

Aplicación de una encuesta sobre recorridos y prácticas lectoras en alumnos del CBC (Ciclo Básico Común) de la Universidad de Buenos Aires. Avance de resultados

Application of a Survey on Paths and Reading Practices in Students of CBC at the University of Buenos Aires. Results Preview

Mariana di Stefano¹ Cecilia Pereira²

Para citar este artículo: di Stefano, M., Pereira, C. (2014). Aplicación de una encuesta sobre recorridos y prácticas lectoras en alumnos del CBC (Ciclo Básico Común) de la Universidad de Buenos Aires. Avance de resultados. *Enunciación*, 19(1), 77-88.

Recibido: 5-mayo-2014 / **Aprobado:** 25-julio-2014

Resumen

Se presentan los resultados parciales de una encuesta sobre recorridos y prácticas lectoras de alumnos del primer año de la Universidad de Buenos Aires. La encuesta, elaborada a partir de los aportes de la sociología de la lectura, buscó obtener datos para evaluar la incidencia de las prácticas lectoras históricas y actuales en el desempeño de estudiantes del nivel superior, que en un alto porcentaje no alcanzan los objetivos de lectura pautados por las cátedras. El análisis cuantitativo y cualitativo realizado permite caracterizar al estudiante como un lector "medio básico", con una representación de pertenencia a la cultura escrita, que privilegia la lectura literaria y periodística y que representa la lectura como práctica emotiva e identitaria. Estas representaciones son atribuidas a una matriz escolar que, al reiterar los mismos modos de aproximación a la lectura, no ha invitado al alumno a familiarizarse con géneros y experiencias de lectura variadas.

Palabras clave: estudiantes universitarios, sociología de la lectura, cultura escrita, didáctica de la lectura

Abstract

This article presents partial results of a survey on paths and reading practices of students in their first year of studies in Buenos Aires University. The survey, conducted from contributions of sociology to reading, sought to obtain data to evaluate the impact of historical and current reading practices in performance of students in higher academic level, which in high percentage do not achieve reading goals established by the University's chairs. A quantitative and qualitative analysis allows recognition of the student as a "medium basic" reader, with a sense of belonging to a written culture, who favors literary and journalistic reading, plotted as emotional and identity practice. These representations are attributed to a school matrix, of which, when reasserting the same methods of approach to reading, does not invited the student to become familiar with various genres and experiences of reading.

Keywords: college students, sociology of reading, writing culture, reading didactics

1 Doctora en Lingüística; profesora adjunta e investigadora del CBC de la Universidad de Buenos Aires UBA. Correo electrónico: marianadist@gmail.com
2 Profesora en Letras; profesora adjunta e investigadora del CBC de la Universidad de Buenos Aires UBA. Correo electrónico: ceciliapereira@arnet.com.ar

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo exponer una parte de los primeros resultados obtenidos en una investigación sobre representaciones, recorridos y prácticas de lectura de alumnos de primer año de distintas instituciones de educación superior de la ciudad de Buenos Aires.³ La investigación se llevó a cabo a partir de la aplicación de una encuesta en las siguientes instituciones de nivel universitario y terciario: Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); Instituto Superior de Educación Física “Dr. Romero Brest”; e Instituto Superior de Enseñanza “Joaquín V. González”. En este artículo se analizan los resultados obtenidos en el CBC de la UBA.

Dentro de nuestra trayectoria en la investigación sobre didáctica de la lectura y la escritura, inscribimos esta nueva indagación en la perspectiva teórica que nos hemos trazado hace varios años (di Stefano y Pereira, 2004, 2007, 2012, 2013), que busca ampliar la puesta en diálogo de las preocupaciones propias de una didáctica de la lectura y la escritura con saberes provenientes de las ciencias del lenguaje (teoría del discurso, teorías de la argumentación, entre otras) y de las ciencias cognitivas (en particular, el interaccionismo socio-discursivo heredero de los planteamientos de Vygotski); pero también con saberes de otros campos menos frecuentados por dicha didáctica: como la historia social de la lectura y la escritura, y en general enfoques antropológicos y filosóficos de estas prácticas, entre otros. En el presente trabajo el diálogo fundamental que encaramos se articula con la llamada sociología de la lectura, un campo

disciplinar que en el periodo de entre guerras se instituye en Estados Unidos y en Suiza con el objetivo de estudiar el grado de accesibilidad de los distintos sectores sociales a la cultura escrita, y que va a tener, a partir de los años setenta, un desarrollo muy importante, principalmente en Francia.

Tal y como señalan los especialistas en este terreno, entre ellos Bernard Lahire (2004) la sociología de la lectura —cuyo instrumento de recolección de datos por excelencia es la encuesta— resulta útil especialmente en la medida en que encara estudios comparativos, ya sea de distintos momentos históricos o de distintos grupos sociales. De este modo puede ofrecer información sobre las evoluciones o involuciones, desigualdades y diferencias en el acceso a la cultura de lo impreso y a sus lugares de difusión (Lahire, 2004, p.12). En este campo, en la Argentina el desarrollo de este tipo de investigaciones es todavía incipiente, ya que se han hecho muy pocos estudios de alcance nacional sobre hábitos de lectura⁴ y menos aún sobre poblaciones específicas, como es el caso de los estudiantes del primer año de estudios superiores.

Consideramos, sin embargo, que este tipo de estudios es importante y que ofrece un largo camino por recorrer en la obtención e interpretación de datos que permitan conocer más acerca de cuánto leen nuestros alumnos, con qué frecuencia, qué tipo de lecturas realizan fuera de las indicadas para sus carreras, en qué soportes, cómo acceden a sus materiales de lectura, qué hacen con ellos una vez que los han leído, así como qué recorridos históricos han realizado como lectores, qué papel ha jugado la escuela o la familia en ellos y qué cambio ha implicado al respecto la universidad en sus vidas, entre muchos otros aspectos. Estos conocimientos no solo son relevantes para la

3 La investigación forma parte del proyecto UBACYT (proyectos de investigación acreditados y financiados por la UBA que tienen como fin realizar una contribución real al conocimiento del tema investigado y contribuir a la formación de investigadores) interdisciplinario *El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias*, dirigido por la Dra. Elvira Narvaja de Amoux. Institución: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Sede: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, 2011-2014.

4 Existen dos estudios sobre los hábitos de lectura de alcance nacional implementados en la Argentina: la Encuesta Nacional de Lectura y Uso del Libro, realizada en el año 2001 desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la empresa Catterberg y Asociados; y la Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura, llevada a cabo en el año 2011 por el Consejo Nacional de Lectura, cuyo trabajo de campo estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

investigación sociológica sino que pueden tener un impacto importante en el diseño de didácticas de la lectura y la escritura, en particular en una didáctica sensible a las representaciones del estudiante sobre su rol como lector, la finalidad de la lectura y sobre las modalidades requeridas en esta práctica en el ámbito académico.

¿Por qué, desde la didáctica de la lectura y la escritura resulta útil conocer esas representaciones, prácticas y recorridos de nuestros alumnos, aun cuando algunos puedan parecernos conocidos a partir de la experiencia docente? Pensamos que hay dos razones que justifican este interés:

1. En primer lugar, porque la población estudiantil es cambiante, no es la misma hoy que hace una o dos décadas atrás. A pesar de que la percepción de los docentes siga indicando la presencia de obstáculos similares en el desempeño de los alumnos en las prácticas lectoras y de escritura a lo largo de los años, no significa que las causas de los problemas sean las mismas. Por ejemplo, en particular en el caso del CBC de la UBA, la internacionalización de su matrícula hoy alcanza el 20%, suceso que no ocurría años atrás, lo cual constituye un dato indicador de una variación del perfil estudiantil. Esta variedad implicaría en el presente la presencia de *matrices socializadoras escolares* (Lahire, 2004, p.150) heterogéneas en la población que queremos estudiar.
2. En segundo lugar, compartimos la certeza de varios investigadores sobre lectura y escritura, entre ellos Michelle Petit (1999) acerca de la variedad de caminos que pueden recorrerse en el proceso de constitución de un lector y la conservación del ánimo de sostener esa condición a lo largo del tiempo. Por eso, la información sobre la lectura en la infancia o en la adolescencia, así como las prácticas de lectura que realizan fuera de la universidad, permiten ajustar las representaciones sobre el perfil del estudiante del primer año de estudios superiores.

Actualmente hay muchos discursos sociales sobre la lectura que mitifican su práctica de diversas

maneras (di Stefano y Pereira, 2009). Se suele destacar la importancia de la infancia como momento en que se juega la constitución o no de un lector; también la importancia de ser lector de literatura, que permite experimentar el placer de leer, todo lo cual lleva a privilegiar casi con exclusividad el discurso literario desde las instituciones educativas. Sin embargo, es poco lo que se sabe sobre cómo se trasladan competencias y representaciones de una experiencia lectora a otras. Por ello, estas y otras aserciones las tomamos como creencias no precisadas en cuanto a su alcance. Nuestro objetivo al aplicar una encuesta a los estudiantes ha sido tener más datos que aporten a la explicación de los obstáculos que podrían estar dificultando sus prácticas lectoras universitarias y, de otro lado, evaluar la incidencia de sus prácticas de lectura históricas en su presente como estudiantes del nivel superior.

A continuación explicamos las opciones teóricas y metodológicas adoptadas para la elaboración de la encuesta, describimos ese instrumento tal como finalmente se aplicó y, finalmente, se muestran algunos de los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

La encuesta: opciones teóricas y metodológicas

Las encuestas han sido una de las herramientas privilegiadas por los estudios sociológicos para acceder a los rasgos de las prácticas lectoras. Sus objetivos, siempre ligados a las políticas culturales, se orientaron a establecer las condiciones sociales, económicas y políticas de la difusión del libro y de la lectura, y a identificar su posible impacto en el campo educativo y cultural. El campo no estuvo exento de debates que interrogaron desde los criterios considerados más adecuados para la formulación de preguntas hasta la calidad de los datos que este instrumento puede ofrecer. Coincidimos con Donnat (2004) en que los resultados de las encuestas, lejos de ser una fotografía de la realidad, dependen fundamentalmente de dos factores: (a) elecciones metodológicas y teóricas y (b) condiciones materiales de su realización.

a) Según el posicionamiento teórico de las investigaciones, algunas encuestas han buscado conocer aspectos vinculados con la venta y el consumo de libros o con los efectos de la lectura en la conducta de la población. Los estudios sobre efectos fueron dominantes en los estudios incipientes de la sociología norteamericana entre los años treinta y cuarenta, que distinguieron, por ejemplo, efectos *instrumentales*, en concordancia con la adquisición de conocimientos o a la posibilidad de resolución de problemas prácticos que se lograría a partir de la lectura; efectos de *prestigio*, que se asocian con el grado de autoafirmación que esta podría otorgar; efectos de *refuerzo*, los cuales aluden al fortalecimiento o cambios en opiniones o sentimientos; efectos *estéticos*, vinculados con el placer de la lectura; y, finalmente, efectos de *distracción*, relacionados con el olvido de tensiones (Waples, 1931; Berelson, 1941).

En otros casos, el eje de las investigaciones ha sido el estudio de las predisposiciones de los lectores, es decir, sus perfiles culturales e intereses diversos por lo que apuntan, entre otros, a establecer la relación entre tipos de sujetos y opciones de lectura, así como a determinar el porqué ciertos sujetos realizan ciertas lecturas y descartan otras. Dichas investigaciones también indagan la cantidad de libros leídos, los géneros preferidos y la caracterización, a través de estudios longitudinales, del progreso en lectura.

En los años setenta y ochenta se produce un cambio en los enfoques: las encuestas apuntan a describir el sentido de la lectura y su valor para los distintos agentes sociales más que los efectos sobre las conductas (Poulain, 2004). Así, la sociología de la cultura empezó a investigar a través de este instrumento el peso de las lecturas consideradas legítimas y buscó caracterizar las disposiciones que estructuran los hábitos de lectura en distintos tipos de lectores, sus modos de apropiación de los materiales escritos y las representaciones a ellos asociadas (Bourdieu, 1988). Otros estudios, vinculados con la historia social de la lectura, apelaron a la encuesta para caracterizar el acto de leer

y comparar modalidades, sistemas de lectura, finalidades y lugares en los que se realiza. A partir de ellos buscaron establecer lo que diferencia y vincula a las distintas comunidades de lectores (Chartier, 1993). En función de los objetivos que orientaron la elaboración de nuestra encuesta, se trabajó fundamentalmente a partir de los aportes teóricos de estos dos últimos abordajes.

En cuanto a lo metodológico, optamos por elaborar una encuesta cuantitativa por sondeo en la que incluimos preguntas abiertas que procesamos cualitativamente. Estas últimas permiten al encuestado responder con su propio vocabulario de modo más independiente del marco que toda encuesta propone. Para la elaboración del cuestionario, consideramos necesario plantear preguntas “comunes” y simples (Bourdieu, 2013, p.327) que, por su univocidad, no pudieran ser interpretadas desde sentidos demasiado disímiles entre los estudiantes. Incluso, recurrimos a la reiteración de los mismos asuntos en diferentes momentos de la encuesta para que las condiciones institucionales —el hecho de que la encuesta se sustanciara en un espacio universitario— no orientaran la elaboración de respuestas estereotipadas o atentas a presuntos ideales sobre lo que deberían ser las prácticas lectoras.

En lo que se refiere a las preguntas por los objetos de lectura, no restringimos la indagación al soporte papel ni al formato libro, sino que procuramos caracterizar la variedad de materiales de lectura con la que interactúan los estudiantes. Un obstáculo habitual al indagar sobre el tipo de textos leídos por los encuestados es el de la taxonomía de géneros ofrecida por la encuesta, dado que es frecuente que se apele a etiquetas genéricas que no coinciden con las empleadas por los lectores (Poulain, 2004, p.33). Por eso, optamos por ofrecer un listado que atendiera a las formas más frecuentes de denominación y que, a la vez, evitara las nomenclaturas muy generales (“novela”, por ejemplo) que no permiten establecer la preferencia. Incluimos, además, el rubro “otros” que permite incorporar objetos de lectura no considerados por el encuestador.

De todos modos, en todos los casos, consideramos las respuestas de los estudiantes no como “datos seguros” sino como declaraciones que permiten acceder a representaciones. Dado que las investigaciones a partir de encuestas alertan sobre lo que se denomina “efecto de legitimidad” (Bourdieu y Chartier, 2003, pp.255-256) ante una pregunta (por ejemplo, si se interroga sobre lo que el estudiante lee, es probable que este responda desde lo que considera que merece ser declarado como lectura y descarte prácticas que resultaría interesante conocer) en muchos casos solicitamos ejemplos o complementamos con opción con la pregunta abierta.

(b) En cuanto a las condiciones y circunstancias en las que se sustanció la encuesta, esta fue administrada por profesores que integran nuestro equipo de investigación en los Talleres de lectura y escritura de la Cátedra de Semiología del CBC. Dicha implementación permitió, en primer lugar, que los encuestados recibieran una explicación clara del encuadre y los objetivos de la encuesta y así evitar que pudiera ser interpretada como “un examen de cultura general” (Donnat, 2004). En segundo lugar, que los alumnos pudieran obtener respuestas pertinentes a las preguntas que podían surgirles de algunos ítems. Se sustanció en cursos elegidos al azar de distintas bandas horarias. La muestra de 200 encuestas que consideramos en este trabajo representa el 10% aproximadamente del universo estudiado.

La organización del cuestionario

El cuestionario buscó obtener información sobre prácticas de lectura de los alumnos, tanto en el presente de la situación de encuesta como en algunos momentos de su historia, para fin de acceder a representaciones y hábitos de lectura. Se organizó en dos grandes partes: una serie de seis preguntas referidas a las prácticas de lectura en la infancia y otra de quince preguntas referidas a dichas prácticas en el momento de realización de la encuesta.

En ambas partes se interrogó a los alumnos sobre si se consideraron o se consideran lectores y por qué. A partir de esa pregunta, se encadenaron ítems (sobre su gusto por la lectura, el modo de acceso a los materiales, las lecturas recordadas y las causas que explicaban ese recuerdo, entre otros) que buscaron establecer indicadores de la manera de leer y que contribuyen a establecer los sistemas de clasificación implícitos (Bourdieu y Chartier, 2003, pp.255-266) que los lectores ponen en práctica cuando declaran que algo les gusta o les disgusta, que es bueno o malo, fácil o difícil.

La sección referida a las prácticas de lectura actuales incluyeron además ocho ítems sobre lecturas realizadas en la universidad, con el propósito de establecer las modalidades que adquiere dicha práctica entre los estudiantes; cuatro ítems se refirieron a las formas de conservación de libros y materiales de lectura y a la posesión o concurrencia a bibliotecas (las preguntas fueron: ¿Te gusta conservar los textos leídos?; si conservás al menos algunos, ¿dónde los guardás?; ¿tenés biblioteca propia o familiar?; ¿te has manejado o te manejas con alguna biblioteca pública?); tres preguntas interrogaron acerca de los momentos y los lugares en los que se practica la lectura. La encuesta incluyó un último ítem, de carácter abierto, que solicitaba al alumno la elaboración de un comentario de la última lectura que le hubiera despertado interés.

RESULTADOS OBTENIDOS

No vamos a proporcionar los resultados de cada una de las 22 preguntas de la encuesta sino los datos que nos permiten demostrar dos de las hipótesis interpretativas que construimos a partir del análisis global de los datos obtenidos:

1. Predomina en la población estudiada una representación de sí como grupo social vinculado con la cultura escrita, poseedor de bienes propios de esta cultura, al punto de que una mayoría se autodeclara lectora en la infancia y en la actualidad.

2. Predomina en la población estudiada la representación de la lectura asociada con el mundo de la sensibilidad y que ha intervenido en la construcción de la propia identidad.

1. Con respecto a la primera hipótesis, destacamos el dato de que el 65% se declara lector en la infancia y el 70% afirma que le gustaba leer de chico (ver gráficos 1 y 2 en el Anexo).

Este porcentaje se incrementa ante la pregunta sobre la actualidad, ya que un 89,2% declara que le gusta leer. Además, el 38,2% declara haber leído en el último año entre tres y cinco libros completos y el 26%, más de cinco (ver gráficos 3 y 4).

Al cruzar los datos sobre los que se consideran lectores de chicos, con el gusto actual por la lectura y la cantidad de libros leídos, se observa que los que han leído mayor cantidad de libros en el último año, declararon ser lectores de chicos y su gusto actual por la lectura: el 74% de los que leyeron entre 3 y 5 libros y el 77% de los que leyeron más de 5 libros en el último año (ver tabla 1).

Otro rasgo que en este alumnado manifiesta representaciones dominantes de pertenencia a la cultura escrita es el alto porcentaje (el 97%), que sostiene que le gusta conservar los textos leídos, ya sea en su propia biblioteca (el 54,4%) o en la familiar (16,2%) o bien en cajas de archivo (35,8%) (Ver gráficos 5 y 6).

Completan estos datos los porcentajes elevados sobre posesión de bibliotecas propias o familiares en el hogar y la concurrencia a bibliotecas públicas (ver gráfico 7).

Los datos expuestos muestran que, según sus declaraciones, los alumnos del primer ciclo de la UBA, contrariamente a las representaciones que por momentos manifiestan los docentes, no se piensan a sí mismos como ajenos a prácticas que la tradición ilustrada asoció con el cultivo de la lectura: la posesión de bibliotecas, el considerarse lector, la conservación de los textos leídos, el gusto por la lectura muestran que estamos ante un grupo social que manifiesta que ha integrado la cultura escrita a su vida cotidiana.

La evaluación del dato sobre la cantidad de libros completos que declaran leer los encuestados, merece, sin embargo, un análisis ya que en sí mismo puede conducirnos a conclusiones diversas. Por un lado, si consideramos las categorías que se aplican en las encuestas nacionales francesas, nuestros estudiantes pueden ser evaluados como lectores muy poco frecuentes, ya que aquellos estudios consideran un lector poco frecuente al que lee menos de diez libros por año y lector asiduo al que lee más de veinticinco (Poulain, 2004, p.40). Cabe destacar que las encuestas francesas aplicadas, específicamente al universo juvenil, de entre 25 y 28 años, consideran lectores asiduos a quienes leen más de 3 libros al mes (Chartier, 2004, pp.119-120).

Pero por otro lado, si tomamos los escasos datos que tenemos sobre la Argentina, la evaluación no es tan negativa: la última encuesta nacional de lectura del año 2011 arrojó el dato de que un 41% de la población no lee ni un libro por año. Del 59% restante solo se ofreció la información de que lee al menos uno. En este contexto, el porcentaje elevado de alumnos que dice leer más de cinco y entre tres y cinco libros completos por año ubica al alumnado encuestado en un sector medio: tal vez no el más letrado, pero tampoco entre aquellos para los que la cultura escrita es ajena.

2. Con respecto a la segunda hipótesis, sobre la representación de la lectura como una práctica que interpela la sensibilidad y que hace a la construcción identitaria, destacamos que las preguntas abiertas de la encuesta resultaron fundamentales para acceder a esas construcciones, a la vez que reforzaron el grado de veracidad, con respecto a los datos declarados. Presentamos a continuación otros datos obtenidos, de cuyo conjunto se puede inferir la hipótesis y explicar su valor y significación con mayor despliegue.

2.1. Resultados cualitativos de las siguientes preguntas:

- Explícanos brevemente por qué pensás que fuiste o no lector de niño.
- ¿Por qué pensás que recordás [las lecturas de tu infancia]?
- ¿Hubo algún momento de tu vida en que leíste más y en que la lectura resultó especialmente significativa?

A partir de las respuestas, observamos las siguientes tendencias:

a) La lectura hace a la identidad del sujeto, ya sea porque:

Participa de la construcción de lazos con otras personas de importancia en la historia de la persona:

Recuerdo que me lo leía mi mamá/mi papá/ mi abuela.

Me quedaba a leer con la maestra.

Sé que fui lector porque mis papás me lo recuerdan siempre.

Le aportó herramientas del orden del conocimiento que lo constituyeron:

Aprendí cosas nuevas sobre el amor/ sobre las posibilidades de la imaginación / sobre la vida.

Me di cuenta de que no es difícil leer.

b) La lectura interpela el universo sensible y la imaginación.

En las respuestas justifican que recuerdan las lecturas o por qué en una etapa leyeron más, predominantemente porque:

Me identifiqué con el personaje

Me gustó / me fascinó / me atrapó / me volví fanático a partir de esa lectura

Cuando más leí fue en la adolescencia porque me atrapaba

Fue muy entretenido / era divertido

La lectura para mí es solo pasatiempo
Me emocionó

Me gustaron mucho las imágenes
[Cuando más leí] fue cuando estuve de viaje y no tenía compu para entretenerme

Harry Potter me atrapaba y no paraba de leer

Veo placer en la lectura

Empecé a leer más cuando sentí que podía imaginar muchas cosas más.

También vinculan el valor significativo de la lectura con etapas emocionalmente difíciles:

A los 15 leí mucho en muy poco tiempo porque estaba pasando un momento personal feo

En la adolescencia la lectura me ayudó

Entre los 16 y los 18 leí mucho, la lectura era como un escape de la vida cotidiana

Leí más luego de haber sufrido ataques de nervios. Utilicé la lectura para adquirir nuevos conocimientos e ideas

En la adolescencia sufrí una enfermedad por la cual estuve haciendo hospital de día y siempre me llevaba alguna novela para pasar el día

Entre los 15 y los 20. Mucho autoayuda, muy místico.

c) La infancia en algunas respuestas es representada como la etapa en la que se logra un vínculo más estrecho con el leer, a tal punto que se habla de una "añoranza" de esa experiencia pasada y por eso se la recuerda. Algunos recuerdan el que fue su primer libro, y algunos señalan que lo conservan por esa razón. De todas formas, solo un 15% sostiene que fue la infancia la etapa en que más leyó o que esta fue más significativa. Para un 42% lo fue la adolescencia y para un 29% la etapa actual.

2.2. Completa esta información el tipo de lecturas que los alumnos declaran realizar actualmente. Encontramos que mayoritariamente el gusto se orienta hacia la literatura, específicamente la novela policial y de ciencia ficción.

También hay un porcentaje importante que dice leer diarios y revistas. En este caso, no tenemos precisión acerca de qué secciones son las que leen ni con qué periodicidad lo hacen. Son notablemente escasos los porcentajes de quienes leen materiales de divulgación científica, ensayos o relatos no literarios (ver gráfico 8).

2.3. A pesar de que el 67,6% declara que hay biblioteca familiar en sus casas, guardan los libros en la propia biblioteca o en cajas de archivo propias y no en la biblioteca familiar. Leemos estos datos como la presencia de un interés hacia la búsqueda de conservar los materiales de lectura y a que formen parte de lo que se distingue como propio, frente a lo familiar, lo que refuerza el valor identitario que se le atribuye.

DISCUSIÓN

Sobre la base de estas respuestas, la experiencia de lectura es representada como placentera, positiva, significativa y recordable en la biografía de los estudiantes. En este sentido, sorprendió a muchos docentes del primer ciclo académico que habitualmente en las aulas reciben comentarios de sus alumnos sobre las dificultades, lo trabajoso y hasta la impenetrabilidad que les generan, en algunos casos, las lecturas requeridas por las asignaturas.

Esta percepción de los docentes se complementa con el hecho de que dos tercios de los alumnos —según datos de los cursos encuestados— no alcanza los objetivos de lectura pautados por las cátedras, ya que un tercio va a examen final (lo que significa que ha obtenido entre cuatro y seis puntos en las evaluaciones) y un tercio es reprobado con calificaciones insuficientes (menos de 4).

Los datos obtenidos nos colocan ante la disyuntiva de considerar que: o bien no se producen transferencias de la experiencia de lectura literaria y periodística a las lecturas universitarias, o bien que la representación lectora dominante le atribuye al leer características y funciones muy diferentes a las reclamadas por los estudios superiores.

La razón no es que los alumnos no lean, o que no hayan tenido un recorrido como lectores; pues el tránsito por esas experiencias lectoras ha resultado significativo en lo emocional, lo identitario, la búsqueda de autoconocimiento, el entretenimiento, pero solo para un porcentaje menor de alumnos lo ha sido por el aporte de nuevas formas de reflexión provenientes de conceptualizaciones y teorías explicativas. En este sentido, la representación dominante sobre el leer que encontramos en las respuestas de los alumnos revela que han alcanzado lo que se considera como una primera socialización con respecto al libro, que les ha permitido sensibilizarse frente a algunas lecturas. Es sabido que esta experiencia no siempre se logra y que los obstáculos más importantes que la dificultan son impedimentos de manejo lingüístico o estilístico, que en muchos casos operan como barreras para acceder al escrito (Lahire, 2004, p.186). De todas formas, consideramos que se trata de un tipo de lectura que podemos caracterizar como “básica” o “primaria”, en el sentido de que es de las primeras que se transitan y que la escuela estimula desde los primeros grados.⁵ A pesar de ser alumnos de estudios superiores, no se manifiestan en ellos otras representaciones; la mayoría no parece haber sido invitada a transitar otras formas de leer que podrían enriquecer su aproximación y sus competencias lectoras. Pensamos que esa representación lectora, que caracterizamos como básica, es atribuible a una matriz escolar que a lo largo de los años tiende a reiterar los mismos modos de aproximación a la lectura, privilegiando la literaria y la valoración de la emotividad que esta es capaz de despertar (di Stefano y Pereira, 2009). Pero, en general, desde esa matriz no se encaran prácticas de lectura que contemplen un distanciamiento y el análisis de los complejos recursos que abundan

5 M. Bachtin (1981, p.89) ha hablado de “lectura ingenua”, que se deja llevar por la historia y se identifica con ella, para oponerla a la lectura “estética”, de percepción del acontecimiento artístico. Bourdieu (1988, p.33) ha llamado a las primeras, lecturas pragmáticas para diferenciarlas de las formales. Lahire (1993) diferencia la lectura pragmática anclada en la realidad de la lectura con anclaje literario o ensayístico, que cobra sentido en relación con otras lecturas y otras referencias.

en los corpus literarios, ni se introduce junto con las obras el aparato crítico (los textos ensayísticos o teóricos) que coloque en diálogo a la obra con lecturas que se han hecho de ella y con el presente del estudiante lector, lo cual podría enriquecer y complejizar los modos de leer. Quien debería atender no solo a su emotividad o experiencia de lectura sino también a lo que otros leyeron en otros tiempos y a la pertinencia de considerar determinadas categorías conceptuales para pensar aspectos diversos de las lecturas dadas.

En este sentido, encontramos acertadas las observaciones del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004), en cuanto al valor de las prácticas socioculturales y semióticas en la emergencia y transformación de las capacidades psicológicas individuales. Desde este posicionamiento se subraya que el acceso a una diversidad genérica abordada en las instancias formativas favorece la construcción de un *espacio gnoseológico*, es decir, un mundo de conocimientos, de variadas estructuras y formas de razonamiento, que se infiere de los textos pero se autonomiza de ellos, enriqueciendo el desarrollo intelectual de la persona. Consideramos que la variedad tan acotada de géneros escogidos y los modos de leer estimulados a lo largo de los doce años de escolaridad previa de nuestros estudiantes, no prevén la familiarización del alumno con las estructuras y formas de razonamiento conceptual y abstracto del discurso teórico o semi-teórico que colaborarían, sobre todo en los últimos años de la escuela media, en la formación de un lector entre cuyas opciones se encuentre el emprender estudios superiores.

CONCLUSIONES

Como hemos mostrado en los análisis cuantitativos y cualitativos de las respuestas de los alumnos del primer año de la Universidad de Buenos Aires a la encuesta sobre prácticas y recorridos lectores, encontramos en ellos una representación de pertenencia y contacto importante con la cultura escrita y las prácticas de lectura, en especial literaria y de

la prensa gráfica. También hemos mostrado una representación dominante de la lectura como práctica emotiva e identitaria.

Los datos presentados en este trabajo, que consideramos provisorios y que requieren nuevas muestras, nos llevan a poner en cuestión, por un lado, la idea de que la etapa de la infancia es la etapa decisiva en la formación de un lector. Pensamos que el lector se constituye en un proceso de formación permanente en el que se van conociendo distintas experiencias lectoras. Por otro lado, ponemos en cuestión la idea abstracta de lector, al que cualquier lectura contribuiría a formar. En realidad, las distintas experiencias lectoras forman para distintas finalidades y favorecen el desarrollo de diferentes competencias.

Si los datos nos permiten afirmar que el tipo de lector dominante que llega a la universidad en nuestro país es un lector que denominamos "medio básico" (ni asiduo, ni poco frecuente y que entiende el leer como actividad emocional), las representaciones sobre la lectura que derivan del análisis permiten concluir que predominantemente la escuela no prepara lectores con la perspectiva de que estos continúen sus estudios en la universidad.

RECONOCIMIENTOS

Proyecto UBACYT interdisciplinario *El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias*, dirigido por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux. Institución: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Sede: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, 2011-2014 (código 20620100100023).

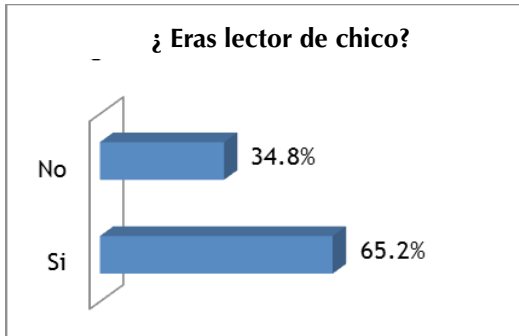
REFERENCIAS

- Bachtin, M. (1981). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berelson, B. (1941). *The Effects of Print of Public Opinion*. Chicago: University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. En P. Bourdieu *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (251-271), Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de pueblo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 38(153), 98-108.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire, B. (Comp.). *Sociología de la lectura* (109-137), Barcelona: Gedisa.
- di Stefano M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.) *Textos en Contexto: Leer y escribir en la universidad* (23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos Estudios de Lengua y Literatura*, 40(64), 405-430.
- di Stefano M. y Pereira, M. C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). En M. Pini (Comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (233-262). San Martín: UNAS Medita.
- di Stefano M. y Pereira M. C. (2012, noviembre 28-30). *Concepción sociodiscursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.
- di Stefano M. y Pereira, M. C. (2013). La formación de lectores en la educación superior: la lectura de concepciones teóricas implícitas en los debates sociales. *Actas, IIº Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (CIPLOM II)*. Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca Nacional y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires: en prensa.
- Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. En B. Lahire (Comp.). *Sociología de la lectura* (59-83). Barcelona: Gedisa.
- Lahire, B. (1993). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: PUL.
- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura. En B. Lahire (Comp.). *Sociología de la lectura* (149-177). Barcelona: Gedisa.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de las sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (Comp.). *Sociología de la lectura*, 17-57, Barcelona: Gedisa.
- Waples, D. & Tyler, R. (1931). *What People Want to Read About. A Study of Group Interests and a Survey of Problems in Adult Reading*. Chicago: The American Library Association.

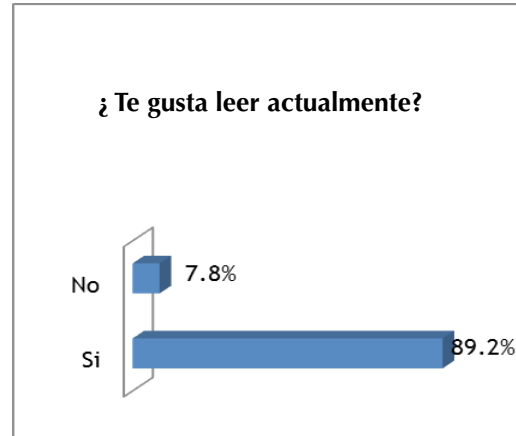
ANEXO

Gráfico 1. Lectura en la infancia



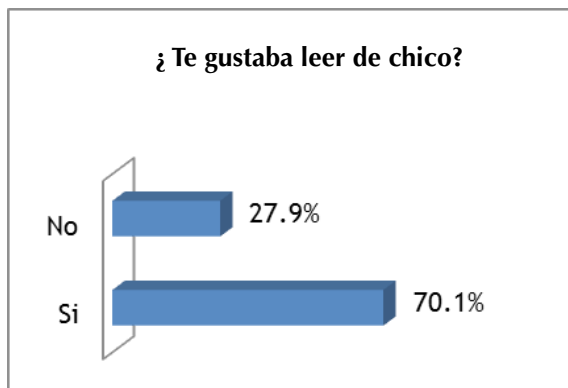
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Gusto actual por la lectura



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2: Gusto por la lectura en la infancia



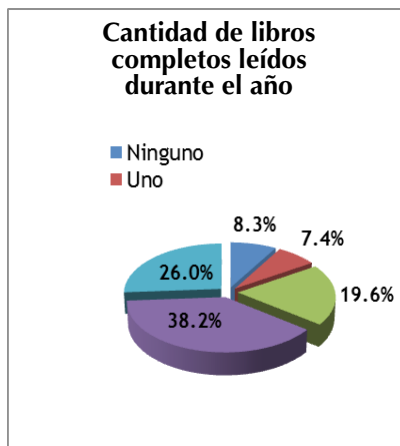
Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Gusto actual por la lectura. Gusto por la lectura en la infancia.

¿Te gusta leer actualmente?	Sí	%
Entre 3 y 5 libros		
¿Eras lector de chico?	Sí	74%
Más de 5 libros		
¿Eras lector de chico?	Sí	77%

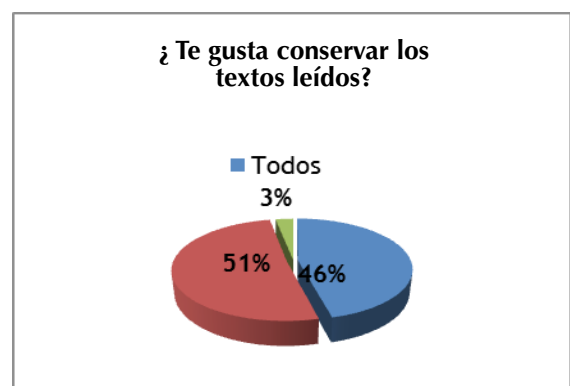
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Libros leídos



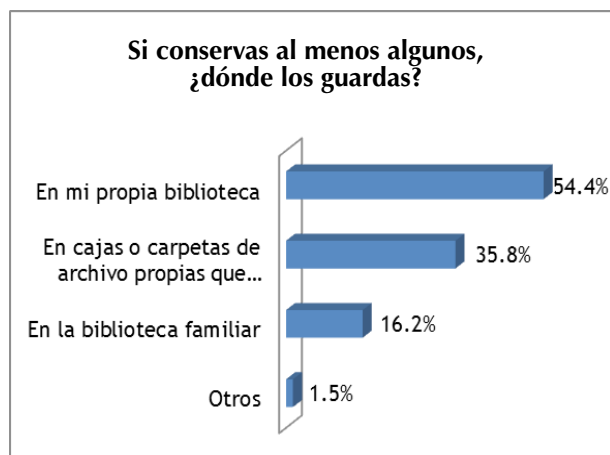
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Conservación de libros



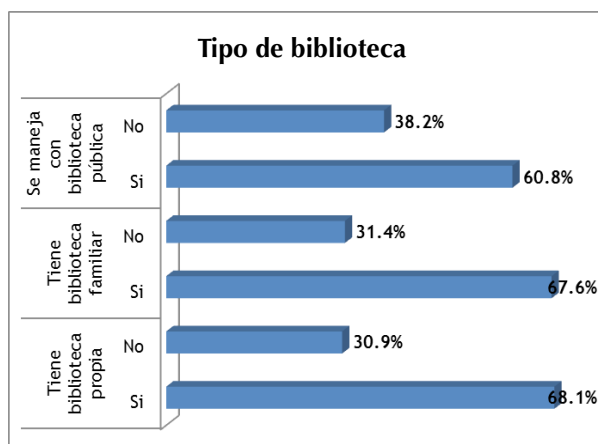
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Lugares de conservación de libros



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7. Tipo de biblioteca que consulta



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8: Tipos de libros leídos

Indicá cuál de los siguientes tipos de escritos solés leer

Textos religiosos	9,8%
Ensayos filosóficos	14,2%
Diccionarios o enciclopedias	14,2%
Textos de divulgación científica	16,2%
Otros	18,1%
Teatro	19,6%
Historietas	22,5%
Otro tipo de narrativa	23,0%
Investigaciones periodísticas	23,5%
Biografías	23,5%
Poesía	25,0%
Investigaciones históricas	28,4%
Revistas de actualidad	31,4%
Cuentos o novelas de aventura	38,7%
Cuentos o novelas de ciencia ficción	40,7%
Diarios	42,2%
Cuentos o novelas policiales	46,6%

Fuente: elaboración propia.

