK*

**RESUMEN:** En este artículo Kimberley Reynolds expone los resultados obtenidos en las encuestas sobre hábitos lectores que el NCRCL pasó en Inglaterra y los compara con los recopilados en cinco estudios elaborados en tres países: Australia, Dinamarca e Irlanda.

**ABSTRACT:** In this paper Kimberley Reynolds exposes the results obtained in the surveys about reading habits that the NCRCL passed in England and compares them with those gathered in five studies elaborated in three countries: Australia, Denmark and Ireland.

Por mi formación académica soy historiadora de la infancia y de Literatura Infantil pero, como este campo de investigación no tiene límites y tolera pocas especializaciones, también me he dedicado al estudio de los hábitos lectores. Mi interés en este área de conocimientos se incrementó cuando me percaté de que los datos ofrecidos por los escolares eran obsoletos y, de hecho, era más fácil conseguir detalles sobre los hábitos lectores de los niños del siglo XIX que sobre los del XX. Al mismo tiempo que me adentraba en este campo de estudio fundaba el Centro Nacional de Investigación de Literatura Infantil (NCRCL) en 1991, así que uno de los primeros objetivos del Centro fue llevar a cabo un proyecto que corrigiese este problema. Hasta la fecha el NCRCL ha dirigido cinco estudios diferentes sobre hábitos lectores de la población juvenil: en 1994 un proyecto

I am by training a historian of children's literature and childhood, but since the field of children's literature currently has no boundaries and tolerates few specialisms, it is not unusual that I have found myself becoming an expert on young people's reading habits. This interest came about because when I began researching in the field, I discovered that scholars were depending on information that was long out of date; indeed, it was easier to get details about the reading habits of nineteenth-century children than those in the twentieth century. I realised this at the same time that I established the UK's National Centre for Research in Children's Literature in 1991, so one of the Centre's first objectives was to set up a project to correct this problem. To date there have been five different studies of young people's reading habits conducted by the NCRCL: the

1994 –pilot–; 1996 –full study–; 1999 –focused studies on pupils with special needs and those from ethnic minorities– and in 2001 –a pilot to test electronic software and delivery of the core questionnaire–. Each study provides reliable, current information on what young people say about their reading.

When the NCRCL surveys of young people's reading habits began, there had been no large-scale, reliable study of what the young read since the 1970s, and though many kinds of things which affect the place of reading in culture –even what it means *to* read– were by then widely available (such things as videos, home PCs, desk top publishing even some early computer games), whenever academics or journalists or indeed anyone needed to produce statistics about what or how much young people were reading, they would always go back to the *Whitehead* report of 1977. A sense of how much change has taken place between then and now is evident from the fact that in 1977, the *Whitehead* report stressed the 'overwhelmingly nineteenth-century flavour' of the children's reading choices: the most popular book overall was Louisa May Alcott's *Little Women*, followed by *Black Beauty*, *Treasure Island* and *The Secret Garden*; while none of these books featured as a significant text in any of the NCRCL studies. In fact, the data showed that today, favourite texts also tend to be contemporary texts.

There was such a big gap between the 1970s research and the initial NCRCL survey that it was very difficult to make comparisons between them. Too much had changed at too many levels in society. With this in mind, we decided it was important not to produce a one-off study, which would result in similar problems for later researchers. Instead, we planned to initiate a series of studies which would take place at five-yearly intervals so that we would not only have a very clear, totally objective

baseline, but would also very easily be able to demonstrate change.

The first full study, *Young People's Reading at the End of the Century*, came out in 1996. The findings were based on responses from nearly 9,000 young people in England (not the UK as a whole because the same school system doesn't operate nationally and logistically gathering comparative data was both complicated and prohibitively expensive). In England there are four key assessment stages spanning the age range from 4–16, and the NCRCL sample covered all four key stages as well as being demographically representative of the school population as a whole. Every precaution was taken to ensure that the findings would be both reliable and authoritative and to eliminate bias as far as that is ever possible. Central to this was the fact that the data provided was anonymously: students were assured and were able to see that they could not be identified from the questionnaires they completed.

The study is very wide-ranging, and the definition of reading used is equally broad, encompassing forms of reading ranging from that associated with homework through newspapers, magazines, comics, and poetry, to electronic books, computer screens and audiotapes. It looks at how young people *choose* the texts they read and where they *find* what they read (e.g. shops, friends, libraries). It also asks questions about their *favourite writers, illustrators, characters and genres*. With older pupils (11–16) it was possible to ask questions about how far they think reading affects the way they understand and think about the world around them, so they answered questions about whether or not they read about topical issues such as sex, sexuality, experimenting with drugs, alcohol and other illegal substances, their attitude to the police, work, divorce, bullying –basically the full range of issues covered in material available

piloto, en 1996 un estudio completo, en 1999 un estudio sobre necesidades especiales y otro sobre minorías étnicas y en el año 2001 un nuevo proyecto piloto (para el *software* nuevo). Cada uno de los estudios ha proporcionado una valiosa información, fiable y actual, sobre las opiniones personales de los jóvenes sobre sus lecturas.

Desde los años 70 no se había realizado ningún estudio fiable a gran escala sobre los hábitos lectores de la población juvenil y, aunque diversos factores han alterado el concepto de lectura (hoy podemos “leer” vídeos, ordenadores personales, *desk top publishing*, juegos de ordenador, etcétera) y el lugar que aquella ocupa en la cultura, cada vez que un académico, un periodista o un investigador necesitaba datos estadísticos sobre qué y cuánto leían los jóvenes, recurrían al informe *Whitehead* de 1977. Una muestra de los cambios acaecidos desde entonces hasta ahora la encontramos en el hecho de que en 1977, el informe *Whitehead* acentuaba el “abrumador sabor decimonónico” en los gustos lectores de los niños: el libro más popular de todos era *Mujercitas* de Louisa May Alcott, seguido por *Belleza negra*, *La isla del tesoro* y *El jardín secreto*, mientras que ninguno de estos libros figuraba como un texto signifiicante en los estudios del NCRCL. De hecho, los datos muestran que, en la actualidad, los textos favoritos tienden a ser los contemporáneos.

Fueron tantas las diferencias entre las investigaciones de los años 70 y las iniciales del NCRCL que fue muy difícil hacer comparaciones entre ellas. Se habían producido demasiados cambios y en diversos niveles sociales. Con esta perspectiva, decidimos que era importante no realizar un único estudio, pues provocaría problemas similares a los que nos habíamos encontrado en investigaciones posteriores. En cambio, planeamos iniciar una serie de estudios que se producirían cada cinco

años de modo que, no sólo tendríamos una línea de investigación muy clara y completamente objetiva, sino que, servirían también para demostrar fácilmente los cambios acaecidos a lo largo del tiempo.

El primer estudio completo, *Young People's Reading at the End of the Century*, se realizó en 1996. Los resultados de dicho estudio se basaban en las respuestas de casi 9.000 jóvenes de Inglaterra exclusivamente (ya que en todo el Reino Unido no rige el mismo sistema escolar y la comparación de los datos resultaba muy complicada y prohibitivamente cara). En Inglaterra existen cuatro etapas educativas que abarcan las edades comprendidas entre los cuatro y los dieciséis años. La muestra utilizada por el NCRCL cubría estas cuatro etapas, siendo, al mismo tiempo, demográficamente representativa de toda la población escolar. A la hora de pasar los cuestionarios se tomaron precauciones para asegurar que los resultados fueran fidedignos, determinantes y que se eliminara en lo posible la arbitrariedad. Para ello era crucial asegurar a los escolares que los datos que facilitaban eran anónimos: los alumnos podían comprobar que no podían ser identificados por los formularios que rellenaban.

El concepto de lectura que manejábamos era muy amplio por lo que nuestra investigación era muy extensa y abarcaba desde las lecturas que los jóvenes utilizaban para realizar las tareas escolares (periódicos, revistas, cómics y poesías) a libros electrónicos, pantallas de ordenador y cintas de audio. También contemplaba cómo los jóvenes *eligen* los textos que leen y dónde *encuentran* el material (tiendas, amigos, bibliotecas). El estudio también incluía preguntas sobre *autores*, *ilustradores*, *personajes* y *géneros favoritos*. Con alumnos mayores (de once a dieciséis años) nos interesaba conocer hasta qué punto creían que la lectura afecta-

for young people to read—. Findings in this area are particularly interesting because they showed not only that many young people are reading about these subjects, but also that a significant number are aware of specific ways—and even specific instances—in which reading has helped them solve a significant personal problem.

The survey also asked questions to ascertain how reading compares with the other activities available to young people in terms of time spent reading and the satisfaction it provides. They were asked to indicate how much time they spent each week doing a variety of activities, including reading different kinds of material, being with friends, listening to music, watching TV/videos, using a computer, doing some kind of sporting activity, participating in a club, attending religious lessons—all the kinds of activities that make up the busy days of most children in England—. Then they were asked to identify which of these activities they most *enjoyed*.

The responses to this first survey showed that while there are many demands on young people's time, most of the sample reported reading *often* or *quite often* every week. What they were reading was generally magazines, rather than books, and the favourite time for reading with all age groups was bedtime. Bedtime in fact turned out to be a protected space for reading, and so there is a justifiable concern about the impact on reading of the increasing tendency for children to have televisions in their bedrooms.

The UK government changed from Margaret Thatcher's Conservatives to Tony Blair's 'New Labour' shortly after the first full NCRCL report in 1996, and literacy was given high priority. The first years of the Blair regime saw initiatives such as the Year of Reading, the National Literacy Strategy, the Literacy Hour and so on. In this climate, it

seemed likely that the NCRCL baseline, fortuitously set before any of these schemes came into being, would prove invaluable as a way of measuring the impact of new government projects and policies. The data were widely reported and cited in many different kinds of studies, government reports, and projects, and continue to be so, despite the fact that the last major study was 6 years ago. Sadly, the initial 5-year plan foundered because of delays with funding, though that has now been rectified and another full survey of the reading habits of young people is currently underway. The findings of that will be reported in a conference next September, in London.

While that data is not yet available, it is possible to bring together a range of information that gives a very good idea of current attitudes towards and influences on young people's reading from many parts of the world, all of which will form a useful background for the next NCRCL report. Colleagues in several countries have undertake surveys similar to those conducted by the NCRCL—often in consultation with the Centre—. The most recent example of this is in the Philippines, where a survey of reading habits is currently being undertaken using some of the questions from the 1996 NCRCL study. Additionally, the information in the 1996 study has been refreshed through a smaller study of the reading habits of children in London and Oxford, carried out by the NCRCL in 2000–2001. While the scale both in terms of the numbers of children involved and the geographical area covered is much smaller than in the full survey, it is statistically valid in its own right. Perhaps more importantly, since the original findings showed that in the UK, where pupils live had little effect on what they choose to read, or indeed, on any of the answers provided, it offers a temporary touchstone for monitoring

ba a su forma de percibir y entender el mundo que les rodea, así que preguntábamos si leían, o no, sobre temas potencialmente conflictivos como el sexo, la sexualidad, el coqueteo con las drogas, alcohol u otras sustancias ilegales, su actitud ante la policía, el trabajo, el divorcio o el acoso —básicamente la gama completa de temas que cubre el material de lectura disponible para jóvenes—. Los resultados en este campo eran especialmente interesantes porque demostraban no sólo que muchos jóvenes leían sobre estos asuntos, sino también que un número significativo de ellos relataba de una manera específica —y con ejemplos concretos— cómo la lectura les había ayudado a resolver un problema personal importante.

El estudio también indagaba sobre el lugar que ocupa la lectura en comparación con otras actividades al alcance de los jóvenes en cuanto al tiempo dedicado y a la satisfacción obtenida. Les preguntamos cuánto tiempo invertían por semana en las distintas actividades que ocupan los días ajetrechos de la mayoría de los niños en Inglaterra: estar con amigos, escuchar música, ver la televisión y vídeos, usar el ordenador, practicar deportes, ser miembro de un club, acudir a charlas sobre religión o leer diferentes tipos de material. También preguntamos sobre lo que más les *divertía*.

Los resultados mostraban que, aunque los jóvenes tienen que dedicar una gran parte de su tiempo a hacer frente a sus obligaciones cotidianas, la mayoría de los encuestados indicaron que leían por norma general revistas, más que libros, *a menudo o muy a menudo* cada semana y que la hora de irse a la cama era la preferida para la lectura en todos los grupos de edad. Este momento resultó ser un “precioso tiempo” protegido para leer y por ello existe una justificada preocupación en cuanto al impacto que puede producir en la lectura la creciente tendencia a colocar un televisor en los dormitorios infantiles.

Poco después de terminar el primer estudio completo en 1996 los conservadores de Margaret Thatcher fueron sustituidos en el gobierno británico por los ‘nuevos laboristas’ de Tony Blair que dieron máxima prioridad a la alfabetización. En el primer año de mandato de Blair surgieron iniciativas como “El Año de la Lectura”, “La Estrategia Nacional de Alfabetización” o “La Hora de la Alfabetización”. En este clima parecía que nuestra línea de investigación, casualmente establecida antes de que estas iniciativas entrasen en vigor, resultaría de un valor incalculable como un medio para medir la incidencia de los nuevos proyectos y políticas del gobierno. Nuestro material de investigación gozaba de una amplia difusión y fue mencionado en diversos tipos de estudios, informes gubernamentales y proyectos, y continúa siendo así desde que nuestro último estudio completo tuviera lugar hace seis años. Tristemente, nuestro primer plan quinquenal fracasó debido a la demora en la concesión de fondos, aunque ahora estamos en condiciones de retomar esta investigación y otro estudio completo sobre hábitos lectores de la población juvenil se ha puesto en marcha.

Aunque los datos todavía no sean definitivos, podemos hacernos una idea de la postura actual y de los factores que influyen en la lectura de los jóvenes de diversas partes del mundo. Compañeros de otros países han realizado cuestionarios sobre hábitos lectores inspirados en los elaborados por el NCRCL —a menudo consultando al Centro—. El ejemplo más reciente lo encontramos en Filipinas donde se está haciendo un cuestionario sobre hábitos lectores usando algunas de las preguntas del estudio del NCRCL de 1996. Además, los resultados de la investigación de 1996 se han actualizado mediante un estudio menor sobre los hábitos lectores de los niños de Lon-

change. Using the latest NCRCL study in conjunction with others undertaken between 2000–2002, it is possible to make a useful comparison of some of the similarities and differences in the reading habits of young people in different parts of the world. The survey information from these countries was selected for comparison because they provide the most recent data and all took place over roughly the same period.

The following observations are drawn from six studies in four countries:

- Australia: *Young Australians Reading* (2002), a report prepared by the Australian Centre for Youth Literature and the Australia Council: 801 respondents aged 10–18, and *An Investigation of Young People's Reading in South Australia* (2001), produced by the University of South Australia: 357 students aged 5–17.

- Denmark: studies conducted by the Centre for Children's Literature in Copenhagen in the form of 2 studies: *Børn læser bøger* [*Children Read Books*, 2000]: 901 9–12-year-olds, and *Den dyrbare tid* [*The Precious Time*, 2001]: 417 14–15 year-olds. These studies are currently being revised and expanded.

- England: the NCRCL study of *Young People's Reading in 2001*, which focused on the school children of London and Oxford: 250 respondents aged 4–16.

- Ireland: *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Ireland* (2002): 2114 pupils aged 7–16.

It is important to say that from the outset that, with the exception of some aspects of the Danish studies, there have been very few surprises. Most of us who work with children and books, wherever we do this, have fairly comprehensive and accurate ideas about what young people are reading, when they read, why they are reading some things rather than others, how they obtain the things they read, and so on. Librarians tend to have particularly

accurate and well-formed views about children's reading needs and profiles, so it is disappointing how little use young people in the UK make of librarians as a resource: time and again they responded that 'no one' helps them choose the books they read.

These surveys, then, are not intended to produce startling new findings. Instead, the principal role is to verify and buttress the commonsense assumptions and anecdotal evidence gathered on a daily basis in public libraries, school libraries, classrooms and bookshops, and to help monitor change. As well, in the UK—and probably elsewhere too— if academics want to receive funding for activities at even the most basic level, it is necessary to justify research proposals, and the statistics from these studies can be used to help make effective arguments for resources. Of course, this information is not just of interest to academics: a variety of users find it valuable for a range of reasons. For instance, publishers (who are contributing to the funding of the current survey) have used the data to identify gaps in the provision of books for young people, to identify the kinds of things that young readers say they like to see in the presentation of books, and generally as the basis for new directions and developments in all aspects of book production for this part of the market in the UK.

Although the data largely confirm what those working in the field know, this does not mean that the findings are always predictable. For instance, in 1996, Roald Dahl was the undisputed king of the children's lists (no surprise), and neither was the fact that in 2002, he was, of course, joined by J.K. Rowling. However, given all the media attention and sales hype surrounding Rowling's work it is surprising to learn that Dahl's standing as the favourite writer was not taken over by J.K. Rowling. They are listed as joint favourites and both appeal across the age ranges.

dres y Oxford, realizado por el NCRCL entre los años 2000 y 2001. Estadísticamente, la investigación es válida aunque el área geográfica cubierta y el número de niños encuestados sean más reducidos que en el estudio completo. E incluso corroboró que, en el Reino Unido, el lugar de residencia de los alumnos tiene poca influencia en la elección del material de lectura, y, de hecho, ninguna respuesta ofreció referencias suficientes para observar cambios en esta tendencia. Comparando el último estudio dirigido por el NCRCL con otras investigaciones elaboradas entre el año 2000 y 2002, podemos observar similitudes y diferencias en los hábitos de lectura de los jóvenes de diferentes partes del mundo. Los países han sido seleccionados porque en ellos se han elaborado estudios que facilitan datos recientes y referidos a un mismo periodo de tiempo.

Las observaciones que voy a hacer se basan en seis estudios elaborados en cuatro países:

- En Australia se realizaron dos investigaciones: *Young Australians Reading* (2002) que es un informe preparado por el Centro Australiano de Literatura Juvenil y el Consejo Australiano en el que se encuestaron a ochocientos un niños y jóvenes de entre diez y dieciocho años, y *An Investigation of Young People's Reading in South Australia* (2001), elaborada por la Universidad de Australia del Sur con los datos obtenidos de trescientos cincuenta y siete estudiantes de entre cinco y siete años.

- En Dinamarca el Centro de Literatura Infantil de Copenhague dirigió la investigación y la presentó en dos estudios: *Børn læser bøger* [*Children Read Books*, 2000] con novecientos un niños encuestados de entre nueve y doce años, y *Den dyrbare tid* [*The Precious Time*, 2001] con cuatrocientos diecisiete jóvenes de entre catorce y quince años. Estos estudios se revisan y completan continuamente.

- En Inglaterra utilizaremos el estudio elaborado por el NCRCL *Young*

*People's Reading in 2001*, cuyos datos se obtuvieron de doscientos cincuenta escolares de catorce y dieciséis años de Londres y Oxford.

- En Irlanda el estudio es *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Irlanda* (2002) que utilizó a dos mil ciento catorce encuestados de cuatro a dieciséis años.

Desde el principio los datos ofrecidos por estas investigaciones han sido poco sorprendentes, exceptuando algunos aspectos de los estudios daneses. La mayoría de las personas que trabajan con niños y libros, donde quiera que lo hagan, tienen una idea bastante completa y acertada sobre lo que los jóvenes leen, cuándo leen, dónde consiguen el material de lectura o por qué leen más unas cosas que otras. Especialmente, los bibliotecarios tienen conocimientos acertados y bien desarrollados referentes a las necesidades y a los perfiles de lectura de los niños, y por eso resulta entristecedor ver el escaso uso que los jóvenes del Reino Unido hacen de ellos como fuente de información: continuamente repiten que 'nadie' les ayuda a elegir los libros que leen.

Estos cuestionarios, pues, no están hechos con la intención de producir resultados sorprendentes. Por el contrario, se usan primordialmente para examinar y apoyar las suposiciones lógicas y las evidencias anecdóticas que surgen al trabajar a diario en aulas, bibliotecas públicas y escolares, librerías y, al mismo tiempo, ayudan a supervisar los cambios que puedan producirse en los hábitos lectores. Además, en el Reino Unido—y supongo que también en otros lugares— si los investigadores quieren obtener financiación, incluso para las actividades más básicas, se exige justificar las peticiones, y las estadísticas derivadas de estos estudios pueden ser usadas como apoyo para presentar argumentos eficaces a fin de conseguir medios económicos. Ciertamente, esta información no es únicamente de interés para académicos: varios usuarios

Because sales and lending figures can be obtained in most countries from the book trade and libraries, the role of these surveys is not primarily to record what young people say they are reading, but to try to find out

- Why they are reading some texts and formats rather than others
- How they choose what to read
- What their reading means to them
- What kinds of gaps exist in provision (from texts being published to accessing to them)
- What factors may inhibit or even prohibit reading
- What can encourage/stimulate reading
- Critical moments when reading seems to be particularly at risk

Comparing the results of these six studies provides some interesting insights into some of these areas.

The first thing to say is that the studies reveal many more similarities than differences in the reading habits of young people, across the age range. Year on year the impact of the globalization of youth culture bites more deeply, so in the west at least, young people's reading is influenced less by where they live or their racial, ethnic or class background than by their age and exposure to the media. For instance, when it comes to choosing books and comics, all the children surveyed, but particularly boys, reveal that they are influenced by the media. Popular characters and publications in the form of comics, magazines and books are often linked to films, television programmes and cartoons. So in 2000–2001 the infant classes in South Australia were reading comics about Pokemon, Batman, Superman, Spiderman and the Simpsons. In 1996, the same age group in Britain were obsessed with The Lion King, Sonic the Hedgehog, Barbie, and Mighty Morphin Power Rangers. Across all six studies, the *kind* of texts (comics, magazines, books) is shown to change with age, and specific titles changed over time, but the influence

of film and television on book choice is constant and considerable. This was particularly noticeable in the findings from South Australia where approximately 60% of boys said that knowing about a book from film/TV encouraged them to read it. (In fact, even more girls in Australia said they were influenced by films, but in the UK, the media tends to influence boys more than girls.)

The positive side to this phenomenon is that it stimulates book borrowing and purchasing and provides an element of support for less able or experienced readers (familiarity with details such as characters' names and in some cases even with individual plots may help in the process of decoding texts). This pattern is also part of a clearly identifiable trend in both Australia and England for young people to want what they are reading to have some cultural status –to be cool/to impress–. This is revealed in comments by younger children when they say they want their books to be long, large, to have small print and new vocabulary. For instance, in the Australian questionnaire, in response to the question, 'What do you like about chapter books?' 6 and 7-year-olds said such things as "*They have chapters and they also have long and hard words*"; "*You don't see the pictures and it is interesting because you don't know what is going to happen next*". At first sight these might seem admirably ambitious goals intellectually, but in conversation the children revealed that what they really wanted was to show that they were now able to read 'grown up' books. So, the bigger the book, the more status it conferred. However, the relationship between size and pleasure is not a simple one, and it is likely that youngsters who choose books on the basis of length and difficulty alone will not have a satisfactory reading experience.

In the larger Australian study, this issue was probed in some depth and researchers noted a clear link between the time when children and the



la encuentran interesantes por diversas razones. Por ejemplo los editores (que contribuyen en la financiación de la investigación que se está realizando en la actualidad) han utilizado los datos para detectar lagunas en la disposición de libros para jóvenes, para conocer los gustos de los jóvenes lectores tanto en contenidos como en presentación y, en general, como base desde la cual orientar nuevos rumbos y desarrollos en la producción de libros infantiles y juveniles en el Reino Unido.

Como hemos comentado anteriormente los datos confirman ampliamente las suposiciones de aquéllos que realizaban el trabajo de campo, pero esto no significa que los resultados sean siempre predecibles. Por ejemplo, en 1996, Roald Dahl fue el rey indiscutible en las listas de preferencias de los niños (lo cual no era una sorpresa), ni tampoco lo fue que en el 2002, fuera, como era de suponer, alcanzado, pero no superado, por J. K. Rowling. Es decir, a pesar de toda la atención atribuida a los libros de *Harry Potter* y a la gran cantidad de ventas de ejemplares, fue sorprendente comprobar que Dahl continuaba siendo el escritor favorito y que no había sido superado por J. K. Rowling. Estos dos autores aparecen citados como favoritos en diferentes grupos de edad.

Nuestro principal objetivo no era registrar qué dicen los jóvenes leer (ya que las cifras de venta y de préstamos de libros pueden obtenerse en la mayoría de los países a través del comercio y de las bibliotecas) sino en averiguar:

- Por qué leen determinados textos y formatos en detrimento de otros.
- Cómo seleccionan lo que leen.
- Qué significado tiene para ellos la lectura.
- Qué clase de inconvenientes existen en la obtención del material de lectura (desde su publicación hasta su adquisición).
- Qué factores dificultan o, incluso, prohíben la lectura.
- Qué puede animar o estimular la lectura.

- Momentos críticos en los que peligra la lectura (en los que se produce la pérdida de lectores)

La comparación de los resultados de estos seis estudios nos ofrece una visión más detallada acerca de algunos de estos puntos. Los cuatro estudios revelan muchas más similitudes que diferencias en los hábitos lectores de los jóvenes, a lo largo de los distintos grupos de edad. Año tras año, el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación. Así, a la hora de seleccionar libros y cómics, todos los encuestados pero sobre todo los chicos, reflejan estar bajo la influencia de los medios de comunicación: personajes y publicaciones de moda, en forma de cómics, revistas y libros, a menudo están relacionados con películas, programas de televisión y dibujos animados. Por ejemplo entre el año 2000 y el 2001, los niños más pequeños del sur de Australia leían cómics de Pokemon, Batman, Superman, Spiderman y los Simpsons; en 1996, el mismo grupo de edad en el Reino Unido estaba obsesionado por *El Rey León*, Sonic the Hedgehog, Barbie y Mighty Morphin Power Rangers. A lo largo de los seis estudios, el tipo de textos (cómics, revistas, libros) cambiaba con la edad y determinados títulos también variaban con el tiempo, pero la influencia del cine y la televisión en la selección de los libros era constante y muy considerable. Esto se hacía particularmente patente en los resultados del sur de Australia donde aproximadamente el 60% de los chicos afirmaban que conocer un libro a través del cine o de la televisión les animaba a leerlo; de hecho, también las chicas de Australia manifestaban estar influenciadas por las películas, aunque en el Reino Unido, los medios de comu-

educational system assume that pupils know how to read –when they are identified as ‘independent’ readers– and the loss of aspirational reading. When they no longer need to prove that they are growing up and becoming skilful, some youngsters lose interest in striving for new reading milestones. Significantly, however, the same point about the importance of books being long and looking impressive was made by teenage boys in Denmark, who say they read in order to become successful; that they like demanding books that prepare them for adult jobs.

Unlike Danish boys, in Australia and England pupils of all ages were equally likely to choose books that have obvious links to popular culture; especially links to current films and television programmes. As well as stressing the importance of actual connections to the media, they also said that they like the covers (the most influential feature of a book in the choosing process) to be up to date, and to look ‘fun’, by which they mean using bright colours and vivid designs –but not photographs–. This will often include visual images from a screened version of the text.

The influence of the media on choice is not always mentioned as the most important reason for choosing what to read. Particularly with the older pupils, it seems that recommendation from friends, the description of the plot in the blurb, whether or not the book is part of a series, the title and the name of the author all influence what books young people choose to read. However, some studies asked pupils to say what they had read recently (say the night before, or in that week), and for these responses it was noticeable how many named books were written by a very small number of writers (this is significant since in the UK alone between 7–10,000 children’s books are published annually); how many have been filmed in one form or another, how many have

been awarded ‘trendy’ status through marketing campaigns and merchandising designed to make the books look fashionable and desirable, irrespective of the content.

While links to the media often encourage young people to choose a book, there is a distinct difference between books bought and read recently, and the books/writers that are important to young people. Looking at the three favourite writers in three of the studies, it’s clear that all earned their places as books in the first instance, and not as a consequence of media hype. This seems to be a more important indicator of valued reading than purchasing patterns, for many books are bought but never read. A comparison of the three favourite writers across the surveys shows looks like this:

Three favourite writers in Australia	
PRIMARY	SECONDARY
Not Available, though favourite characters mentioned included those from Disney books of the film + cartoons, and Harry Potter.	Paul Jennings
	Roald Dahl
	J.K. Rowling

Three favourite writers in Denmark	
9-12 YEAR OLDS	14-15 YEAR OLDS
Astrid Lindgren	J.K. Rowling
Denno Jurgensen	Svend Age Madsen
Bjarne Reuter	Hirsten Holst

Overall, the reading choices of Danish children and young people were



CLOWES, Daniel (2000). *Ghost World*. London: Jonathan Cape.



BURGESS, Melvin (1996). *Junk*. London: Puffin.



ROWLING, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.  
 Íd. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.

nicación influncian más a los varones que a las hembras.

El lado positivo de este fenómeno es que al mismo tiempo que estimula el préstamo o la adquisición de libros, proporciona un elemento de apoyo a lectores menos hábiles o experimentados (pues ya conocen los nombres de los personajes e incluso están familiarizados con la historia, de manera que les ayudará a comprender mejor el texto). Este fenómeno también forma parte de una tendencia claramente identificable tanto en Australia como en Inglaterra, en cuanto se refiere al deseo de los jóvenes de que sus lecturas tengan un estatus cultural—ser “*guays*”, impresionar—. Esto aparece en los comentarios de los niños más pequeños que manifiestan sus preferencias por libros más extensos, grandes, con letra pequeña y vocabulario nuevo. Por ejemplo, en el cuestionario australiano en respuesta a la pregunta “¿Qué te gusta de los libros divididos en capítulos?”, los niños de seis y siete años contestaron, por ejemplo: “tienen capítulos y también palabras largas y difíciles” o “no ves las ilustraciones y es interesante porque no sabes lo que pasará a continuación”. A primera vista puede parecer que los niños tengan metas intelectuales muy admirables y ambiciosas pero, hablando con ellos, percibimos que lo que realmente querían demostrar era que estaban preparados para leer libros “de mayores”. De manera que cuanto más grande el libro, más prestigio otorga. No obstante la relación entre volumen y diversión no es sencilla, y es posible que los jóvenes que seleccionan sus lecturas por el número de páginas y la dificultad, no obtengan una experiencia lectora satisfactoria.

En el estudio australiano más amplio, este tema fue investigado con más profundidad, pudiendo comprobar que existía una clara relación entre el momento en el que tanto los niños como el sistema educativo suponen que

los alumnos saben leer —cuando son identificados como lectores ‘independientes’— y la pérdida de la tendencia a desear lecturas “de mayores”. Cuando no necesitan demostrar que se están haciendo mayores y han adquirido las habilidades, algunos jóvenes pierden interés en aspirar hacia nuevas metas lectoras. No obstante, es significativo, que el mismo aspecto referente a la importancia de que los libros sean muy extensos y tengan una presentación impactante, fue aludido por los adolescentes varones de Dinamarca, quienes manifestaban leer para tener éxito al mismo tiempo que pedían libros que los prepararan para trabajos de adultos.

Al contrario que los chicos daneses, alumnos de Australia e Inglaterra se decantaban por seleccionar libros que tuvieran conexiones obvias con la cultura popular, especialmente los relacionados con películas y programas de televisión actuales. Además de todo esto, también declaraban sus preferencias por cubiertas (el elemento más influyente en la elección de un libro) modernas y divertidas en cuyo diseño se utilizasen vivos colores, pero nunca fotografías e incluso, en ocasiones, incluyeran alguna escena de la película.

<<

La influencia de los medios de comunicación no siempre se menciona como el motivo más determinante para seleccionar las lecturas. Los alumnos mayores se dejan llevar por *recomendaciones de amigos*, el título, el nombre del autor o por la descripción del argumento que se realiza en las campañas de promoción del libro —tanto si forma parte de una serie o no—. No obstante, en algunos estudios se preguntaba a los alumnos lo que habían leído recientemente (la noche anterior o en esa semana), y de sus respuestas se desprendía que los libros citados<sup>1</sup> habían sido escritos por un número muy reducido de autores, que se habían llevado al cine

<sup>1</sup> Hemos de destacar que solamente en el Reino Unido se publican de 7.000 a 10.000 libros infantiles y juveniles cada año.

quite different from those reported in the other surveys. It is also interesting to note that when asked about the best books they had ever read/had read to them, the list was rather different from the list of their favourite writers. Girls mentioned L.M. Montgomery's *Anne of Green Gables* and Laura Ingalls Wilder's Little House books (popular television/video versions of both are available), moving on to the Harry Potter and Goosebumps series, while Danish boys named *Robinson Crusoe*, *Treasure Island*, *Goosebumps*, *Lord of the Ring* and the Harry Potter books.)

Three favourite writers in England	
PRIMARY	SECONDARY
J. K. Rowling	Roald Dahl
Jacqueline Wilson	J. K. Rowling
Roald Dahl	Jacqueline Wilson

Three favourite writers in Ireland	
PRIMARY	SECONDARY
Roald Dahl	Roald Dahl
J. K. Rowling	J. K. Rowling
Jacqueline Wilson	R. L. Stine

Successful reading choices depend significantly on having effective choosing strategies. Overall, the surveys showed that girls are better at choosing books they enjoy than boys, and also that they read for different reasons. Girls tend to read for emotional satisfaction, while as a rule, boys are more utilitarian in their approach to reading. Boys tend to be more conscious of the status a book, comic, magazine or computer game can give them, and the knowledge (about sport, PCs, mu-

sic) they can glean from reading which can then be used in negotiations with their male peers. Linked to the different attitudes to choosing and reading between the sexes is the fact that, especially when it comes to fiction, boys are more often inclined to be dissatisfied with the choices they make, and to abandon the books they have chosen without finishing them. Boys are also more likely to exclude certain kinds of reading experiences than girls. For example, Australian pupils' responses to the question 'Are there any of these you would NOT read a book about?': revealed that girls are willing to read about almost anything other than machines and space monsters, but boys are reluctant to read about many topics and kinds of characters.

Despite self-imposed restrictions and problems with making the right choice (especially when it comes to choosing books –the same problems don't seem to occur in the areas of comics and magazines, where choice is more limited and peer sharing and recommendation greater–) both boys and girls in all the countries surveyed say that they value reading and think being able to read is important socially and in terms of having a successful professional life. While reading now has to compete with many other activities, across the four countries, the majority of young people say they enjoy reading, and that they read regularly. When asked how much they read, many older pupils who say they read *less often* now because of other demands on their time (school, work, friends, romance) point out that this does not mean they *read less*, because they now read more quickly and get more out of what they read. This explanation is encouraging for those of us who feel that reading is an important activity, but it also seems to be contradicted by a common and I think deeply significant pattern. The Danish study was particularly alert to this

de una u otra forma y que se les había concedido un estatus de 'moda' a través de campañas de *marketing* y productos de *merchandising* diseñados con el fin de conferir a los libros un aspecto moderno y atractivo, independientemente de su contenido.

La asociación con los medios de comunicación a menudo anima a los jóvenes a elegir un libro pero hay una clara diferencia entre los libros comprados y los leídos recientemente, y los libros y los autores que son importantes para los jóvenes. Tomando como referencia a los tres autores favoritos en tres de los estudios, resulta evidente que todos se han ganado su lugar por sí mismos y no como consecuencia de una importante actividad mediática. Este es un indicador más significativo de lectura valiosa que la mera compra de libros, ya que muchos libros se adquieren, pero no se leen. La comparación de los autores favoritos en los diferentes estudios sería la siguiente:

<b>Los autores favoritos en Australia</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
No hay datos disponibles aunque, entre los personajes favoritos, se incluyen Harry Potter y los de los libros de Disney, basados a su vez, en películas y dibujos animados.	Paul Jennings
	Roald Dahl
	J. K. Rowling

<b>Los autores favoritos en Dinamarca</b>	
<b>9-12 AÑOS</b>	<b>14-15 AÑOS</b>
Astrid Lindgren	J. K. Rowling
Dennos Jurgensen	Svend Age Madsen
Bjarne Reuter	Hirsten Holst

De forma general, la lectura seleccionada por los niños y jóvenes daneses distaba bastante de la recogida en otros estudios. También es interesante observar que cuando se les preguntó por los mejores libros que habían leído o que alguien les había leído, los títulos citados eran muy diferentes. Las chicas mencionaron *Anne of Green Gables* de L. M. Montgomery y los *Little House Books* de Laura Wilder (existen versiones populares en televisión y vídeo), pasando por Harry Potter y la serie de *Goosebumps*, mientras que los chicos mencionaron *Robinson Crusoe*, *La isla del tesoro*, *Goosebumps*, *El señor de los anillos* y los libros de Harry Potter.

<b>Los autores favoritos en Inglaterra</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
J. K. Rowling	Roald Dahl
Jacqueline Wilson	J. K. Rowling
Roald Dahl	Jacqueline Wilson

<b>Los autores favoritos en Irlanda</b>	
<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
Roald Dahl	Roald Dahl
J. K. Rowling	J. K. Rowling
Jacqueline Wilson	R.L. Stine

El éxito en la selección de lecturas depende de las estrategias utilizadas en la elección. En general las chicas tienen mejores recursos a la hora de seleccionar sus lecturas, al mismo tiempo que manifiestan leer por diversos motivos. Ellas intentan conseguir satisfacción emocional mientras que ellos suelen ser más utilitaristas en su acercamiento a la lectura. Los chicos son más conscientes del prestigio que un libro,

phenomenon – they even have a term for it which translates into English as ‘Book Droppers’. The Danes have a very active children’s book infrastructure, so the fact that this pattern is as pronounced there as elsewhere is doubly significant. Looking at this table from the Danish survey, it is clear that children at age 9 read the most (65% say they read ‘often’) and have the lowest figures for reading ‘seldom’ (22%), so nearly three times as many children at this age report reading often as say they read seldom. By age 12, however, the pattern is reversed, with both a higher percentage (31%) saying that they read ‘seldom’ and a lower percentage (45%) reporting that they read ‘often’.

	Seldom	Regularly	Often
All	25	20	56
Boys	32	21	47
Girls	18	19	63
9 years	22	14	65
12 years	31	25	45

This trend is clear in the other surveys, too, though the questions asked were slightly different so in Ireland *enjoyment* of reading is shown to decline steadily – especially in boys – from this age while in England data shows that at key stage 2 (6–8-years-old) 52% of pupils describe themselves as ‘*enthusiastic*’ readers but this figure drops by key stages 3 and 4 with only 17% of boys and 34% of girls identifying themselves as ‘*enthusiastic*’.

What the studies show is that when children first start school, they relish reading. They love listening to stories, and want the skill of reading. But, at some point, usually between the ages of 9–11, which is when they are expected to be fully independent

readers and often also in England when they change schools and start having more homework, the majority of children, and especially boys, begin to read much less. This noticeable tendency to move away from reading is sustained with age, but there is also another key moment when a second wave of young people turn away from reading: the middle teenage years. On the basis of what young people in the UK have said, both in response to the survey questions and at open forums such as the ‘Teenage Kicks’ conference organised by the Institute of Ideas in 2004, it is clear that identifiable pressures affect the amount of reading they do and their attitudes to reading. The first of these is time. Looking back to what many now consider the golden age of reading, which in Britain most people would probably consider to be the 1950s–1970s (a time of educational reforms, interventions by the welfare state, and a public policy of supporting libraries), children had much more free time than they do now and many fewer ways in which to fill it. Most school children in the UK, especially in the age-range 4–11, have very full programmes of extra-curricular activities. These include such things as after school clubs, sporting activities, dance and music lessons, swimming and gymnastic lessons and art/craft activities. Many parents and carers find themselves rushing the children from one activity to another and one set of clothes to another every afternoon and weekend. The result is tired parents and tired children who often have tasks they need to prepare for each of these activities as well as homework. Many of the older Australian students mentioned lack of time as affecting their opportunities for reading.

With many families now having two working parents, the time for the kind of recreational reading done in the past, when children would bring home

un cómic, una revista o un videojuego les ofrece, y de los conocimientos (sobre deporte, informática, música) que obtienen a través de la lectura y que, posteriormente, pueden ser utilizados en las relaciones con sus amigos. Quizás relacionado con estos diferentes métodos de selección y aprovechamiento, sobre todo en las de novelas de ficción, los chicos se muestran más a menudo insatisfechos con sus elecciones y abandonan los libros que habían elegido sin terminar de leerlos. Es también probable que los chicos, más que las chicas, excluyan de antemano cierto tipo de experiencias lectoras. Por ejemplo, en las respuestas de los alumnos australianos a la pregunta: “¿Hay algún tema sobre el que no leerías NUNCA un libro?”, las chicas aceptan cualquiera salvo máquinas y monstruos espaciales, mientras que los chicos indican muchos temas y personajes sobre los cuales no leerían nunca nada.

Las restricciones y problemas que los propios niños y jóvenes se imponen cuando seleccionan libros, también se producen en el campo de los cómics y revistas, donde las posibilidades de elegir son más limitadas y donde el intercambio y las recomendaciones entre amigos son mayores. No hay diferencias entre sexos ni entre países a la hora de otorgar un gran valor a la lectura y generalmente piensan que leer es importante socialmente y en términos de cosechar éxitos en la vida profesional. Aunque la lectura tiene que competir hoy en día con otras muchas actividades, en los cuatro países, la mayoría de los jóvenes dijeron que disfrutaban con la lectura y que leían con regularidad. Cuando se les preguntó cuánto leían, muchos alumnos mayores afirmaron leer en la actualidad con *menos frecuencia* debido a otras obligaciones (colegio, trabajo, amigos, relaciones sentimentales) aunque esto no significaba que leyesen *menos*, ya que ahora leían con mayor rapidez y además sacaban ma-

yor provecho. Esta explicación anima a quienes pensamos que la lectura es una actividad importante en sí misma pero se contradice con un factor muy común y profundamente significativo. El estudio danés fue particularmente atento a este fenómeno —incluso crearon un término que puede traducirse al inglés como *Book Droppers*, refiriéndose a la pérdida de lectores en el camino—. Los daneses disponen de una infraestructura muy activa en el ámbito de la Literatura Infantil, así que el hecho de que este fenómeno sea allí tan pronunciado como en otras partes es doblemente significativo. En la siguiente tabla tomada del estudio danés, vemos que en cuanto a frecuencia lectora, los niños de nueve años son los que más leen (el 65% afirma leer “a menudo”) y muestran los índices más bajos para “rara vez”.

Frecuencia lectora en Dinamarca			
	Rara vez	Normalmente	A menudo
Todos	25	20	56
Chicos	32	21	47
Chicas	18	19	63
9 años	22	14	65
12 años	31	25	45

Esta tendencia se reproduce también en los otros estudios aunque las preguntas para lograr la frecuencia lectora fueran diferentes entre sí. El estudio irlandés muestra un declive constante en el disfrute de la lectura —especialmente en los chicos— mientras que en Inglaterra los resultados muestran que en el *Key Stage 2* (niños de seis a ocho años) el 52% de los estudiantes se describen con “lectores *entusiastas*” pero esta figura decae en el *Key Stage 3* y *Key*

a stack of library books and read alone in their rooms for hours simply doesn't exist. When more time is available, recreational reading tends to increase. Holidays are a case in point, not least because often families will share books in the course of the holiday, which makes the whole activity more attractive.

Book-dropping isn't just due to lack of time, however. It is also a response to the lack of the right mental and physical space for reading, which means somewhere private, quiet, and where there are not too many distractions. Many young readers can say exactly where they like to read, and how they like to prepare themselves for the reading experience. Again, a sex difference comes into play here. The Danish girls who are active readers, for instance, associate reading with being cosy—as well as fun and exciting. It seems they associate reading with many forms of pleasure. The Danish boys who read most have very different ideas about why they read: that they are pushed into reading by school; that they feel being able to read is important in society, and that as they become better readers books get bigger and so more important—so it is more important for them to read them! It is worth comparing these boys' attitudes with an extract from a recently published book that documents what it was like to be a child reader in that golden age of the 1950s, 60s and 70s and which evokes the kind of reading done when the conditions for reading are right. The book is Francis Spufford's *The Child that Books Built* (2002), an unusual mixture of autobiography, told through childhood reading, literary response, and social history.

I can always tell when you're reading somewhere in the house," my mother used to say. "There's a special silence, a *reading* silence." I never heard it, this extra degree of hush that somehow travelled through walls and ceilings to announce that

my seven-year-old self had become about as absent as a present person could be. The silence went both ways. As my concentration on the story in my hands took hold, all sounds faded away... The silence that fell on the noises of people and traffic and dogs allowed an inner door to open... Then, flat on my front with my chin in my hands or curled in a chair like a prawn, I'd be gone. I didn't hear doorbells ring, I didn't hear supper-time called, I didn't notice footsteps approaching... [nowadays so hard to get a genuinely quiet space] (Spufford 2002: 1)

Spufford's book reminds us that if we want children to read, then we may need to begin to schedule time for it in precisely the same way that the other activities children undertake have been built into the domestic routine. We can't assume that just because families own books and have good literacy skills, that reading necessarily takes place in the home. Even then, however, the kind of deeply pleasurable reading that turns a new reader into a life-long, committed reader, needs the right conditions: time and space, both physical and mental.

### Conclusions

It seems that the lesson to be learned from all of these studies is that if we want children to read more, they need to have fewer things to do and even to be bored more often and for longer periods of time! It may also be important to develop the association between reading and pleasure—encouraging boys too to relax into the cosiness of reading, as Francis Spufford clearly did. Perhaps most important of all, is not to emphasise independent reading in ways which exclude shared reading. Children are most enthusiastic about reading when it is something they do with others—parents, siblings, friends, and with classmates and teachers. When it becomes something they are expected to do for



*Stage 4* con sólo el 17% de los niños y el 34% de las niñas identificándose como “entusiastas”.

Estas investigaciones demuestran que los niños disfrutan con la lectura cuando comienzan el colegio. Les gusta escuchar cuentos y anhelan saber leer. Pero, en algún momento, normalmente entre los nueve y los once años —cuando cambian de colegio, empiezan a tener más deberes y se espera que sean lectores completamente independientes— la mayoría de ellos y muy especialmente los chicos, comienzan a leer mucho menos. Esta tendencia a separarse de la lectura se hace más notable con la edad y hay otro momento clave en el que una segunda oleada de jóvenes se apartan de la lectura: los años centrales de la adolescencia. Tomando como base las afirmaciones de los jóvenes ingleses, tanto en los cuestionarios como en los foros abiertos del tipo “*Teenage Kicks*” que fue organizado por el Instituto de Ideas en el 2004, es claro que las presiones a las que se hayan sometidos influyen en la cantidad de libros que leen y en sus actitudes ante la lectura. La primera es el tiempo. Cuando miramos hacia lo que muchos consideran la “edad de oro” de la lectura, que en Gran Bretaña la mayoría fijáramos entre los años 1950 y 1970 (una época de reformas educativas, de obtención del estado del bienestar y de campañas públicas de apoyo a las bibliotecas) los niños disponían de mucho más tiempo libre que ahora y con muchas menos opciones en que emplearlo. En la actualidad la mayoría de los escolares del Reino Unido, sobre todo los niños de cuatro a once años, tienen un apretado programa de actividades extra-escolares. Entre ellas se incluyen la pertenencia a clubes, prácticas deportivas, clases de baile y música, de natación y gimnasia, así como trabajos manuales y artísticos. Muchos padres y educadores llevan a los niños corriendo de una actividad a otra, con la ropa pertinente que han de cambiar

cada tarde o fin de semana, de acuerdo con la actividad correspondiente. El resultado de todo esto son padres y niños cansados que incluso tienen que preparar tareas para cada una de estas actividades, aparte de los deberes para el colegio. Muchos de los alumnos australianos de mayor edad mencionaron la falta de tiempo como factor que afecta a sus posibilidades de leer.

La lectura recreativa tal y como se hacía en el pasado, con niños trayendo a casa un montón de libros de la biblioteca, que leían solos en sus habitaciones durante horas, sencillamente ya no existe pues las familias actuales, en las que trabajan el padre y la madre ya no disponen de ese precioso tiempo para la lectura. Está demostrado que cuando se dispone de más tiempo la lectura recreativa tiende a incrementarse. Las vacaciones son un buen ejemplo, porque en el transcurso de las mismas, la familia compartirá libros haciendo la lectura mucho más atractiva.

Sin embargo, el *book-drooping* no se produce solamente por la falta de tiempo. También responde a la falta de espacio físico y mental adecuado, un lugar privado, tranquilo, y en el que no existan demasiadas distracciones. Muchos jóvenes lectores saben qué les gusta leer y cómo prepararse para gozar de esa experiencia. De nuevo la diferencia sexual revela algunas discrepancias: las chicas danesas que son lectoras habituales, asocian la lectura con sentirse cómodas, así como con diversión y excitación. Parece que asocian la lectura con otros placeres. Los chicos daneses que tienen mayores índices lectores, tienen diferentes ideas del por qué de sus lecturas: les obligan en el colegio, piensan que leer es un acto bien aceptado en la sociedad y que siendo mejores lectores cada vez los libros serán más extensos e importantes —así que será crucial poder leerlos—. Es interesante comparar las actitudes de estos niños con lo expuesto en un libro publicado

themselves, the book-dropping syndrome comes into being. The NCRCL's 1996 survey found that the most active readers of both sexes and at all ages were those whose parents, and in the case of boys, fathers were particularly important in this dynamic, continued to share books with them –even when they were 16!

A final area of commonality in young people's responses to questions about what they enjoy when they are reading also needs to be taken into consideration if we are to try to redress the tendency for young people to turn away from reading. When asked what kinds of books they most like to read, humour is shown to be extremely popular, yet it is often humorous texts that adults discount. The Irish survey sums up the findings (though as usual, the Danish children were slightly out of line with their peers in Australia, England and Ireland), concluding simply that "there is no doubt, both from the survey and the discussion findings, that funny and humorous stories and writers are most popular with children in Ireland." When taken together with comments about Roald Dahl, the most popular writer for young people for more than a decade, these findings show that young people like their books to amuse them. The Irish survey asked young people what it was they liked about Dahl's books and were told:

- His books are imagining (sic) and funny
- He is so funny.
- He has a lot of funny, nasty, gross things and a big imagination
- He makes us laugh

While the importance of humour to young readers is indisputable, at least

since the 1970s and until the recent rise in the popularity and publishing of fantasy, emphasis in critical and pedagogical establishments has been on realism and the problem novel. Bookshops and libraries are full of books that deal with sensitive, topical and politically correct issues. Certainly it is important for children to have access to a wide range of texts in all kinds of genres, and it would be wrong to promote a diet of funny fiction, but perhaps, in a well-intentioned drive to make children's books helpful to young people as they undertake the task of negotiating the world around them, there has been a tendency to undervalue the role of humour. Many studies have shown that people of all ages learn best when they are amused, and that laughter is an important part of psychic health, so perhaps when helping young people to choose what to read, we should keep in mind the need to include both comic and serious books.

Overall these studies show that young people value reading; most feel that they are competent readers, and that they read regularly, but less often than they did when they were younger. This picture suggests that the tendency to become 'book droppers' could be reversed if young people had

- More free time for reading
- More 'cosy' opportunities to share books
- Access to a plentiful supply of humorous texts

This is a challenge for all of us in a world in which free time, cosiness and laughter seem often to be in short supply.

recientemente que documenta lo que para un niño de la época dorada de los años 50, 60 y 70 significaba ser lector y en el que evoca el tipo de lectura que se hacía y las condiciones necesarias para llevar esta actividad a cabo. El libro en cuestión es *The Child that Books Built*<sup>2</sup> de Francis Spufford, una inusual mezcla de autobiografía, contada a través de las lecturas infantiles, la respuesta lectora y la historia social.

“I can always tell when you’re reading somewhere in the house,” my mother used to say. “There’s a special silence, a *reading* silence.” I never heard it, this extra degree of hush that somehow travelled through walls and ceilings to announce that my seven-year-old self had become about as absent as a present person could be. The silence went both ways. As my concentration on the story in my hands took hold, all sounds faded away... The silence that fell on the noises of people and traffic and dogs allowed an inner door to open... Then, flat on my front with my chin in my hands or curled in a chair like a prawn, I’d be gone. I didn’t hear doorbells ring, I didn’t hear supper-time called, I didn’t notice footsteps approaching...<sup>3</sup>

El libro de Francis Spufford recuerda que si queremos que los niños lean, tenemos que planificar el tiempo para ello de la misma manera que lo hacemos para otras actividades que los niños han incorporado a su rutina cotidiana. No podemos asumir que por el mero hecho de que las familias posean libros y un buen nivel educativo, esto signifique necesariamente que se lea en casa. No obstante, el tipo de lectura profundamente placentera que convierte a un nuevo lector en un lector de por vida, necesita condiciones favorables: tiempo y espacio tanto mental como físico.

## Conclusiones

La enseñanza que se desprende de estas investigaciones es que si pretendemos aumentar los índices lectores infantiles, es necesario que los niños tengan menos cosas que hacer e incluso que se aburran más a menudo y durante más tiempo. También debemos fomentar la asociación entre lectura y placer, animando a los chicos a que disfruten del placer y la intimidad del libro como lo hizo Francis Spufford. Y quizás, lo más importante de todo sea no enfatizar la lectura independiente de forma que excluya la lectura compartida. A los niños les encanta leer cuando lo comparten con otras personas —padres, hermanos, amigos, compañeros de clase y profesores—. Cuando la lectura se convierte en algo que deben realizar por sí mismos es cuando se produce la entrada en vigor del síndrome *book-dropping*. La investigación llevada a cabo por el NCRCL en 1996 demostró que los lectores más activos de ambos sexos y de todas las edades eran aquellos cuyos padres continuaban compartiendo la lectura con ellos y, en el caso de los chicos, la figura paterna es especialmente importante en esta dinámica —incluso a los dieciséis años—.

Otra pregunta que se realizaba en todos los cuestionarios aludía a qué era lo que más les hacía disfrutar de la lectura. Este dato es crucial si queremos conocer sus gustos para evitar que se pierdan lectores por el camino. Cuando preguntábamos qué tipo de libros les gusta leer, el humor aparece como un elemento común, aunque en literatura para jóvenes los textos humorísticos cada vez son más escasos. La investigación irlandesa resumió los resultados (aunque una vez más los daneses se apartan ligeramente de la norma establecida por sus homólogos en Australia, Inglaterra e Irlanda), concluyendo simplemente que “sin duda alguna, tanto los resultados de las encuestas como los de los debates, muestran que

<sup>2</sup> SPUFFORD, Francis (2002): *The child that books built*. London: Faber and Faber, p.1.

<sup>3</sup> “Siempre sé cuando estás leyendo en alguna parte de la casa,” solía decir mi madre. “Hay un silencio especial, el silencio de la lectura.” Nunca lo oí, ese grado adicional de silencio que de alguna forma lograba atravesar paredes y techos para anunciar que a mis siete años había alcanzado el grado máximo de ausencia al que una persona tangible puede aspirar. El silencio viajaba en ambas direcciones. A medida que mi concentración en la historia que sostenía entre mis manos se adueñaba de mí, todos los demás sonidos se desvanecían...El silencio que caía sobre los ruidos de la gente y del tráfico y de los perros permitía que se abriese una puerta interior...Entonces, bocabajo y con la barbilla entre mis manos o acurrucado en un sillón en forma de gamba, yo me iba. No oía el sonido del timbre, no oía la llamada a la cena, no oía unos pasos aproximarse...

- ALCOTT, L. M. (1994). *Little Women*. Oxford: Oxford University Press.
- BURNETT, F. H. (1951). *The secret garden*. London: Puffin.
- BURGESS, M. (1996). *Junk*. London: Puffin.
- CLOWES, D. (2000). *Ghost World*. London: Jonathan Cape.
- DEFOE, D. (1818). *Robinson Crusoe*. London: J. Harris.
- FOSTER, J. y PRINCE, S. (2002). *Young Australians Reading (2002). An Investigation of Young People's Reading in South Australia (2001)*. Adelaide: Document Services, University of South Australia.
- HANCOCK, S. (2001). *Den dyrbare tid [The Precious Time]*, as above *Young People's Reading in 2001*, ed. Susan Hancock. London: NCRCL with Re:source, 2001.
- HASLETT, D. (2002). *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Ireland*. Dublin: Children's Books Ireland.
- MONTGOMERY, L. M. (1925). *Anne of Green Gables*. London: Harrap.
- REYNOLDS, K. (1996). *Young People's Reading at the End of the Century*. London: Book Trust and the British Library.
- ROWLING, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.
- SEWELL, A. (2000). *Black Beauty*. London: Puffin.
- STEVENSON, R. L. (1953). *The Treasure Island*. London: The Thames Publishing.
- SPUFFORD, F. (2002). *The child that books built*. London: Faber and Faber.
- STEFFENSEN, A. y WEINREICH, T. (2000): *BØrn læser bØger [Children Read Books]* Copenhagen: Centre for Bornelitteratur and Roskilde University.
- STINE, R. L. (1998). *Invasion of the body squeezers*. London: Hippo.
- TOLKIEN, J. R. R. (1966). *The Lord of the Rings*. London: Allen & Unwin.
- WILDER, L. I. (1956). *Little House in the big Woods*. London: Methuen.

las historias divertidas y los autores humorísticos son los favoritos de los niños irlandeses”. Cuando analizamos todo esto con los comentarios vertidos sobre Roald Dahl, el autor favorito de los niños durante más de una década, es evidente que a los niños les gusta que los libros les diviertan. En el cuestionario irlandés se preguntó a los jóvenes qué era lo que más les gustaba de los libros de Dahl y las respuestas fueron:

- Sus libros son ingeniosos y divertidos.
- Él es muy divertido.
- Tiene muchas cosas divertidas, malvadas, asquerosas y una gran imaginación.
- Nos hace reír.

Mientras que la importancia del humor para los lectores más pequeños es indiscutible, al menos desde los años 70 y hasta el reciente auge de lo fantástico en popularidad y publicidad, el énfasis entre los críticos y los pedagogos ha recaído sobre el realismo y la novela-problema. Las librerías y bibliotecas están llenas de libros que tratan de asuntos delicados, actuales y políticamente correctos. Desde luego es importante para los niños tener acceso a una amplia gama de textos, de toda clase de géneros, y sería contraproducente limitar la oferta y centrarlos únicamente en el humor, pero quizás en un intento por

conseguir que los libros infantiles sean útiles a los jóvenes para comprender el mundo que les rodea, hemos infravalorado el papel que desempeña el humor. Muchos estudios han mostrado que personas de todas las edades aprenden más cuando están entretenidos, y que la risa es una parte importante de la salud física, de modo que cuando ayudemos a los jóvenes a elegir su material de lectura, debemos tener en cuenta la necesidad de incluir tanto los libros divertidos como los serios.

En conjunto las investigaciones muestran que los jóvenes valoran la lectura: la mayoría de ellos se sienten lectores competentes y leen con regularidad, pero reconocen que lo hacen con menos frecuencia que cuando eran más jóvenes. Este cuadro sugiere que la tendencia a convertirse en un *book droppers* podría invertirse si los jóvenes tuvieran:

- Más tiempo libre para leer.
- Más momentos relajados para compartir libros.
- Acceso a una amplia oferta de textos divertidos.

Este es el reto que se nos presenta a todos nosotros en un mundo en que el tiempo libre, la relajación y la risa parecen quedarse a menudo cortos.



## Normas para la presentación de originales

109

1) Los originales propuestos para su publicación en la revista deben tener una extensión máxima de 30 páginas, que se presentarán numeradas, en formato DIN-A4, escritas a doble espacio, en cuerpo 12 Times New Roman. Los originales se acompañarán de un resumen de no más de 200 palabras, en español e inglés, así como de cuatro palabras clave en los dos idiomas. Los trabajos propuestos deben ser originales; no tienen que haber sido publicados en ninguna otra revista o libro, en la misma lengua o en otra, ni estar en proceso de revisión por otra revista. La bibliografía manejada para el trabajo debe aparecer al final, bajo el epígrafe “Referencias bibliográficas”; los libros o artículos incluidos en ella irán ordenados alfabéticamente por el apellido del autor o autores, de la siguiente manera:

a) Libros: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial. CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

b) Revistas: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). “Título del artículo”, *Nombre de la revista*, nº 0, volumen y (número), páginas del artículo en la revista. HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). “Consciousness in performance: A Japanese theory”. *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). “Título del artículo o capítulo”, en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). “Clásicos de la Literatura Infantil Española”, en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 51-64.

d) Documentos electrónicos en línea (www, ftp, gopher, etc.); monografías, bases de datos y programas informáticos.

APELLIDOS, Nombre o iniciales. *Título*. [Tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. [Fecha de referencia en la que se consultó el documento]. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, Noviembre 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Accesible a través de WWW. <http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html> Igualmente accesible en versiones PostScript y ASCII en Internet: <ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll>

e) Artículos de revistas electrónicas. APELLIDOS, Nombre o Iniciales del autor del artículo. “Título del artículo”. *Título de la revista*. [Tipo de documento]. Localización del documento (año, volumen, número). [Fecha de referencia en la que se consultó el artículo]. Notas. Disponibilidad y acceso.

MARTÍN FUERTES, José Antonio. “Los orígenes de la imprenta en León. Avance sobre un trabajo de investigación en curso”. *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*. [en línea]. 1998, vol. 1. [ref. de 16/09/1998]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet: <http://www.um.es/~eubd/anales/ado108.html>.

2) En el texto, estos artículos, libros o contribuciones a libros deben ser señalados mediante el apellido del autor o autores, seguido del año de publicación del trabajo, dos puntos y la página o páginas relevantes, apareciendo todo ello, o parte de ello, entre paréntesis, según cual fuera el contexto de la redacción del pasaje. Ejemplos:

- “Como ha señalado Burley (1979:44), el desarrollo del esqueleto humano...”
- “...la hipótesis ha sido sugerida recientemente por algunos investigadores (Daniels 1992:24-32; Etkin 1994:3-7), tras comprobar que...”

3) El original del trabajo se entregará en dos copias impresas, acompañadas de una copia en soporte informático (disquete o CD), especificando en su pegatina exterior el programa de procesamiento de textos usado (Word o WP) y el entorno (PC o MacIntosh). Las páginas deben ir numeradas arriba a la derecha.

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:

- TÍTULO: (Cuerpo 20, centrado y mayúsculas)
- Autor/es: (Cuerpo 12, justificado derecha)
- Resumen en español. (Máximo 100 palabras)
- Resumen en inglés. (Máximo 100 palabras)
- Palabras clave en español e inglés. (4 cada uno)
- Trabajo.
- Referencias bibliográficas.
- Perfil académico y profesional del autor/es (3 o 4 líneas en hoja aparte).
- Dirección completa de uno de los autores (en hoja aparte).

5) Las notas aclaratorias al texto se harán a pie de página, numeradas correlativamente.

6) Los párrafos citados textualmente dentro del artículo, se reproducirán en cuerpo menor (11), sangrados, sin entrecomillar y a 1'5 espacio.

7) Se escribirán siempre en cursiva las palabras sueltas en otra lengua. Se deben poner también en cursiva las abreviaturas latinas: *et al.* (y otros); *ib.* (designa la misma obra); *id.* (designa al mismo autor); *i.e.* (es decir); *infra*; *op. cit.*; *ss.*; *supra*; *v.g.* (*verbi gratia*). Se exceptúa Cf., en redonda.

8) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en



cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas. Las imágenes se podrán entregar digitalizadas, siempre y cuando el autor tenga los equipos que permitan su tratamiento con gran calidad de resolución (300 dpi). Se recomendará el uso de formatos comunes (.tif, .jpg, .eps), que se entregarán en archivos independientes al que contiene el texto, indicando en el interior del mismo el nombre del archivo que corresponde a tal lugar. No se admitirán fotocopias ni originales de mala calidad.

9) Los trabajos que sean parte o consecuencia de proyectos de investigación deben hacer referencia a la metodología empleada.

10) Los autores remitirán sus trabajos a la dirección de Ocnos: CEPLI, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 44, 16071 - Cuenca (España - Spain). Los trabajos serán examinados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción, que verificará los aspectos formales del mismo; posteriormente, se enviarán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo.

11) Ocnos, que tendrá periodicidad anual, se publicará en el mes de noviembre. La fecha para la entrega de los originales finalizará el 31 de enero de cada año y la fecha de aceptación de los mismos el 30 de abril. Los autores cuyos trabajos hayan sido aceptados, recibirán comunicación escrita de dicha aceptación.

12) La Dirección propondrá en qué número se editan los trabajos aceptados, si no tuvieran cabida en el correspondiente al año de su aceptación.

13) La publicación de trabajos en Ocnos no da derecho a remuneración alguna; los derechos editoriales de los mismos son de la revista, y es necesario su permiso por escrito para cualquier reproducción. El autor/es recibirá 4 ejemplares del número en que figure su trabajo, teniendo derecho al 50% de descuento en la adquisición de ejemplares de ese número.

14) El autor/es se compromete a corregir primeras pruebas de imprenta de su trabajo en un plazo no superior a 15 días desde su recepción, no pudiendo incluir en las mismas ni texto ni material nuevos, ni modificaciones importantes.

15) La responsabilidad del contenido de los artículos es de sus autores, quienes deben obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier ilustración, texto, tabla o figura, tomados de otros autores y/o fuentes.

# OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

OCNOS es una revista anual, de carácter científico, que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques (sociales, psicológicos, antropológicos, filológicos e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

OCNOS se dirige especialmente a profesores, psicólogos, sociólogos, educadores sociales, filólogos, bibliotecarios y estudiantes de tercer ciclo.

## Sumario

Noviembre 2005

*Ética y estética en la literatura de recepción infantil.*

Fernando J. Fraga de Azevedo

*Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?*

Pedro C. Cerrillo y Juan Senís

*Sobre el folklore en la actualidad*

*y la pluralidad de la lectura.*

Luis Díaz G. Viana

*El hábito lector como actitud.*

*El origen de la categoría de «falsos lectores».*

Elisa Larrañaga y Santiago Yubero

*El derecho de los jóvenes a «no leer» El Quijote.*

Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros

*Inventar la escritura y comprender la lectura:*

*meta-literatura y literatura infantil.*

Cláudia Sousa Pereira

*¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos*

*lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda*

*= What are they reading? A comparison of the reading*

*habits of young people in Australia, Denmark, England*

*and Ireland.*

Kimberley Reynolds