



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencia Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

Tesis:

LA LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
ENTRE EL ENTRETENIMIENTO Y LA TAREA

Que para obtener el grado de

Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Armando Chávez Tapia

Director de tesis:

Dr. Sergio Martínez Romo

México Distrito Federal; 23 de agosto del 2013

Director de Tesis:

Dr. Sergio Martínez Romo

Sinodales:

Dr. César Mureddu Torres

Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar

Dra. Julieta Tamayo Garza

Dr. José Bonifacio Barba Casillas

Agradecimientos

*...cada lector es, cuando lee,
el propio lector de sí mismo.*

Marcel Proust

A mis padres María Guadalupe y Armando Sotres que me brindaron apoyo y aliento cuando más lo necesite.

Por estar ahí en mis malos y buenos ratos.
A ellos que fueron mis primeros promotores de lectura.

A mi hermana Montserrat por ser un ejemplo de perseverancia y tenacidad.
A ella que siempre esta dispuesta a ayudarme a lograr mis metas.

A mi hermano Norberto por ser un ejemplo de académico.
A él que me sorprende con su dedicación e inteligencia.
Siempre le agradeceré sus consejos rudos pero bien pensados.

A mi supervisor de tesis el Dr. Sergio Martínez (El Doc) por ser más que un supervisor.
Por mostrarme caminos que ni siquiera yo sabía que podía recorrer.
Por compartir conmigo consejo, risas, bromas y asesorías.
Gracias a su acompañamiento y a su *Pedagogía del terror* mi horizonte de vida se amplió.

A la Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar y a la Maestría en Investigación Educativa de la UAA por abrirme sus puertas; así como a sus estudiantes que hicieron sentir bienvenido.

Gracias a las facilidades prestadas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes para obtener la movilidad académica, permitiéndome enriquecer mi observación y la recolección de información y aprender de otro espacio escolar.

A los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco y a los de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que me permitieron acceder a sus grupos; gracias por confiarme un espacio tan íntimo como pueden llegar a ser las aulas de clase.

A mis sinodales, que gracias a sus consejos y observaciones, mi proceso de formación se vio enormemente enriquecido.
Gracias por su paciencia.

A Mauricio Mendoza por ser colega, cómplice y amigo, y por siempre estar dispuestos a compartir conmigo.

A Susana Quinto por ser una excelente amiga durante todo este proceso, por su optimismo cuando más gris se ponía el panorama.

A los amigos que hice en Aguascalientes que me brindaron su mano amiga y ayuda.

A los amigos que me sobrevivieron cuando volví a la Ciudad de México, por seguir celebrando y cantando a la vida conmigo.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme durante dos años una beca que me permitió llevar a cabo esta investigación.

Por último, quiero agradecer a los estudiantes con los que conviví, a los que entreviste y a los que observe en las aulas.

Ellos hicieron de este proceso, una experiencia disfrutable y placentera.

Gracias por permitirme entrar por un momento en sus vidas.

Gracias

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Justificación del estudio.....	10
<i>La problemática</i>	<i>10</i>
<i>Oferta y Promoción de la lectura.....</i>	<i>11</i>
<i>Objetivos de investigación</i>	<i>12</i>
Organización del reporte	13
1. La estrategia metodológica	16
1.1 Las herramientas utilizadas	17
1.2 Experiencia etnográfica.....	18
Primer momento: del manual al campo.....	19
Segundo momento: Los lectores tienen nombre e historia	20
<i>Primer etapa: ¿Pero qué les pregunto?</i>	<i>21</i>
<i>Segunda etapa: ¿Qué observar?</i>	<i>22</i>
Tercer momento: Dejando la zona de confort.....	23
<i>Primera etapa: La residencia estudiantil</i>	<i>23</i>
<i>Segunda etapa: Los estudiantes de maestría.....</i>	<i>24</i>
<i>Tercer etapa: El ejercicio de investigar</i>	<i>24</i>
2. Modelo de análisis.....	26
3. Referente teórico.....	27
4. El debate de la lectura en la escuela.....	30
4.1. ¿En donde nos encontramos? Una postura nacional.....	33
5. Los propósitos para leer.....	36
6. Las justificaciones para no leer	41
7. Las dedicaciones: entre la lectura prescrita y no prescrita	44
7.1 Dependencia del lector con la lectura prescrita.....	44
7.2 La independencia del lector con la lectura no prescrita.....	46
7.2.1 <i>Yo leo lo que me gusta</i>	<i>46</i>
7.2.2 <i>Tratando de mantener el equilibrio</i>	<i>49</i>
8. Los estilos docentes.....	55
8.1 Los profesores prescriptivos	55
8.1.1 Leer para memorizar.....	55
8.1.2 La lectura proviene del profesor: objetivos vagos, pobres resultados.....	57
8.1.3 La lectura proviene del profesor: la lectura está totalmente planeada.....	59
8.2 Los profesores dialogantes.....	61

8.2.1. Los estudiantes construyen su propio itinerario de lecturas.....	61
8.2.2 La pedagogía del terror, del terror de pensar.....	63
8.3 La acción docente.....	66
8.4 Reacciones de los estudiantes.....	69
Conclusiones: Lectores universitarios ¿existen!.....	73
¿La lectura se vive o se aprende? Entre el deber y el entretenimiento.....	73
¿La lectura se enseña o se promueve? Un elogio al desvío.....	75
Nuevas pistas de investigación.....	77
Bibliografía.....	79

Resumen

El objetivo de la investigación que aquí se reporta es caracterizar el ejercicio de la lectura de los estudiantes de educación superior en México.

Con este propósito se formuló un marco teórico a partir del debate sobre las actitudes de los estudiantes y sus prácticas de lectura en la educación superior. El análisis de estas prácticas hacia la lectura, y la influencia de los maestros en la promoción de las actitudes de los estudiantes permitió documentar la evidencia de algunas de sus prácticas de lectura.

Un modelo de análisis que caracteriza las prácticas de lectura como prescriptiva y no prescriptiva fue construido como una herramienta ad hoc para caracterizar cómo los estudiantes hacen frente a la obligación y la libertad de lectura en sus prácticas escolares. En esta perspectiva el estudio permite observar un conjunto de los estudiantes que practican una lectura prescrita que parece acompañarse de una actitud de subordinación hacia las indicaciones del profesor. En forma paralela se observa otro conjunto de estudiantes que seleccionan lecturas más allá de las prescritas por el profesor que parece acompañarse —en contraste a la mayoría de los estudiantes— de una actitud de entretenimiento y convencimiento que, en ocasiones se da junto con una actitud de acompañamiento y estímulo por parte del profesor como tutor del aprendizaje.

Entonces, la capacidad de los estudiantes para buscar, seleccionar y elaborar itinerarios de lecturas no prescritas, paralela a una práctica del profesor en la promoción de prácticas de lectura no prescrita, se vuelven significativas en las actitudes y prácticas observadas en los estudiantes para volverse responsables en su formación profesional y la identificación de sus intereses de aprendizaje. En este estilo de trabajo, el papel del profesor es importante porque se convierte en una tutoría significativa de guía y acompañamiento en la construcción de itinerarios de lectura.

Abstract

The aim of the research reported here is to describe the reading exercise of students in higher education in Mexico.

A theoretical framework is built by drawing upon current discussions on student's attitudes and reading practices in higher education. The analysis of these attitudes they have towards reading, and the influence teachers have in the promotion of these practices made the prescriptive and non-prescriptive reading attitudes become apparent.

A model was built for this study by using these prescriptive and non-prescriptive reading attitudes as a mean of reference to identify how students deal with obligation and freedom in their higher education reading practices.

Promoting non-prescriptive reading attitudes and practices becomes a priority, because their influence in responsibility of higher education students. These processes to assume responsibility encourage student autonomy to identify their interests, and their capacities to find and select what to read and, thus, develop their individual reading paths. In this style of work, the role of a teacher is important because it becomes a significant one of mentoring, guide and companion.

Introducción

El interés del presente reporte de investigación es conocer la lectura que los estudiantes universitarios hacen de los textos prescritos y no prescritos, y sus efectos en la adquisición de vocabulario, socialización, adquisición de información de su interés, la formación de un criterio (OCDE, 2006), y la mejora de su autoestima (FunLectura, 2011) por medio de su ejercicio dando orden y sentido a los sentimientos y experiencias (Petit, 2009) de los estudiantes universitarios.

Para lograr estos efectos, el estudio considera prioritario el desarrollo del gusto por la lectura y las competencias de comprensión lectora, dado que los estudiantes deberían de contar con la oportunidad de leer distintos tipos de textos (literarios e informativos), más allá de los prescritos en los programas de estudio indicados por el profesor, y de este modo tener la oportunidad de elegir que leer (INEE, 2007).

Justificación del estudio

La problemática

La Encuesta Nacional de Lectura 2006 (ENL 2006) indica que la falta de interés y/o gusto es la principal razón que evocan los mexicanos encuestados para no leer (CONACULTA, 2006). Datos referidos por el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), indican que sólo el 16% de los mexicanos leemos por placer o gusto, y el promedio de libros leídos al año es de 2.9, lo que ubica a México como uno de los países con uno de los índices de lectura de libros más bajo de América Latina, ya que en países como Chile se leen 5.4 libros al año, en Argentina se leen 4.6 libros al año y en Brasil se leen 4 libros al año (CERLALC, 2012).

Sin embargo en la Encuesta Nacional de Lectura del 2006, los estudiantes universitarios refieren leer más, ya que al año leen un promedio de 5.1 libros, pero el 54.6% de los entrevistados que pertenecen a este grupo no dedican más de 5 horas de lectura a la semana (CONACULTA, 2006).

Los libros que más leen son los libros para la escuela, ya que 29.5% de los universitarios encuestados declaran leer a diario libros para la escuela, mientras que el 13% declaró leer

libros que no son para la escuela o trabajo, estos datos coinciden cuando se les preguntan las razones para leer, ya que el 11% de los universitarios encuestados declararon leer por gusto, el 28.2% declaró leer para informarse, y el 15.5% declaró leer para estudiar para la escuela. (CONACULTA, 2006).

Oferta y Promoción de la lectura

Según datos de la CANIEM la oferta de editorial en México es de 26,836 títulos con un total de 96.6 millones de ejemplares, 1000 títulos de revistas con un total de 155,655 millones de ejemplares (CANIEM, 2012) y 321 periódicos con un tiraje de 8,867,316 ejemplares diarios (SIC-CONACULTA).

Estos productos editoriales son consumidos por los estudiantes de educación no solo con fines escolares, ya que dos investigaciones con estudiantes de educación superior refieren que los estudiantes de educación superior llevan a cabo lecturas no prescritas de textos electrónicos, de textos literarios, periódicos, revistas, y comics que no tienen que ver con sus licenciaturas (Castellanos Ribot , 2011; González Díaz, 2011).

La promoción de la lectura en México y la formación de lectores, tiene su origen con la fundación de la SEP en 1921, implementándose una serie programas que ofrecían lecturas que iban más allá de lo prescrito dentro de las escuelas, como la campaña editorial de Vasconcelos en 1921, la *Biblioteca Enciclopédica Popular* en 1943, La colección *SEP-Setentas* en la década de los años 70, el programa *Rincones de Lectura* en 1986 y el actual *Programa Nacional de Lectura*, que nació en el año 2001.

Actualmente la promoción de la lectura no prescrita en el ámbito universitario, cuenta con experiencias como el *Programa Universitario de Formación de Lectores* de la Universidad Veracruzana, que edita y distribuye libros de literatura entre los estudiantes.

La Universidad de Guadalajara con su *Proyecto de Fomento a la Lectura* organiza campañas de donación de libros, con los que busca incrementar el acervo disponible de sus bibliotecas universitarias, la realización del Festival de Lectura The Big Read en coordinación con el Consulado General de Estados Unidos en Guadalajara, subastas de arte y actividades para recaudar fondos para la compra de materiales bibliográficos.

Otro ejemplo, es el taller *Terror y Misterio en el relato*, impartido en la Universidad Autónoma de Aguascalientes; donde se leen y discuten textos de ciencia ficción y suspenso,

la informante que me comentó de este taller, me mencionó que buscó participar en este taller por que le interesa la lectura de textos de terror y suspenso, y me comenta que la mayoría de los asistentes asisten por la misma motivación.

El *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM) lleva a cabo el programa *Pasión por la lectura*, organizando círculos de lectura tanto presenciales como virtuales, concursos y trivias por medio de las redes sociales como Facebook y Twitter, además de contar con un portal digital en donde los estudiantes pueden conocer un catálogo de lecturas recomendadas e información de los eventos que se realizan en cada sede.

Los datos de los párrafos previos esbozan las características de las prácticas lectoras de varios grupos de edad y población en México, y sirven para sustentar la importancia de esta investigación. Se observan bajos índices de lectura, poco gusto por esta actividad y una práctica lectora primordialmente escolar prescrita en las instituciones de educación superior.

Ante este panorama de prácticas lectoras se identificaron solamente cuatro programas universitarios de promoción de la lectura no prescrita en instituciones de educación superior.

La información recolectada en las instituciones bajo estudio permitió estudiar las prácticas de lectura y motivaciones de estos estudiantes de educación superior y, los efectos observables de la acción docente asociables a la promoción de la lectura prescrita y no prescrita.

Objetivos de investigación

Objetivo principal:

- *Caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes observados*

Objetivos específicos:

- *Identificar los propósitos por los que los estudiantes leen.*
- *Identificar la promoción docente de la lectura prescrita y no prescrita*

Para estos objetivos se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué lectura prefieren los estudiantes?

- ¿Cuáles son los propósitos explicitados por los estudiantes para leer?
- ¿Qué tipo de lectura promueven los docentes?

Con estos objetivos, las herramientas utilizadas que se privilegiaron en el proceso de investigación fueron las entrevistas abiertas a los estudiantes como informantes cualificados, la observación participante y la elaboración de narrativas. Para el análisis de la información se construyó un modelo analítico con la información recabada en interacción con el referente teórico-experiencial, estableciendo como parámetros de análisis la lectura prescrita y la lectura no prescrita. Este modelo permitió reconstruir analíticamente la práctica lectora de los estudiantes observados, y conocer cómo integran dentro de su práctica lectora la obligación y la libertad, coexistiendo prácticas de disciplina y resistencia (Baudelot, et al., 2010; Chartier, 2000), incidiendo en sus actitudes, itinerarios y prácticas lectoras.

Organización del reporte

El reporte de investigación está organizado de la siguiente manera: en el primer capítulo se describe la estrategia metodológica y las herramientas utilizadas, incluyendo una narrativa del procesos de recolección de la información.

El segundo capítulo presenta el modelo de análisis, construido a partir de un trabajo interactivo entre el trabajo de campo y la lectura de la literatura, caracterizando a la lectura prescrita y no prescrita.

El tercer capítulo explicita el referente teórico, reseñando que la lectura de los estudiantes se encuentra en una tensión entre la lectura prescrita y no prescrita, induciendo a que los estudiantes lean con la escuela y a un lado de ella, ubicando a la acción docente como un factor importante en la promoción de actitudes de responsabilidad y autonomía lectora en los estudiantes.

En el cuarto capítulo se relata la evolución de la política de promoción de la lectura desde la fundación de la SEP hasta el año 2001, puntualizando brevemente los programas que fueron implementados, y cómo en estos programas se expresa la tensión entre lectura prescrita y no prescrita. Se incluye un breve diagnóstico del ejercicio lector en México y en los estudiantes de universidad, utilizando los datos estadísticos de la ENL 2006 y los resultados preliminares de la ENL 2012, la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y el

Informe sobre el Estado de la Lectura en Iberoamérica del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

El quinto capítulo que compone el reporte de investigación, está dedicado a describir cuales son los propósitos explicitados por los estudiantes para leer, propósitos como dejar de estar aburrido, entretenerse con la lectura de una novela, la obtención de un grado académico, una investigación para la tesis de licenciatura, y prepararse para su futura inserción en el mercado laboral.

El sexto capítulo esta dedicado a detallar las justificaciones que refieren los estudiantes para no leer, encontrando que los estudiantes dejan de leer porque asocian la lectura con la memorización, por que el lenguaje de los textos prescritos les parece complicado, por que lo que leen no corresponde con lo que viven, y por último, por que la carga de trabajo escolar y las lecturas prescritas pueden representar un obstáculo.

El séptimo capítulo está dedicado a la descripción y construcción de una tipología de lectores, ubicando en la lectura prescrita a los lectores por obligación, lectores que únicamente leen cuando les es demandado por el docente; en la lectura no prescrita ubico a los lectores por entretenimiento y a los lectores por convencimiento; los lectores por entretenimiento, cuyo principal móvil es entretenerse con sus lecturas no prescritas, muestran actitudes de independencia para procurarse sus lecturas, pero muestran rasgos de dependencia frente a la prescripción docente, los lectores por convencimiento mantienen un ritmo constante de lecturas no prescritas, incluyendo dentro de este itinerario a la lectura prescrita, utilizando esta ultima como un catalizador de sus búsquedas autónomas, mostrando una mayor independencia y responsabilidad en la construcción de sus itinerarios lectores.

En el octavo capítulo se describen los estilos de trabajo docente y cómo el modo en que se utiliza y ejerce la lectura dentro del aula promueve la lectura prescrita o no prescrita, así como actitudes de dependencia o independencia lectora, para continuar con una matriz en donde sitúo a los docentes prescriptivos y a los docentes dialogantes; los primeros promueven la lectura de sus prescripciones, y los segundos promueven que los estudiantes construyan sus itinerarios de lectura. En la parte final de este capítulo, describo algunos casos de estudiantes para ilustrar las reacciones de desajuste y de conversión frente a la acción docente.

En el último capítulo donde se incluyen las conclusiones de la tesis, se refiere que la lectura es un ejercicio condicionado y variable en el tiempo; existiendo lectores más dependientes de las prescripciones docentes que otros, así como profesores que por medio de su acción promueven más las actitudes de dependencia que otros, resaltando la importancia de la promoción de la lectura no prescrita, debido a sus efectos observables en el mejoramiento de la asertividad, autoestima, adquisición de vocabulario, de información y formación de un criterio. En este apartado se incluyen las nuevas pistas de investigación que emergieron de los resultados de la investigación.

1. La estrategia metodológica

La recolección de la información se llevó a cabo en tres instituciones de educación superior, la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Pedagógica Nacional, estas instituciones se seleccionaron debido a que ofertan licenciaturas pertenecientes al Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Utilizar estas tres instituciones de educación superior permitió recopilar información diversa para ilustrar la complejidad del fenómeno de la lectura en los estudiantes universitarios, además, contando con datos suficientes para contrastar, comparar y matizar la discusión y el argumento logrado durante el análisis (Goetz & Lecompte, 1988).

Otro factor influyente en la elección de las instituciones, fueron las facilidades brindadas para el acceso por parte de mis supervisores de tesis (Taylor & Bogdan, 1987), ahorrando tiempo en la gestión de los permisos necesarios, dedicándome desde el inicio a la observación, búsqueda de informantes y aplicación de entrevistas personales y grupales.

Las herramientas utilizadas y el diseño de la investigación estuvieron enmarcados por la etnografía, buscando la reconstrucción analítica de los escenarios y prácticas de lectura de los estudiantes (Goetz & Lecompte, 1988), para lo cual se utilizaron herramientas de recolección de datos no estandarizados (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003) las cuales se seleccionaron y aplicaron según las características de los grupos y las condiciones del campo (Bisquerra Alzina, 2004; Ghasarin, 2008); reexaminando, modificando y adaptando continuamente las herramientas de recolección de datos, tomando en cuenta las alternativas disponibles (Goetz & Lecompte, 1988).

Representando un proceso flexible y de mejora continua en la sistematización de la información durante el proceso de indagación, permitiendo la adaptación de las herramientas, nuevas adherencias a la literatura, nuevas búsquedas y reordenar la información (Goetz & Lecompte, 1988; Tójar Hurtado, 2006).

Para el proceso de recolección de la información, se utilizaron herramientas que permitieran observar de manera directa los comportamientos de los estudiantes, cuando se “preparan para un acontecimiento, siguen las reglas o las rompen” (Ghasarin, 2008, p. 14).

La razón de utilizar más de una herramienta, cumple con el requerimiento de comprobar la coherencia y fiabilidad de la información por medio de la triangulación.

Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos (Goetz & Lecompte, 1988, p. 36).

Tomando en cuenta lo anterior, las herramientas utilizadas fueron las siguientes:

- Narrativas de las experiencias lectoras de los estudiantes y de mi experiencia lectora.
- Observación participante.
- Entrevistas grupales y personales abiertas a estudiantes.

1.1 Las herramientas utilizadas

Contrastar la experiencia lectora del investigador con la de los estudiantes por medio de narrativas, permite hacer explícitos los sesgos y prejuicios que se tienen acerca de la lectura, tratando de evitarlos –en la medida de lo posible– durante la etapa de análisis.

El uso que se le dio a las narrativas, colinda con el concepto de auto-etnografía, entendido como un estilo autobiográfico de escritura e investigación que trata de conectar las experiencias personales del investigador con las de los sujetos observados; sin pretender mostrar la experiencia tal cual ocurrió, sino exponiendo aquello que fue representativo (Bochner & Ellis, 2000). Este tipo de narrativas son lo que Ellis y Bochner refieren como etnografía reflexiva:

Además la etnografía reflexiva principalmente se centra sobre una cultura o subcultura, los autores usan sus propias experiencias como una reflexión cultural para adentrarse en ellos y observar más a profundidad las interacciones con los otros (Bochner & Ellis, 2000, p. 740).

El proceso de reminiscencia no es una fotografía, aflorando en la memoria aquellos eventos significativos para el entrevistado, permitiendo analizar y utilizar experiencias ocurridas en el pasado (Bochner & Ellis, 2000).

Con la intención de ampliar el horizonte de observación, se realizaron observaciones participantes, buscando observar de primera mano las acciones de los estudiantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003). Lo observado y las “conversaciones y charlas cotidianas” se registraba en una bitácora, añadiendo ocasionalmente comentarios interpretativos (Goetz & Lecompte, 1988). El registro de lo observado, represento un proceso continuo de mejora en la sistematización por medio del trabajo interactivo con la literatura y las recomendaciones de mi supervisor.

Para profundizar en la información recopilada en las narrativas y en el registro de la observación participante, recurrí a las entrevistas personales y grupales abiertas, permitiendo caracterizar mejor a los estudiantes y sus acciones, además de corroborar o refutar conjeturas e interpretaciones que realicé con la información obtenida con las otras herramientas.

Durante las entrevistas abiertas se mantuvo un ambiente amigable, permitiendo adecuar las preguntas según las características del entrevistado, su reacción y respuesta a las preguntas realizadas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003).

La utilidad de las entrevistas grupales radica en poder recolectar mayor información en menor tiempo (Taylor & Bogdan, 1987), además permiten minimizar la timidez de algunos estudiantes por medio de la interacción con sus compañeros.

1.2 Experiencia etnográfica

Una narrativa de cómo se utilizaron las herramientas de recolección de información, cómo se fueron modificando y adaptando a los sujetos, los contextos y las necesidades de información, tiene su fundamento en la idea de la *experiencia etnográfica*; esta idea refiere que toda experiencia de investigación es distinta a las demás, y el conocer estas experiencias, permite corregir errores posteriores, subsanando deficiencias en diseños de futuras investigaciones (Ghasarin, 2008).

Por tal motivo, la narrativa que compone este capítulo quiere dar una idea de cómo fue el proceso de recolección de la información, que a su vez representó un proceso de fortalecimiento de mi formación en investigación educativa.

Al volver sobre un pasado de errores, se encuentra la verdad en un verdadero estado de arrepentimiento intelectual. En efecto, *se conoce en contra* de un conocimiento anterior, destruyendo

conocimiento mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización (Bachelard, 1997, p. 15).

Primer momento: del manual al campo

En mi universidad de origen había aprendido a realizar investigaciones siguiendo un manual, el cual indicaba una serie de pasos poco flexibles; comenzando por la construcción de un marco teórico para después ir al campo.

La propuesta de mi supervisor al inicio del proceso de investigación, fue un trabajo interactivo entre el trabajo de campo y el trabajo con la literatura, la información que se recolectaba en el trabajo de campo catalizaba la búsqueda de literatura y la lectura de la literatura propiciaba la búsqueda de más información y alimentaba el análisis (Goetz & Lecompte, 1988).

Este cambio en mi esquema de investigación representó una catarsis, pero eventualmente me ayudó a derrumbar los obstáculos epistemológicos que me dificultaban el proceso de investigación; como diría Bachelard (1997), representó un cambio en mi cultura experimental.

Otro punto catártico se dio al momento de enfocar mi objeto de investigación; al inicio el interés se enfocaba conocer cómo escribían cuentos los niños de primaria, pero mi supervisor me hacía la observación que no pareciera que tuviera la habilidad y los referentes para observar niños de primaria, a lo que me sugirió que me preguntara que era lo que sabía observar y qué era lo que me apasionaba.

Al comenzar a preguntarme por las razones que me impulsaron a cursar un posgrado, me percaté que mi curiosidad se inclinaba por la lectura, a lo que mi supervisor sugirió que pensara cuales sujetos eran los que más conocía y con los que me sentía en mayor confianza, concluyendo que mis referentes de observación eran estudiantes de educación superior y me interesaban más los temas en referencia al fenómeno de la lectura que los de la escritura.

Este proceso de reconocimiento me llevó a escribir narrativas, las cuales se construyeron por medio de las experiencias que me relataban mis compañeros de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la generación 2003-2007; y de mis compañeros de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación que es

impartida en la UAM-X, a estas narrativas adherí las de mi experiencia lectora durante mi paso por estas dos instituciones.

Las primeras narrativas que se escribiendo, fueron las de la Universidad Pedagógica Nacional, y posteriormente las de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación. La estructura de las narrativas tiene su origen en las recomendaciones de mi supervisor y la lectura del libro *Y sin embargo leen* de Christian Baudelot (2010):

- ¿Cómo ejercían la lectura mis compañeros de la UPN y la UAM-X?
- ¿Qué materiales de lectura se utilizaban?
- ¿Cómo era promovida la lectura por los docentes?

El registro de estas narrativas fueron compartidas primero con mi supervisor de tesis, y meses después con mi supervisora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con la intención de supervisar el proceso de escritura e ir mejorando la estructura para integrarlas posteriormente al proceso de análisis.

Segundo momento: Los lectores tienen nombre e historia

Cuando aún me encontraba escribiendo las narrativas, mi supervisor de tesis me invitó a asistir a su grupo de licenciatura para realizar observaciones, permitiéndome recolectar mayor información y profundizar en la indagación. El acceso a este grupo permitió estar en contacto con lectores que contaban con distintas motivaciones, gustos y aficiones lectoras.

La herramienta que se considero pertinente para esta nueva dinámica, fue la observación participante, permitiendo observar en persona las prácticas de lectura de los estudiantes, y sus interacciones con sus compañeros y con el profesor.

Este momento de la recolección se llevó a cabo en dos etapas, distinguiéndose por el tipo de interacción mantenida con el grupo; la primera etapa estuvo caracterizada por mi participación sin intermediación del docente, lo que me permitió llevar a cabo entrevistas grupales abiertas y observaciones que se registraron en un diario de campo, en la segunda etapa el docente volvió a tomar la dirección del seminario, dedicándome a observar como un asistente más, registrar mis interacciones que tenía con los estudiantes dentro y fuera del aula, así como aplicar entrevistas personales abiertas a los estudiantes como informantes cualificados.

Primer etapa: ¿Pero qué les pregunto?

Las entrevistas grupales abiertas se realizaron en un grupo de segundo trimestre en la UAM-X, compuesto por 20 estudiantes, estas entrevistas duraron tres días, ya que algunos estudiantes utilizaban mucho del tiempo y se extendían en sus respuestas; las preguntas realizadas en esta etapa estuvieron influenciadas por la lectura del libro *Y sin embargo leen* de Christian Baudelot (2010), la relectura de las narrativas que habían sido escritas hasta el momento y las sugerencias de mi supervisor. Las entrevistas se conformaron por cinco momentos, el primer momento estuvo dedicado a conocer a los asistentes:

- Sus nombres,
- Sus edades,
- Su escuela de estudios medios de la que provenían.

En el segundo momento realicé una serie de preguntas anecdóticas, con las cuales trataba de conocer qué era lo que leían además de lo prescrito (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010). Para que los estudiantes no se sintieran evaluados y observados la participación fue libre:

- Algún libro que recordaran y que les haya gustado, y
- Por qué lo habían leído.

Al volver opcional la participación, pocos estudiantes respondieron la pregunta; con la intención de catalizar la participación, les pregunté si les gustaba leer revistas, periódicos o páginas de internet. Al modificar la pregunta, más estudiantes comenzaron a participar, lo que me permitió proseguir con las entrevistas.

En el tercer momento, me dediqué a indagar acerca de sus actividades laterales a la escuela, con la intención de conocer el papel que tenía la lectura en las actividades recreativas de los estudiantes, y si la lectura competía con estas otras actividades (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

En el cuarto momento busque conocer la opinión de los estudiantes sobre el trimestre anterior que cursaron y cómo habían vivido la lectura; algunos estudiantes en sus respuestas me referían un coloquio que participaron, frente a lo cuál tuve que incluir preguntas que me permitieran conocer más acerca del coloquio y la participación de los estudiantes.

- ¿Qué les gusto o no gusto del trimestre anterior?
- ¿Cómo había sido su ritmo de trabajo y lecturas?

- ¿Quiénes habían participado en el coloquio?
- ¿Sobre qué trató la investigación que presentaron?

El quinto momento tuvo la función de conocer sus impresiones y opiniones acerca de las lecturas prescritas:

- Las opiniones acerca de las lecturas prescritas que estaban leyendo en ese momento,
- Lo que más se les había dificultado de las lecturas.

La dinámica que se logró entablar con los estudiantes, permitió que emergiera información que no tenía planeado encontrar, esta información formó parte de mi diario de observaciones:

- Las inercias escolares a las cuales están acostumbrados
- Cómo están acostumbrados a trabajar las lecturas

Segunda etapa: ¿Qué observar?

El regreso del docente encargado, dio pie a la segunda etapa de la observación, por tal motivo tomé un papel secundario y me dediqué a registrar mis observaciones que consistieron en:

- ¿Cómo desarrollaba sus sesiones el profesor?
- Las reacciones de los estudiantes al estilo docente,
- ¿Cómo trabajaban los estudiantes las lecturas para las sesiones?
- La evolución de los estudiantes a lo largo del trimestre.

Durante el transcurso de las entrevistas y la observación participante, desarrolle una convivencia cercana con la mayoría de los estudiantes (Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig, 2004), lo que posibilitó conocer algunas de sus razones que los llevaban a no leer lo prescrito, así como de su sentir respecto a su futuro dentro de las sesiones del seminario.

El producto de las interacciones y las observaciones, fue la escritura de 17 notas de observación, a las cuales se les incorporaron notas interpretativas que me facilitarán el posterior trabajo de análisis (Goetz & Lecompte, 1988).

Además de la observación, se llevaron a cabo 12 entrevistas abiertas, con la intención de ahondar en la información recabada durante la observación, dándose el caso que algunos

estudiantes se acercaban a mi para platicar, aprovechando esas oportunidades para entrevistarlos.

Tercer momento: Dejando la zona de confort

Al término de la etapa de observación con los estudiantes de la UAM-X, accedí a una movilidad académica a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); permitiéndome ampliar el horizonte de observación, tomar distancia del ambiente y de los sujetos observados, compartiendo nuevos espacios con otra variedad de estudiantes, además de aprender de otro programa de posgrado dedicado a la investigación educativa.

Enfrentarme a un ritmo académico y personal ayudó a plantearme más preguntas, enfrentarme a nuevos estudiantes, a nuevas dinámicas, buscando nueva información y mejorar la sistematización de la que ya contaba.

La recolección de información se dio en tres etapas: la primer etapa estuvo caracterizada por la convivencia con estudiantes de diferentes licenciaturas que vivían en la misma residencia que yo, que además asistían a la UAA como parte del proceso de movilidad; la segunda etapa estuvo marcada por la asistencia a una asignatura que se imparte en la Maestría de Investigación Educativa de la UAA; la tercer etapa se obtuvo al conseguir el acceso a una asignatura impartida en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés que se imparte en la UAA.

Primera etapa: La residencia estudiantil

En la residencia donde me hospede conviví con estudiantes que provenían de otros estados a realizar sus estudios de licenciatura en la UAA o que se encontraban de movilidad académica en la UAA, la cercanía y la amistad que forjé con estos estudiantes me permitió observar cómo ejercen la lectura con fines escolares y no escolares.

En esta casa habitábamos nueve personas, manteniendo una comunicación cercana con siete, pero sólo tres permitieron aplicarles una entrevista. Lo primero en llevar a cabo fueron observaciones influidas por mis observaciones previas, la lectura de la obra de Michèle Petit (2009) y de Baudelot (2010):

- Su comportamiento frente a las exigencias escolares y cómo es que les hacían frente,
- Las actividades que realizaban durante la semana,
- Los tipos de textos que leen.

Al estrechar los lazos de amistad con algunos de los habitantes de esta casa, se procedió a realizar una pequeña entrevista abierta a tres habitantes. Las entrevistas se estructuraron teniendo como marco mi experiencia previa con los estudiantes de la UAM-X, en este caso las entrevistas giraron en torno a:

- Si les gustaba leer y qué era lo que les gustaba leer.
- En dado caso que me respondieran que no les gustaba leer, les preguntaba del por qué esta aversión.
- Sus opiniones acerca de la lectura en la universidad
- Lo que hacen en su tiempo libre.

Segundo etapa: Los estudiantes de maestría

La segunda etapa se llevó a cabo en una asignatura impartida dentro de la Maestría en Investigación Educativa, perteneciente a la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La recolección de la información en este seminario se dio en dos fases articuladas; la primera fase consistió en realizar registros de mis observaciones como participante del seminario, lo que resultó en 16 notas extensas, dentro de las cuales añadía comentarios interpretativos, el registro se estructuró de la siguiente manera:

- La dinámica de las sesiones
- Las reacciones de los estudiantes al estilo docente,
- ¿Cómo promueve la lectura el profesor?
- ¿Qué es lo que leen los estudiantes para la asignatura?
- ¿Cómo se desempeñan los estudiantes dentro del seminario?

La segunda fase consistió en entrevistas con cuatro estudiantes, ayudándome a reafirmar los supuestos y conjeturas que iba construyendo en base a lo observado. En las entrevistas se tocaron los siguientes tópicos:

- La forma de trabajo con sus proyectos de tesis y en el desarrollo de sus investigaciones.
- Qué más leen además de lo prescrito.
- Sus opiniones acerca del trabajo dentro de la maestría.

Tercer etapa: El ejercicio de investigar

Esta etapa se origina a partir de una actividad llevada a cabo en el seminario de *Recolección y Análisis Cualitativo de la Información*, esta consistía en llevar a cabo una

práctica de observación y aplicación de entrevistas, para lo cual se considero pertinente continuar indagando acerca de las prácticas de lectura en estudiantes de educación superior; con este propósito se gestionó el acceso con una profesora de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

La recolección de información se llevó a cabo en dos fases complementarias; la primera fase consistió en el registro de observaciones de las clases, escribiendo 12 notas extensas, dentro de las cuales se incluían comentarios interpretivos, lo que se registro fue:

- La dinámica de las sesiones del docente,
- Las reacciones de los estudiantes al estilo docente,
- ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes y el profesor dentro del seminario?
- ¿Qué se lee y cómo se trabaja dentro del aula?

Para la segunda fase, se había contemplado entrevistar mínimo a tres estudiantes; la justificación de esta decisión era que los estudiantes seleccionados representaban los comportamientos más comunes al interior de ese grupo. Lo que ocurrió es que únicamente se logró entrevistar a dos estudiantes, mientras que el tercero nunca se presentó a las citas. Las entrevistas que se realizaron fueron abiertas, usando de referente las observaciones, entrevistas y lecturas previas, para lo cuál se indago lo siguiente:

1. La opinión acerca de la profesora y de sus sesiones.
2. Por qué estudiar esta licenciatura (LAE).
3. Sus gustos y aficiones, lo que hacen en su tiempo libre.
4. Si les gustaba leer y qué era eso que les gustaba leer.
 - a. En dado caso que me respondiera que no les gustaba leer, les preguntaba del por qué esta aversión.

2. Modelo de análisis

La construcción de este modelo constituyó un proceso interactivo entre el trabajo de campo, la lectura de la literatura, la asistencia a los seminarios con mi supervisor de la UAM-X, las observaciones y sugerencias realizadas por mi supervisora en la UAA.

Mientras se construía y depuraba el modelo, el análisis y la sistematización de la información se mejoraba progresivamente, paralelamente los resultados obtenidos a partir del análisis de la información retroalimentaba el proceso de depuración del modelo.

Lo primero que se logró fue la identificación de dos estilos de lectura, la lectura prescrita y la lectura no prescrita, las cuales también son referidas en los trabajos de Baudelot et al. (2010), Chartier (1994) y Petrucci (2011). Este eje de análisis propone una tensión entre lectura prescrita y lectura no prescrita, permitiendo distinguir los propósitos para leer y las justificaciones para no leer que evocan los estudiantes entrevistados.

Lectura prescrita	Lectura no prescrita
Los textos son propuestos por el profesor	Los textos se los procuran los estudiantes
Existe un itinerario y una secuencia de lectura.	No existen itinerarios o secuencias de lecturas claros.
Su lectura es obligatoria	Su lectura es libre
Hay una serie de tareas que acompañan a la lectura	No existen tareas alrededor de la lectura

Cuadro construido con la información recolectada

Estos dos tipos de lecturas promueven comportamientos distintos, conformando a dos tipos de lectores diferentes, los lectores únicamente de lo prescrito, y aquellos lectores que además de lo prescrito leen otras lecturas no obligatorias.

La lectura prescrita promueve actitudes de dependencia a la prescripción docente, mientras que la lectura no prescrita fomenta la autonomía de los estudiantes para procurarse un itinerario propio de lecturas.

Este eje analítico contrasta disciplina y libertad lectora usando como referencia lo impositivo de la lectura prescrita y la autonomía de la lectura no prescrita, permitiendo observar el modo en que los estudiantes hacen frente a la obligación y a la independencia en sus prácticas de lecturas e identificar las actitudes lectoras en los estudiantes de educación superior.

3. Referente teórico

El trabajo con la literatura refiere que el ejercicio lector no es un actividad desinteresada entre los estudiantes, ya que los propósitos que explicitan ubican a la lectura entre el entretenimiento y realizar la tarea; para este grupo la lectura es una actividad complementaria de entretenimiento, socialización y aprendizaje (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010; Petrucci, 2011).

Las razones que pueden encontrar los estudiantes para leer, pueden coincidir o no con las razones de la escuela para prescribir lecturas, desarrollando una tensión entre la imposición de la lectura prescrita y la libertad de la lectura no prescrita ejercida por los estudiantes (Chartier, 1994) reflejándose en las actitudes observadas en los estudiantes frente a la prescripción lectora, existiendo estudiantes que leen con la escuela o estudiantes que leen a un lado de ella (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

Esto quiere decir que hay estudiantes que encuentran en las lecturas prescritas, la fuente y los referentes básicos para ejercer la lectura (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010; Castellanos Ribot, 2011), mientras que para otros estudiantes, las lecturas prescritas y las exigencias escolares puede representar un obstáculo, ya que el crecimiento de las obligaciones escolares, disminuye el tiempo que los estudiantes le pueden dedicar a una lectura más recreativa (Antuña Rivera, 2011; Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

Frente al orden lector de la escuela que prescribe textos, autores y modos correctos de lectura, existe otro orden representado principalmente por los jóvenes, que leen lo que les parece, cuando les parece y como les parece; llegando a denominarlos *lectores anárquicos*, los cuales parecen no prestar atención a los repertorios o las jerarquías de autores y textos, ignorando las convencionalidades del ejercicio lector, buscando el entretenimiento y la diversión a la hora de ejercer esta actividad (Petrucci, 2011).

Son infinitas las astucias que desarrollan los lectores para procurarse los libros prohibidos, para leer entre líneas, para subvertir las lecciones impuestas (Chartier, 1994).

La lectura como ejercicio escolar y personal en los estudiantes se mantiene en una tensión entre la disciplina y la rebeldía, llevando a que los estudiantes se ajusten a lo disciplinar de

la prescripción escolar o ejerzan resistencia tratando de reivindicar su libertad como lector (Chartier, 1994).

Entre estos ajustes y resistencias, los estudiantes siguen encontrando razones para leer (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), aunque muchas de sus lecturas –refiere Michèle Petit– se alejen de las expectativas escolares, utilizando a la lectura directa o indirectamente como un marco y un apoyo en donde dar forma a sus sentimientos, experiencias personales, gustos e intereses, mejorando el conocimiento de si mismos (Petit, 2009; Petit, 2008).

Esto quiere decir que la lectura configura y reconfigura el modo en como observarán el mundo los estudiantes (Freire, 2008), lo importante de la lectura –nos dice Argüelles– no es si se lee mucho o poco, sino el para qué es usado lo leído (Domingo Argüelles, 2004; Domingo Argüelles, 2009). Se esperaría que el trabajo con la lectura auxiliará a los estudiantes a adquirir vocabulario, socializar, adquirir información de su interés y formarse un criterio (OCDE, 2006).

Teniendo de marco estos efectos observables del ejercicio de la lectura, el profesor cobra relevancia, ya que su acción por medio la organización de “situaciones de aprendizaje” dentro de las aulas tendría que promover estos efectos en los estudiantes, utilizando a la lectura dentro de un corpus de actividades y ejercicios bien pensados (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2005; Freire, 2008); ayudando a que los estudiantes se reapropien de su lenguaje disciplinar con el cual nombrar e interpretar su entorno, promoviendo paralelamente la curiosidad, la autonomía y la responsabilidad antes que la disciplina y la obediencia; con la finalidad de que el estudiante pueda construirse sus itinerarios lectores, para participar en un diálogo entre él y él, entre él y el autor de lo que lee, y un diálogo entre él y el profesor, promoviendo que los estudiantes desarrollen un criterio propio a partir de lo leído (Freire, 2002; Freire, 2008).

Para lograr esto, los profesores deberían de conocer las condiciones de los estudiantes con los cuales se encuentren dentro de las aulas, para poder planear “situaciones de aprendizaje” sistemáticas pero flexibles, por lo tanto la acción docente es situada y contextualizada por las necesidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes hacia la lectura (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2005).

Las situaciones de aprendizaje propuestas por los profesores, y las interacciones dentro del aula, puede conducir a que los estudiantes reacciones de distinta manera al estilo de trabajo

docente, ocasionando alguna vez procesos de desajuste o conversión de sus itinerarios lectores (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), como una expresión de la tensión entre la lectura prescrito y no prescrita en la cuál se mueven los estudiantes.

4. El debate de la lectura en la escuela

La promoción de la lectura y la formación de lectores por parte de las instituciones de educación es una preocupación que tiene sus orígenes a inicios del siglo XX, ya que en el siglo XIX el foco de la educación estaba en la alfabetización, la historia de esta política de fomento de la lectura permite apreciar la tensión entre la lectura prescrita y no prescrita.

El primer momento de la política de promoción de la lectura se dio en 1921 con la fundación de la SEP, cuando José Vasconcelos se propone fundar escuelas y dotarlas de bibliotecas con acervos variados, con la intención de formar en los mexicanos el hábito y el gusto por la lectura.

Esta tarea implicaba antes que nada dar a conocer el libro, objeto ajeno a la mayoría de la población. Había no sólo que escribir, traducir, editar, publicar y difundir, sino despertar interés y veneración por el libro (Loyo, 2004, p. 360).

Ernesto Meneses indica que para lograr este objetivo, Vasconcelos dotó a las aulas y a las comunidades con materiales de lectura de calidad y de utilidad para la vida; fundando bibliotecas de aula, comunitarias y capitalinas constituidas por obras de escritores clásicos (mexicanos y extranjeros), además de manuales de agricultura, matemáticas, ciencias básicas, revistas y periódicos nacionales y extranjeros (Meneses Morales Vol.2, 1983).

Estos libros tenderían a sustituir el trabajo con los libros de lectura graduados, utilizados para la alfabetización, esta idea no convenció a los profesores, considerando las obras de los clásicos demasiado avanzadas para los estudiantes de primaria (Meneses Morales Vol.2, 1983). Frente a esta reacción, Vasconcelos encargó una edición que se llamó *Las lecturas clásicas para niños*, que sirviera las veces de libro de lectura.

En el año de 1924, esta campaña para promover el hábito de la lectura se constriñe por considerarla demasiado costosa (Loyo, 1997), prefiriendo las obras didácticas sobre las literarias, centrando la producción editorial en los manuales y folletos didácticos.

Si bien no se excluyeron las obras literarias pues se editaron numerosas pequeñas novelas y comedias, un segundo tomo de *Lecturas Clásicas para Niños*, un libro de leyendas tabasqueñas, poemas y algunas obras de Salvador Novo, hubo un verdadero aluvión de folletos; más de un millón de ellos,

227 títulos, sobre los temas más diversos, cría de animales, prácticas agrícolas, higiene, folklore, se diseminaron por todo el país (Loyo, 1997, p. 267).

Posteriormente en 1934 se funda la *Comisión Editora Popular*, con el objetivo de dotar de materiales didácticos para la alfabetización, editando el *Método para aprender a leer y escribir*; la colección *Simiente* dirigida a las escuelas rurales, una colección de tres libros para la educación primaria urbana que llevaban por nombre *Libértate*, *Orientación y Vida*, además la edición de libros didácticos para las escuelas nocturnas obreras y libros para la alfabetización de adultos (Loyo, 1997).

En la década de los años 40 en México se consumía el 25% de la producción editorial nacional de libros, mientras que lo demás se usaba para la exportación; durante esa misma década las historietas o historias de monitos y las fotonovelas se encontraban entre los principales consumos lectores de los mexicanos, siendo la lectura no prescrita más ejercida por los mexicanos. Ante este fenómeno, la SEP comenzó a editar historietas didácticas como fueron *Biografías Selectas* o *Vidas de Santos* (Torres Septién, 1997).

Además se editó en 1943 la *Biblioteca Enciclopédica Popular*, los *Cuadernos de Cultura Popular* y la revista *México Lee*; productos editoriales que eran distribuidos en las escuelas de educación primaria, y que además se vendían al público en general (Torres Septién, 1997) (Meneses Morales Vol.3, 1988).

En el año de 1954, el acento se ubicó en los libros de texto, fundando *La Comisión Revisora y Seleccionadora de Libros de Texto*, dedicada a estudiar los textos que eran propuestos como libros de texto en educación primaria y secundaria (Meneses Morales Vol.3, 1988).

Es en la década de los años 60 que la política editorial deja de ser seleccionadora de libros de texto y se convierte en productora de estos, creando la *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito*, encargada de la edición y distribución de libros de texto gratuitos a nivel nacional.

Los esfuerzos editoriales del gobierno se centraron en la producción de los libros de texto, la primer producción de libros durante el gobierno de López Mateos (1958-1964) fue de 114 millones de ejemplares, los cuales fueron distribuidos tanto en escuelas oficiales y privadas (Greaves, 1997).

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se editan los *Cuadernos de Lectura Populares* (continuación de la *Biblioteca Enciclopédica Popular* de Jaime Torres Bodet) y la colección *Pensamiento de América* con un tiraje de 10, 000 ejemplares (Greaves, 1997), cantidad que no lograba competir con el tiraje de libros de texto, que fue de 291 millones de libros de texto gratuitos (Greaves, 1997).

Según datos de Cecilia Greaves (1997) la cifra de libros de texto editados durante la década de los años 70 fue de 542 millones de libros, distribuidos en 54 títulos, utilizados para la enseñanza primaria y las escuelas normales.

En esta década la Secretaría de Educación Pública oferta un catalogo de lecturas laterales a las de los libros de texto, editando la colección *SEP-SETENTAS*, colección pensada como una edición de bolsillo y con una periodicidad semanal, con un costo de diez pesos. Esta edición contaba con textos de Alfonso Caso, Octavio Paz, Arreola, Edmundo O 'Gorman, León Portilla, Friedrich Katz, John Britton, Jean Meyer, etc.

Aunque esta colección represento un éxito en ventas, como nos lo indica Cecilia Greaves (1997), no logró revertir la política editorial de la SEP, el tiraje de esta colección no superó los 60 mil ejemplares, número minúsculo si lo comparamos con los millones de libros de texto editados durante esa década.

Para inicios de la década de los 80 el fuerte de la empresa editorial seguía ubicándose en los libros de texto, con un tiraje de 471 millones de libros; pero en 1986 se crea la colección *Rincones de Lectura*, con la intención de dotar anualmente de libros para la conformación de bibliotecas de aula dentro de las primarias públicas del país, ofertando una variedad de lecturas no solo complementarias, sino distintas de las que se ofertan en los libros de texto (Reimers, 2006).

En el año 2001 con la puesta en marcha del Programa Nacional de Lectura se trata de difundir la colección *Rincones de Lecturas* a toda la educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria) (Reimers, 2006), con la intención de que en las escuelas se conformen bibliotecas de aula y escolares.

Los cálculos realizados en base a los datos oficiales indican que para el 2006 se contaba con 20.9 libros por biblioteca de aula en todos los grados desde preescolar hasta secundaria, y para el año 2008 se habían repartido un total de 228 millones de libros, de los cuales 125

millones eran para las bibliotecas escolares y 103 millones eran para las bibliotecas de aula; lo que representaba un promedio de 8 libros por alumno.

Con este programa se trató de dar un giro en la concepción de lectura, ya que se comenzó a hablar de textos, en lugar de sólo referir libros (Carrasco Altamirano, 2006, p. 152), lo que implica una apertura a otros soportes, lecturas y libros que no sean sólo los escolares, ayudando a menguar las fronteras entre lectura prescrita y no prescrita.

Hasta aquí, los esfuerzos por promover el hábito y el gusto por la lectura en los mexicanos han sido diversos, en algunos momentos se promueve más la lectura prescrita, y en otros momentos se promueve la lectura de lo prescrito y algo más, teniendo resultados parciales en cuanto a la promoción de la lectura en los mexicanos, como nos lo refieren las encuestas de lectura.

Datos referidos por la CERLALC (2012) indican que 73% de los mexicanos encuestados se declaran no lectores de libros, percibiendo a la lectura como una obligación escolar (21% de las respuestas) y no como una actividad placentera (16% de las respuestas).

4.1. ¿En donde nos encontramos? Una postura nacional

Las encuestas de lectura tanto nacionales como internacionales, refieren que México es un país poco lector en comparación con otros países iberoamericanos (CERLALC, 2012). Incluso en los resultados preliminares de la Encuesta Nacional de Lectura 2012 (ENL 2012), se observa una baja de 10% en los lectores de libros, con respecto a la Encuesta Nacional de Lectura 2006 (FunLectura, 2013).

Los datos referidos en el informe preliminar de la ENL 2012 indican que únicamente el grupo de edad que va de los 12 a los 17 años declaró que leía igual o más que antes, mientras que en los demás grupos de edad la percepción es que se lee menos que antes (FunLectura, 2013).

...en el grupo de edad de 12-17 las personas siguen leyendo igual o leen más en comparación con el resto de los grupos de edad. Una explicación plausible es la importancia instrumental de la lectura como actividad de estudio y con propósitos escolares bien definidos. Sin embargo, se observa una caída en la intensidad de lectura a partir de los 18 años, edad a la que la mayoría de los jóvenes terminan sus estudios (solamente el 24 % aproximadamente de los jóvenes de 18 a 23 estudian) y es cuando leen menos... (FunLectura, 2013)

Esto se debe a que los mexicanos tenemos una percepción escolar de la lectura, el texto que más refieren leer los mexicanos en las encuestas es el libro de texto (42.5%)

(CONACULTA, 2006), las tres palabras que los encuestados asocian con lectura fueron: libro-leer-escuela, mientras que las tres palabras que asociaron con lector fueron: libros-estudiante-persona (CONACULTA, 2006); además las principales razones que encuentran para leer son: informarse (24.6% de las respuestas) y estudiar (20.5% de las respuestas) (CONACULTA, 2010).

Algo similar ocurre con el uso de la biblioteca, los encuestados refieren que la principal razón para asistir a las bibliotecas es para buscar información o investigar para la escuela con un 63% de las respuestas en las encuestas de lectura (CONACULTA, 2006) (CONACULTA, 2010).

En México es frecuente que el libro, la biblioteca y la lectura aparezcan entre las representaciones y prácticas sociales ancladas fundamentalmente a la actividad escolar, que norma y prescribe los textos que deben ser leídos para el estudio y la elaboración de tareas (Ramírez Leyva , 2011,p. 173).

Por tal motivo la lectura no figura como la principal actividad recreativa citada por los jóvenes, según los datos referidos por la Encuesta Nacional de Juventud 2010, la lectura ocupa la doceava posición en las actividades recreativas con un 2.3% de las respuestas, mientras que las principales actividades son reunirse con los amigos (22.2%), ver televisión (12.9%), salir con la pareja (12.4%) (IMJUVE, 2010).

Algo equivalente fue observado por Margarita Castellanos Ribot (Castellanos Ribot , 2011) en un estudio acerca de las prácticas de lectura de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-X.

Los estudiantes de la UAM invierten su tiempo libre en actividades que hacen con su familia, pasean, escuchan música, salen con sus amigos, van al cine o ven películas en DVD, además de estar frente a la pantalla de la computadora; la televisión la ven poco. Las pantallas de la televisión han sido sustituidas por las de la computadora. Es decir, se trata de prácticas tanto de sociabilidad directa como indirecta (Castellanos Ribot, 2011,pp. 46-47).

Pero la lectura no es una actividad ausente en los estudiantes, ya que según datos de la ENL 2006, a mayor educación de los encuestados los índices de lectura incrementan, lo que quiere decir que la lectura en estudiantes universitarios, es una actividad mucho más frecuente; este grupo es el que más libro declara leer (5.1 libros al año) y le dedica más

horas a la lectura, el 25.3.% dedica un promedio de entre 3 a 5 horas a la semana, y el 32.5% dedica 6 horas o más (CONACULTA, 2006).

Además es el grupo que refiere un mayor gusto por la lectura (CONACULTA, 2006), lo que se observa cuando llevan consigo textos ajenos a sus carreras, las cuales intercambian y comentan lateralmente a la formalidad escolar (González Díaz , 2011).

5. Los propósitos para leer

Aunque en los resultados de las encuestas de lectura, el principal propósito para leer referido por los estudiantes universitarios es para la escuela e informarse, en mis observaciones y entrevistas he descubierto que la búsqueda del entretenimiento, es el principal propósito para leer que explicitan los estudiantes; esta lectura por entretenimiento, puede ir desde una lectura esporádica hasta un ejercicio recurrente.

La forma de la lectura de entretenimiento varía según el modo de adscripción de la lectura en el tiempo (actividad marginal y aleatoria o gesto ritualizado inscrito en la vida cotidiana) que nos remite de igual forma al nivel de compromiso con la lectura. No obstante, la razón para leer es la misma: se trata de pasar un momento agradable (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 58).

Ejemplo de un lector por entretenimiento, lo descubrí en un estudiante que lleva por nombre Julio, este estudiante me comentaba en una entrevista grupal que leía sólo aquello que le divertía, leyendo sólo “lo que le parece”; me narraba que un libro que le gustó fue *La real epidemia de la lengua* del cómico Eugenio Derbez, al querer saber más acerca de lo que le gustaba leer, me comentó que leía revistas dedicadas a los deportes, específicamente de soccer, con la intención de mantenerse actualizado de las últimas noticias de sus equipos favoritos.

En diversas interacciones observé que era una persona muy inquieta, aburriéndose con gran facilidad dentro del aula; para remediar ese estado se ponía a platicar con sus compañeros cercanos o se ponía a jugar en su iPod.

El aburrimiento lo llevó a leer un diccionario enciclopédico que le había solicitado el profesor, también comenzó a usar el iPod para leer artículos en páginas de internet o en la enciclopedia virtual Wikipedia. Tiempo después el estudiante me confesó que lo que más le había gustado del diccionario fueron las biografías que este contenía. Este comportamiento que parece errático, es lo que Armando Petrucci refiere cuando nombra al lector anarquista, que sólo toma como norma sus intereses y deseos (Petrucci, 2011).

Este tipo de lectores, recurren a la lectura cuando no hay algo “mejor” que hacer (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010) como en el caso de Christian, estudiante que en una entrevista se declaraba como no lector y no tenía un libro favorito, pero me comenta que una ocasión

que realizó un viaje de vacaciones a otra ciudad junto con toda su familia, se aburría mucho, ya que no podía hacer lo mismo que hacía con sus amigos; al tener mucho tiempo libre y no saber qué hacer, su hermano le prestó el libro de *La tregua* de Mario Benedetti, y al encontrar esta lectura entretenida, terminó el libro durante ese viaje; me confiesa que la figura del protagonista fue la que más le llamó la atención, puesto que su vida se le hizo muy triste y melancólica.

La lectura que buscaron tanto Julio como Christian, es una vía de escape por algunos instantes de lo que les causa aburrición, salirse del momento y del lugar por medio de la imaginación (Petit M. , 2009), como quizás suceda en el caso del Tío Nacho (así lo llamaban sus compañeros, por que contaba con alrededor de 40 años). En una entrevista me comentaba que él trabajaba como policía bancario-industrial en una plaza comercial al sur de la Ciudad de México, sus horarios comenzaban a las 5 de la tarde y terminaban a las 5 de la mañana del otro día; él decía que le gustaba leer novelas dentro y fuera de sus horarios laborales, esto debido a que leer lo hacía imaginar las situaciones que describían los libros, los paisajes que trataban de dibujar los autores, y que mucho de esto se debía al lenguaje que se utilizaba en las novelas.

Lo que describe el Tío Nacho, de lo sugestivo que encuentra el lenguaje y algunas descripciones contenidas en los libros, dejándose seducir por la trama (Petit M. , 2009) (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), es algo similar a lo que me relató Uriel, este estudiante me explicaba que le gustaba leer novelas debido al estilo de las narrativas y la caracterización de los personajes; y como ejemplo refería dos novelas: *Clemencia* de José Manuel Altamirano, y *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

La justificación del por qué estas dos novelas, era que en la de Manuel Altamirano, sintió empatía con el protagonista de la novela, que se mantuvo fiel a su amor sin importar que tanto lo rechazara su amante, ubicando al protagonista como un “héroe imaginario” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 77). Respecto a la novela de García Márquez comenta que le agradó por todas las cosas que se pudo imaginar a partir de la descripción de la muerte del protagonista, emergiendo de nuevo el carácter seductor y absorbente de la historia (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 160).

Esta búsqueda de lo “seductor” puede llevar a los lectores preferir ciertos géneros por encima de otros, como en el caso de Uriel y el Tío Nacho, cuando me refieren que les gusta

la novela, o el caso de Cristal, estudiante que me refiere que le gustan los libros de suspenso y terror; esta estudiante evoca en una entrevista, que lo que le atrae de estas historias son los ambientes que se describen dentro de las narrativas, “invocando su pasión por el “suspenso”” (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010, p. 159).

Tanto Uriel, el Tío Nacho y Cristal buscan lecturas que de antemano saben que les provocaran entretenimiento, pero estas lecturas que parecen no tener mayor repercusión que la búsqueda del entretenimiento, Michèle Petit (2009) indica que de manera consciente o inconsciente, se tornan un medio donde observar sus deseos y sentimientos, además de darles tema de conversación e ideas las cuales con el tiempo podrán desarrollar.

...con estos cuantos ejemplos solo quería llamar la atención hacia el hecho de que al leer con frenesí soportes diversos, muchos lectores se entregan en realidad a una actividad vital aunque no siempre estén conscientes de ello. Lo cual no les impide encontrar en ésta también placer, distracción, información, temas de conversación, alguna veces ideas que pueden apuntalar su espíritu crítico (Petit M. , 2009, pp. 187-188).

Aunque en los ejemplos anteriores, estas lecturas en búsqueda del entretenimiento y lo seductor del lenguaje no parecen conectar con la lectura prescrita, existen estudiantes que logran desarrollar una conexión entre sus lecturas no prescritas y las lecturas prescritas, ejemplo de esto lo observé con Olivia; considerada por profesores y compañeros como una buena estudiante puesto que cumplía con todas las tareas y lecturas prescritas, pero además contaba con una afición por el comic desde niña, como según me relata la estudiante al puntualizar que cuenta con su propia colección en casa.

A raíz de asistir a una serie de talleres acerca de otros soportes textuales para la enseñanza de los niños, impartidos en el Colegio México, le surgió la idea de realizar un proyecto de investigación para su tesis de licenciatura, en donde los niños inventarían un comic con algún contenido del plan de estudios de la asignatura de historia.

Otros estudiantes expresan que comenzaron a leer debido a las expectativas laborales con las que contaban, descubriendo que la lectura se vuelve rentable escolar y profesionalmente hablando (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010); lo que los llevo a comenzar a ejercer la lectura prescrita, aunque no expliciten un gusto por la lectura, por ejemplo Amelia, según ella es una persona muy activa, prefiriendo aprender por medio del ensayo y el error, y no

por medio de los libros, pero al tener el plan profesional de ser profesora de inglés, la ha llevado a leer dentro de las asignaturas de *Modelos de enseñanza y Enfoques de Enseñanza y Planeación de Clase*.

Me comenta que las lecturas prescritas en estas asignaturas le ayudan a pensar cómo en un futuro puede trabajar con los niños; considera que lo que pueda aprender lo podrá poner en práctica cuando sea profesora. La estudiante supone que estas materias son las que más aplicación tienen en sus planes laborales, ya que ambas versan sobre didáctica y modelos de enseñanza.

Mientras que algunos ponen el acento en el “placer” y en la “cultura general”, otros ponen primero las razones prácticas inmediatas (Baudelot, Cartier, & Détéz, 2010, p. 99).

Otros estudiantes refieren “razones prácticas inmediatas” como las que me relata Karina en una entrevista abierta que le aplique, ya que la razón de cumplir con las lecturas prescritas le aseguran acreditar los seminarios que cursa en un posgrado y eventualmente obtener un grado académico (Domingo Argüelles, 2009) (Domingo Argüelles, 2004), que a su vez se verá reflejado en un mejor puesto de trabajo en su actual centro laboral.

Me confiesa que a ella le interesa muy poco el desarrollo de una tesis buena, buscando el título de la maestría para poder obtener un mejor puesto de trabajo, esta estudiante ilustra muy bien la idea de Baudelot cuando refiere que “el acto de lectura es interesado. Referido directamente a un contexto práctico (presente o futuro)” (Baudelot, Cartier, & Détéz, 2010, p. 177).

El último de los propósitos explicitados por los estudiantes para ejercer la lectura prescrita, como me lo comenta Paolo, es contar con tiempo libre por medio de la obtención de buenas notas; en una entrevista me relataba que le preocupa mucho la nota, pues si reprobaba tenía que dedicar más tiempo a la escuela y pasar tiempo de las vacaciones preparando el examen de recuperación; lo anterior le representaba un problema, debido a las múltiples tareas que realizaba laterales a la escuela; ya que se dedicaba a tocar en una Tuna, actuar en obras de teatro musicales, asistir al gimnasio, y coordinando bailes y coreografías para fiestas de cumpleaños.

El poder realizar todas las actividades que le gustan y además cumplir con las tareas y lecturas prescritas lo llevaron a organizar muy bien sus tiempos; por la tarde se dedicaba a

realizar sus actividades laterales a lo escolar, y la noche la dedicaba al trabajo escolar. Lo que para Paolo puede representar una “victoria del pasatiempo sobre la escuela, de la libertad sobre la obligación, del placer sobre el deber” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 99).

6. Las justificaciones para no leer

En las entrevistas y en las interacciones, los estudiantes evocan cuatro justificaciones por las cuales no leer, la primera justificación es porque asocian la lectura con la memorización de los contenidos (Freire, 2008), la segunda tiene que ver con lo complejo del lenguaje de las lecturas prescritas (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), la tercera justificación es que declaran que lo que leen no coincide con lo que viven; la última justificación es que la carga de trabajo escolar puede representar un obstáculo para otra clase de lecturas que no sean las prescritas (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

La asociación de la lectura con la memorización de los textos, fue algo que me comentó Fernanda, comentando que mucho de su desprecio por la lectura proviene de su paso por la escuela secundaria y preparatoria; según ella leer significaba aprenderse las cosas de memoria, y como nunca a podido aprender las cosas de memoria, no le gustaba leer.

Fernanda confiesa que sólo ha leído un libro en toda su vida, y fue para una tarea escolar; para ella “la lectura en la escuela es trabajo, un trabajo como cualquier otro” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 100), asociando la lectura con una actividad monótona y poco entretenida; recurriendo a otras actividades para aprender, como pedir ayuda a sus familiares para que le expliquen el contenido de las lecturas.

La segunda justificación que corresponde a la complejidad del lenguaje, es algo que me comentaron Christian y el Tío Nacho; Christian suspendía las lecturas prescritas y, al preguntarle del porqué había dejado de leer, refería que el lenguaje se le hacía demasiado complicado, esperando que el profesor le explicara; en el caso del Tío Nacho, el lenguaje de las lecturas prescritas lo comparaba con el de las novelas que estaba acostumbrado a leer y refería que el lenguaje de la mayoría de las lecturas escolares es complicado y muy difícil, además de que al llevar el carácter de obligatorias las ven como una tarea más, mientras que las otras las ven como un disfrute.

El Tío Nacho implícitamente está queriendo decir que para que una lectura sea entretenida, debe de contar con un lenguaje poco complejo, que no les exija trabajo, mientras que las lecturas prescritas, con un lenguaje más técnico, dejan de ser entretenidas y se torna un “trabajo” escolar, obligándolos a detener la lectura para recurrir a los diccionarios o la búsqueda de las palabras y conceptos desconocidos.

La lectura, sometida a la necesidad de entretener, no puede acompañarse de esfuerzo ni de paciencia. Escasos son los estudiantes que aceptan interrumpir sus lecturas para ir a buscar el sentido de una palabra con la que se topan en el diccionario (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010, p. 162).

Además de considerar el lenguaje de las lecturas prescritas como uno de los condicionantes para no leer, las narrativas y las descripciones contenidas en los textos pueden verlas como una barrera, llevándolos a dedicar poco tiempo a una lectura prescrita, como lo observé en Edgar, este estudiante cuando hablaba de las lecturas prescritas, sus quejas eran muy recurrentes y se las hacía patentes a todos su amigos, además de posponerlas lo más posible, hasta que se acercara la fecha límite y tuviera que leerlas de mala gana.

Sus quejas con respecto a la lectura prescrita fueron evidentes una ocasión que tuvo que leer una serie de narrativas acerca de la historia de la Ciudad de Aguascalientes, a lo que el estudiante me comentaba que no le gustaba que dentro del texto existieran descripciones de las calles y sitios históricos de Aguascalientes; estas descripciones se le hacían aburridas, innecesarias y repetitivas.

Fenómeno similar descubrió Baudelot en los estudiantes que entrevistó, ya que estos le indicaban que se saltaban las páginas que estaban dedicadas a las descripciones de las actividades de los personajes, ya que les resultan fastidiosas (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010).

La tercer justificación que los estudiantes refieren para no ejercer la lectura, es que no coincide lo que leen con lo que viven, esta justificación la escuché de dos estudiantes que llevan por nombre Amelia y Janet; Amelia en una entrevista personal me comentaba que no le gustaba leer, ya que no le ve utilidad, según ella los libros no reflejan del todo la realidad, no descartó que leyera las lecturas prescritas, pero que no le representaban un reto. En el caso de Janet, la razón para no leer, es por que ella considera que leer no le asegurará un futuro laboral, según ella en los trabajos no te piden que sepas el contenido de las lecturas, sino que sepas manejar los números.

La cuarta y última justificación explicitada por los estudiantes para no leer, se debe a que la prescripción lectora escolar se puede convertir en un obstáculo para leer otras cosas, ya que les demanda demasiado tiempo o los cansa, como en el caso de Marisol; esta estudiante me comenta que no lee otras cosas por que cuando termina sus lecturas escolares y las tareas,

no le quedan muchas ganas de estar encerrada, prefiriendo salir a divertirse con los amigos o su novio. Aunque me he percatado que le ha preguntado a una de sus compañeras que le recomiende algún libro, para leer en sus ratos libres.

...la escuela les roba el tiempo libre necesario para leer...la lectura obligatoria impuesta en el marco escolar es un freno y un obstáculo (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 100).

Al percibir lo escolar como un impedimento para otras lecturas, algunos estudiantes buscan desentenderse lo antes posible de las actividades y las lecturas prescritas, para volver a las lecturas que les gustan, como Lucio que me cuenta que para él, la escuela era un obstáculo para la lectura, aunque lo ponían a leer mucho durante la licenciatura, esto derivó en que comenzara a dejar de lado sus lecturas favoritas (novela, cuento y poesía), explicando que uno de sus intereses por terminar la licenciatura, fue precisamente tener tiempo para dedicarse a lo que le gustaba y tener tiempo para leer.

7. Las dedicaciones: entre la lectura prescrita y no prescrita

7.1 Dependencia del lector con la lectura prescrita

Según lo observado y el análisis de la información recolectada en las entrevistas existe un sector de los estudiantes que depende de la prescripción docente para leer, esta clase de lectores esperan que el profesor les indique qué es lo que se necesita leer, cuándo comenzar la lectura y cuándo terminarla.

Para algunos, la constancia de la práctica y la permanencia de las exigencias escolares son una sola cosa. El programa escolar es lo que constituye la única fuente de lectura, y una lectura espontánea ni siquiera es considerada (Baudelot, Cartier, & Détéz, 2010, p. 102).

Para ilustrar esta clase de lectores, escogí a cuatro estudiantes, que llevan por nombre Janet, Julia, Alondra y Sandra. Las cuatro mantuvieron un comportamiento similar durante todo el trimestre en que conviví con ellas, durante las sesiones siempre mantenían silencio, hablando únicamente cuando se les hacía una pregunta directamente o cuando exponían. Aparentemente están acostumbradas a un estilo de trabajo donde el docente es quien habla y los estudiantes quienes escuchan (Freire, 2002); cuando se aburrían se dedicaban a susurrarse con sus compañeros cercanos, o usaban de pretexto las llamadas entrantes en sus celulares para salirse unos momentos del aula.

Nunca se les escuchó que expresaran alguna opinión negativa o positiva en referencia a los textos que se trabajaron en el trimestre, ni jamás referenciaron algún otro libro además de los prescritos.

Cuando el profesor les preguntaba acerca de lo qué habían leído para la sesión, o qué habían entendido de la lectura prescrita para la sesión, lo que hacían era leer o recitar de manera textual fragmentos de la lectura, si llevaban otra clase de información, eran hojas con información copiada de internet, que también leían o recitaban de manera textual; ante esto, el profesor les preguntaba “y ¿qué más?”; la reacción de las estudiantes ante esta pregunta era guardar silencio.

Estas cuatro estudiantes se quejaban conmigo y sus compañeros de que no sabían qué quería el profesor, ya que no les decía qué buscar o qué más leer, extrañándose que el

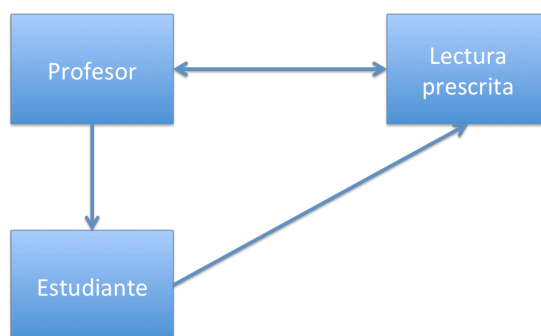
profesor nunca estuviera contento con lo que presentaban, pues siempre les preguntaba que más habían hecho; su extrañeza se debía a que ellas decían que ya habían leído la lectura prescrita, ya habían hecho la tarea, referían dos de estas estudiantes.

...se sustraen pura y simplemente a la nueva norma de lectura o se pliegan solo de manera abstracta. Leen grandes autores obligados y forzados porque están en el programa y hace falta haberlos leído...Se trata, en el mejor de los casos, de una práctica sin creencia (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, pp. 221-222).

Estas estudiantes permiten caracterizar los *lectores por obligación*, ya que al estar dentro de la universidad, se deben resignar a realizar al menos las lecturas prescritas, desarrollando una fuerte dependencia de la prescripción docente; en este estilo lector, los textos escolares son la mayor fuente de lecturas y en ocasiones la única (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010); acarreado que este ejercicio se suspenda cada vez que se termina la semana, la época de evaluaciones o el curso, ya que no se encuentran bajo la supervisión del docente, y se ha terminado “la tarea” (Domingo Argüelles, 2009).

Los lectores ordinarios obtienen de la enseñanza escolar el conocimiento de algunos títulos, de algunos grandes nombres. Por más abstracto y limitado que sea este conocimiento, no deja de ser un recurso simbólico movable en diversas interacciones sociales (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 256).

Si este estilo lector lo pudiéramos graficar se vería de la siguiente manera.



Esquema realizado con la información recolectada

En la grafica anterior se observa que el estudiante se supedita a la prescripción docente, estos estudiantes no buscan la guía docente, sino que se subordina a la prescripción lectora del docente, ejerciendo la lectura para cumplir con la tarea; la relación del estudiante con la lectura prescrita es de obligación, dependiendo de las instrucciones del docente para ejercerla.

7.2 La independencia del lector con la lectura no prescrita

Un sector de los estudiantes ejerce una serie de lecturas no prescritas distintas a las prescritas por los docentes, utilizándolas por entretenimiento o por convencimiento; a partir de lo observado los lectores por convencimiento parecen ser un estadio superior de los lectores por entretenimiento.

En los lectores por entretenimiento observé algunas actitudes de dependencia a la prescripción lectora del docente, ubicándola como una tarea, así como cierta preferencia por lecturas no prescritas con fines de esparcimiento, mientras que en los lectores por convencimiento observé actitudes de independencia e iniciativa lectora que van más allá de las lecturas prescritas y las de esparcimiento, relacionando tanto lecturas prescritas y no prescritas en un mismo itinerario, reflejando una mayor responsabilidad en su aprendizaje.

7.2.1 Yo leo lo que me gusta

La indiferencia y poca dedicación hacia la lectura escolar, puede verse acompañada de un compromiso por lecturas laterales a la prescripción escolar, las cuales tiene su fundamento en los gustos e intereses de los estudiantes (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010).

Sometida a los horarios y a los programas, esta pasión se desprende de todo interés escolar y cultural...El crecimiento de las lecturas no está directamente ligado a las prescripciones escolares (Baudelot, Cartier, & Détérez, 2010, p. 99).

Dentro de esta clasificación tenemos a Cristal, Juan, Pedro y Uriel; estos cuatro casos son ilustrativos de este estilo de lectura observado, por ejemplo Cristal dedica mucho de su tiempo libre a la lectura de ciencia ficción, historias de suspenso, terror y libros de autoayuda, Juan se dedica a leer libros de vampiros, animales mitológicos y ciencia ficción, Pedro prefiere la lectura de comics, anime y revistas sobre tecnología, mientras que Uriel prefiere leer novelas.

Se trata de episodios que simplemente reivindican la libertad de la lectura al margen de *cualquier* “canon” existente o posible (Petrucci, 2011, p. 441).

Estos gustos lectores los llevan a dedicar tiempo e invertir dinero en sus materiales de lectura, en películas o música relacionadas; además asisten a conferencias y convenciones dedicadas al comic y a la ciencia ficción, a presentaciones de libros de su interés; Juan –por ejemplo– acondicionó su habitación para crear ambientes que lo ayuden a mejorar su dedicación a sus lecturas no prescritas.

El centro de gravedad de su universo de pertenencia está más cercano al universo de los medios de comunicación que a la cultura literaria. Lejos de estar anclada en un universo literario, del cual formaría el centro, el libro participa, por el contrario, en universos culturales adyacentes que tratan los mismos temas con otros medios (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 154).

Pero frente a la lectura prescrita, mostraron comportamientos de poca dedicación, por ejemplo Cristal me comentó que se aburría mucho en las clases, aunque cumple con las lecturas para las sesiones, le parecen aburridas y tediosas, llenas de teoría que debe de aprenderse de memoria, actividad que detesta, y que no le ve caso alguno; dejando entrever resignación, indiferencia e incluso resistencia (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010). En las sesiones en las que la observé, la mayoría del tiempo se la pasa en silencio, garabateando su cuaderno, haciendo notas intermitentes, o jugando con su celular.

Por otro lado, Pedro recurría a su novia para solventar la exigencia escolar y evitar la lectura de las lecturas prescritas; buscando siempre hacer equipo con ella, ya que esta hacía la mayor parte del trabajo para las exposiciones.

Juan presumía de lo mucho de que leía, pero no era un usuario frecuente de la biblioteca universitaria, además de que nunca se le veía con algún libro, ni dentro ni fuera de las clases, aunque leía lo necesario para poder participar en las sesiones de clase, mucho de lo que entregaba para los trabajos era información que recolectaba en internet, llegando a entregar en ocasiones copias directas de alguna página de internet.

Mientras que los comportamientos de estos tres estudiantes no eran de compromiso y dedicación a la lectura prescrita, no la suspendían por completo, cumpliendo con lo mínimo

para acreditar las asignaturas; Uriel fue caso distinto, ya que al principio del trimestre en que lo conocí, se mostraba participativo con el docente y sus compañeros, pero con el paso de las semanas, comenzó a faltar cada vez más seguido a las sesiones, a dejar de leer los textos prescritos, hasta que suspendió toda obligación escolar, teniendo como consecuencia que reprobara el trimestre; la única vez que lo observé interesado por un texto prescrito para el seminario que cursaba, fue cuando todo su grupo tuvo que leer el libro de *Los Borgia* de Mario Puzo.

La cuestión es si ignoran porque protestan o protestan por que ignoran. Entre las dos vertientes de este dilema se sitúa y oscila hoy día los episodios de rechazo del “canon” actual que es posible individualizar en la lectura habitual cotidiana (Petrucci, 2011, p. 441).

Aunque Uriel leía habitualmente novelas, esta lectura no se vio reflejada en éxito escolar, puesto que comenzó a descuidar el trabajo escolar y las lecturas prescritas. “La lectura no es, o ya no, una de las condiciones necesarias del éxito escolar. Se puede leer y no tener éxito.” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 61)

La justificación que más aluden estos estudiantes para ejercer la lectura, tiene que ver con el entretenimiento o que les llame la atención lo que leen, lo que puede desencadenar un ejercicio esporádico o un ejercicio rutinario, cómo ya se refirió en el primer capítulo.

No obstante, la razón para leer es la misma: se trata de pasar un momento agradable (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 158).

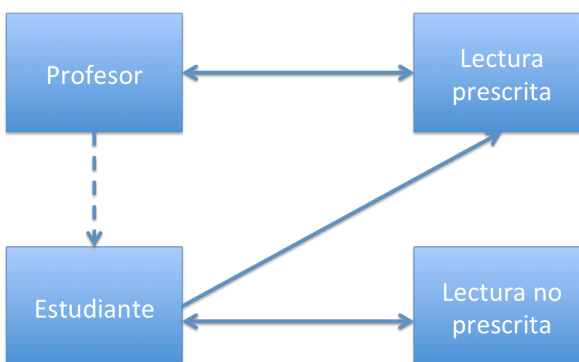
De ahí que algunos estudiantes se rebelen o infravaloren la lectura escolar, viéndola como una *lectura-trabajo* o *lectura-tarea*, cargada de ejercicios, rutinas y horarios (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), mientras que las lecturas que les gustan las ejercen de maneras laxas, sin horarios establecidos y leyendo sólo lo que les parece (Petrucci, 2011).

Frente a esta lectura entretenida, los ***lectores por entretenimiento*** pueden encontrar las lecturas prescritas por los docentes como un obstáculo, evitándola o realizándola de manera apresurada con la intención de volver a las lecturas y/o actividades que les entretienen e interesan. Para estos estudiantes la lectura prescrita no es una lectura verdadera, es una

tarea o un *trabajo*, la lectura es aquella que se ejerce espontáneamente y por pasatiempo (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

Con frecuencia se olvida que, al imponer las lecturas integrales, la escuela aleja un poco más a los alumnos de la cultura del libro en una situación única que no habían afrontado bajo otras circunstancias. Estas lecturas forzadas son el origen del aburrimiento e indiferencia (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 253).

Si este estilo de lectura lo pudiéramos graficar se vería de la siguiente manera:



Esquema realizado con la información recolectada

En la gráfica anterior, el estudiante ejerce las lecturas prescritas por obligación y las lecturas no prescritas por placer, manteniendo dos itinerarios de lecturas que no relaciona; la lectura prescrita la ejercen porque forma parte de la carga de trabajo y de la evaluación, ocasionando que los estudiantes se subordinen a la prescripción docente dentro del ambiente escolar, pero también muestran iniciativa para procurarse las lecturas no prescritas con las que se entretienen.

7.2.2 Tratando de mantener el equilibrio

Hay otro sector de los estudiantes que responden a las lecturas prescritas con un trabajo adicional y una serie de lecturas no prescritas, con la intención de mejorar la comprensión de lo leído, esta reacción se debe a que consideran a la lectura “rentable en el mercado escolar” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 175), útil en lo profesional y una actividad entretenida debido a que representa una continuidad de sus intereses personales, utilizando la prescripción de lecturas docente, como el trampolín para realizar búsquedas y lecturas no prescritas.

Para comenzar a esbozar este comportamiento lector referiré a dos estudiantes, una de ellas lleva por nombre Sofía y otra lleva por nombre Marisol. En las observaciones y pláticas con ellas, me permitieron ver a dos estudiantes dedicadas y que atienden las prescripciones docentes, complementándolas con búsquedas no prescritas la biblioteca universitaria y en internet.

Por ejemplo, Marisol me comentó en una entrevista abierta que se sentía agobiada por todo lo que tenía que leer, ya que tenía que terminar alrededor de 200 artículos para el sustento teórico de su tesis; estos artículos habían resultado de sus búsquedas en internet y revistas especializadas.

Pero en las sesiones que conviví con esta estudiante, me percaté que es recurrente que busque la guía docente para que la orienten en sus lecturas y en sus búsquedas, pidiendo que le recomienden al menos un autor o un libro que la ayuden a no perderse en la cantidad de bibliografía disponible.

En observaciones dentro de la biblioteca universitaria y en las horas de asignatura, me percaté que es ordenada y sistemática, ya que comienza leyendo obras de referencia y handbooks, de las cuales extrae definiciones y autores que le sean de utilidad, para posteriormente seguir con la lectura de artículos de revistas especializadas. Para ayudarse a encontrar las ideas centrales de los textos, lleva a cabo subrayados, matrices de autores en donde vacía información relevante, fichas de trabajo y reportes de lecturas.

La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él (Freire, 2008, p. 53).

Baudelot indica que esta clase de itinerarios de lectura se dan, por que los estudiantes interiorizan y se identifican con las técnicas prescritas de lectura, y que la figura catalizadora de esta interiorización es la de los profesores (Baudelot, Cartier, & Détéz, 2010).

En el caso de Sofía me percaté a través de las observaciones, que mostraba interés principalmente por los textos prescritos que hablaban sobre el protestantismo, la conformación del pensamiento liberal y las ideas del comunismo; tal era su interés, que una ocasión al preguntarle acerca de su lectura preferida del seminario que cursó, refirió *Las revoluciones burguesas* de Eric Hobsbawm, mientras que sus compañeros referían la

novela histórica *Los Borgia* de Mario Puzo, “los libros que tienen la peor reputación ente la mayoría de los alumnos se vuelven objetos de elogios” como en el caso de esta estudiante (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 217).

Este interés se vio reflejado en la dedicación que destinó a estas lecturas y al trabajo dentro del aula, hecho evidente a partir de la constancia en su participación oral, lo cuál no ocurría con la mayoría de sus compañeros, sus mapas conceptuales de las lecturas prescritas que le solicitaba el profesor, eran amplios en extensión y contenido; cuando exponía junto con su equipo siempre reportaba la información con un mejor orden que sus compañeros, los cuales se dedicaban a recitar información que llevaban en hojas blancas.

Los ejercicios escolares alrededor de la lectura (cuestionarios sobre un libro leído en casa, lecturas supervisadas, exposiciones) pueden ayudar a introducir, en el seno mismo de la lectura ético-práctica o de entretenimiento, maneras de leer que consagren la especificidad cultural del libro, su estatus de texto (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 174).

Esta dedicación que mostró por el trabajo con las lecturas prescritas, la llevaron a que realizara búsquedas complementarias dentro de la biblioteca universitaria, ya que en repetidas ocasiones la encontré dentro de este recinto realizando exploraciones que no eran prescritas por el docente, los textos y libros que encontraba los reportaba durante sus participaciones en clase o en sus exposiciones, intentando relacionar sus hallazgos con las lecturas prescritas.

Otro ejemplo de este estilo lector es el de Carlos, este estudiante de posgrado además de leer las lecturas prescritas, mantiene una serie de lecturas cercanas al área de sociología que no son prescritas dentro de las asignaturas que cursa, este itinerario lateral a lo prescrito parece que lo adquirió en su paso por la licenciatura en sociología, tratando de encontrar puntos de conexión entre las lecturas no prescritas y las lecturas establecidas.

Las lecturas no prescritas ejercidas por Carlos parecen ser un marco de referencia importante con el cuál lee las lecturas prescritas, ya que me ha comentado que disiente del tratamiento de los temas por parte de algunos textos establecidos, llegando desestimar y criticar las lecturas que le son prescritas por los docentes.

El objetivo es dotar a los alumnos de los esquemas generadores más aptos para hacerlos capaces de apropiarse de la mayor variedad de textos, dándoles los medios para que ellos mismos organicen su propio horizonte de lectura en función de sus intereses personales y de sus orientaciones profesionales (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 273).

En una asignatura que cursé con este estudiante, es común que cite estas lecturas no prescritas, ya que todas sus participaciones partían de los que sabía de metodología aplicada a la sociología; la búsqueda de los textos con los cuales participaba, las llevaba a cabo en su biblioteca personal, en internet y en la biblioteca universitaria. Cuando participaba, lo que hacía era citar ideas de diferentes autores, una detrás de la otra, tratando de demostrar una línea argumentativa.

Por último tenemos a Rubí, esta estudiante me comentó que le gusta leer literatura, gusto que le proviene desde la niñez, y que esta fue la razón de estudiar la licenciatura en letras; en diversas interacciones que he tenido con esta estudiante, me he percatado que trata de mantener un equilibrio en cuanto a la dedicación de sus lecturas no prescritas (novelas, poemarios, análisis literario, etc.) y las lecturas prescritas del posgrado en investigación educativa que cursa.

La percepción que de ella tienen sus compañeros y su asesora de tesis, es de una estudiante dedicada, trabajadora y una gran lectora, ya que además de leer muchos libros de literatura, siempre trata de cumplir con todas las lecturas prescritas, frente a estas últimas la estudiante me ha comentado que algunas le llegan a ser aburridas, y otras no las entiende, lo que la ha llevado a releerlas o buscar textos complementarios con los cuales poder entender mejor los contenidos de las lecturas prescritas.

Esta estudiante me ha comentado que le absorbe tiempo las prescripciones lectoras, pero que siempre las trata de reservar tiempo a las lecturas que también le gustan, como es la novela, el cuento y la poesía.

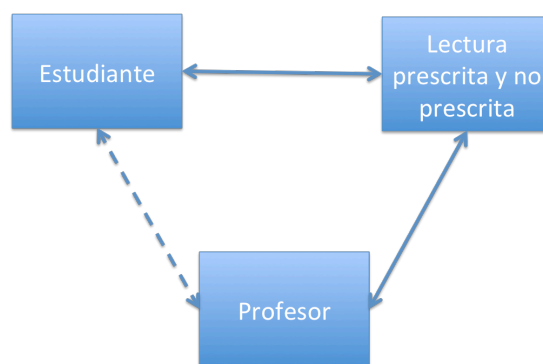
La lectura aparece como un acto único y plurifuncional: una inversión funcionalmente rentable, culturalmente valorada y personalmente disfrutable. Es indisoluble el placer y el deber (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 99).

Este sector del estudiantado, que he llamado *lectores por convencimiento*, ejercen la lectura prescrita y la complementan con búsquedas y ejercicios personales; este estilo lector requiere esfuerzos adicionales que quizás otros estudiantes no estén dispuestos a realizar, el

ejercicio de las lecturas prescritas no lo toman sólo como un deber, leer para ellos es entretenido y además rentable en lo escolar y profesional. En estos estudiantes la lectura es fuente de placer, de resultados académicos y de desarrollo profesional (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

Estos itinerario de jóvenes lectores que, gracias a la escuela, interiorizan las prácticas y los valores del lector humanista y ven la lectura como una llave de la cultura y de la comprensión del mundo, invitan a matizar la idea de una crisis irremediable y catastrófica de la lectura humanista (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 253).

La gráfica de estos estudiantes se vería de la siguiente manera:



Esquema realizado con datos empíricos

En la gráfica anterior, los estudiantes ejercen tanto la lectura prescrita como la no prescrita, retroalimentándose mutuamente de ambas lecturas, para estos estudiantes la lectura es un “acto único” (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010), las lecturas prescritas y no prescritas no son dos estilos de lectura contrapuestos, ejerciendo la lecturas por convencimiento de los beneficios que obtendrán con su ejercicio (entretenimiento, aprendizaje, adquisición de vocabulario, formación de un criterio propio y cultura); la relación del estudiante con el docente deja de ser subordinada, mostrando autonomía e iniciativa para construirse un itinerario de lecturas propio.

Para cerrar este apartado y con la intención de facilitar la comparación entre los estilos lectores que describí, construí una matriz incluyendo a los lectores por obligación, los lectores por entretenimiento y los lectores por convencimiento.

	Lectura Prescrita	Lectura no Prescrita	
	Lectores por obligación	Lectores por entretenimiento	Lectores por convencimiento
Relación con el docente	Dependencia de la prescripción docente para leer.	Dependencia de la prescripción docente en el ambiente escolar, iniciativa para buscar las lecturas que les entretienen.	Independencia de la prescripción docente para leer dentro y fuera del ambiente escolar.
Qué leen	Únicamente lo que el profesor les indique.	Lo prescrito por el docente; además novelas, textos de ciencia ficción y suspenso, comics, revistas deportivas.	Lo prescrito por el docente; además revistas especializadas en su área, handbooks, textos académicos específicos del área.
Para qué leen	Cumplir con la tarea, acreditar el curso, obtener una buena nota.	La lectura no prescrita para entretenerse, la lectura prescrita es una tarea más que cumplir.	Para desarrollo profesional, mejorar su desempeño escolar, mejorar la comprensión de las lecturas prescritas y no prescritas.
Comportamiento lector	Cumplen con la lectura prescrita y dejan de leer	Cumplen con la lecturas prescrita y vuelven a los textos que les entretienen.	Leen las lecturas prescritas y las complementan con búsquedas personales y mantienen un ritmo habitual de lectura que les ayuda a formarse criterio propio.

8. Los estilos docentes

Observando a los estudiantes y analizando la información recabada en las entrevistas personales y grupales, la acción docente emergió como promotora de actitudes lectoras en los estudiantes, ya que los docentes por medio de las “situaciones de aprendizaje” que llevan a cabo dentro de las aulas (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2005), promueven ritmos y rutinas de lectura, en un afán de hacer leer a una variedad de estudiantes con características sociales y culturales distintas (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010). Se logró identificar dos estilos de acción docente: los profesores prescriptivos y los profesores dialogantes, en ambos casos la lectura forma parte de sus actividades diarias, utilizándola como un medio de aprendizaje.

8.1 Los profesores prescriptivos

Estos profesores pueden prescribir un solo libro o una variedad de libros, pero cualquiera que sea el caso, el estilo de trabajo de estos docentes promueve que los estudiantes lean solo las lecturas prescritas, ya sea por el estilo tan vago y poco sistemático de unos profesores, o por lo estricto y poco flexible de otros.

8.1.1 Leer para memorizar

El uso de la lectura para su memorización, es una práctica que promueven cuatro profesores (tres profesores de licenciatura y uno de posgrado), que prescriben un solo texto o una antología.

Una investigación realizada por Margarita Castellanos (2011), encontró que la lectura de antologías es una práctica recurrente al menos en los primeros tres años de la licenciatura en comunicación en la UAM-X.

En mis observaciones los profesores por cada día destinaban un capítulo del libro o la antología, así a cada día corresponde trabajar uno de los capítulos. La antología o el libro se convierten en el plan de lecturas y de trabajo tanto para el profesor encargado como para los estudiantes.

Los cuatro profesores observados, proporcionan un capítulo a cada estudiante o equipo de estudiantes para que lo expongan oralmente frente a sus compañeros, los capítulos se deben de repartir por completo, no pueden existir capítulos sin exponerse.

Para realizar las exposiciones los estudiantes realizan resúmenes que se transcriben a power point o utilizan las etapas sugeridas en el libro para organizar la exposición, en cualquiera de los dos casos, los estudiantes solo recurren al texto prescrito para preparar su exposición. Si los estudiantes utilizan los resúmenes en power point, el texto se dividía entre el total de estudiantes para que cada quien resumiera una parte, que después sería leída frente a sus compañeros, incluyendo incidentalmente opiniones personales de lo leído; si los estudiantes utilizan las etapas sugeridos por el libro, cada etapa se asigna a un integrante del equipo expositor, con la intención de repartir la carga de trabajo entre el número de estudiantes que forman el equipo, estas etapas podían ser dar ejemplos, introducir el tema a trabajar, retroalimentar a los asistentes, explicar las etapas o concluir la exposición.

En dos grupos de licenciatura, al termino de la exposición se recurría a una “actividad de retroalimentación” la cuál consistía en cinco preguntas cerradas, que podían ser respondidas leyendo la información de la antología o escuchando la exposición, cuando alguien acertaba a la respuesta, se le daba un dulce y en algunos casos el profesor accedía a poner un punto sobre su calificación final.

En un grupo de licenciatura donde se exponía a partir de etapas sugeridas por un libro, el docente comenzaba las sesiones pidiendo a un estudiante que repitiera de memoria las etapas que componían el modelo que se trabajó un día antes, esta actividad no se dejaba hasta que algún estudiante repitiera en el orden preciso las etapas del modelo expuesto.

La repetición y la memorización de los contenidos era reforzada por medio de exámenes escritos. Los exámenes escritos estaban contruidos con diez preguntas abiertas, las cuales se construían a partir del contenido de las antologías y de las exposiciones; así que para acreditar el examen, los estudiantes tenían que aprenderse el contenido de las lecturas.

Lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío (Freire, 2008, p. 48).

En el caso de un grupo de posgrado los estudiantes solicitaron al docente una guía de estudios, ya que argumentaban que aprenderse toda la antología era muy difícil. Para responder la guía los estudiantes se repartieron las preguntas correspondientes a su exposición, y las respuestas se circulaban a los demás por medio del e-mail, de este modo la guía se respondía entre todos, para después, de manera independiente cada quien la leyera hasta memorizarla.

8.1.2 La lectura proviene del profesor: objetivos vagos, pobres resultados

La siguiente descripción parte de mis observaciones de una profesora de licenciatura y otra de posgrado; ambas docentes al inicio del curso entregaron al grupo una hoja con el nombre de la asignatura, el nombre del profesor y la lista de libros que se tenían que leer para todo el curso; en la lista no se explicitaban claramente los criterios de evaluación y asistencia del seminario.

Las profesoras facilitaban una copia de la lista a cada estudiante, y estos tenían que escoger un libro para exponer, algunos estudiantes escogían a partir del título, otros escogían el texto o el autor que ya conocían; pero otros escogían los primeros textos de la lista, ya que esto representaba no volver a leer ni exponer durante todo el curso.

Si el libro era muy pequeño se le otorgaba a un solo estudiante, si era muy extenso se le daba a dos o tres personas; el criterio para escoger el número de estudiantes de un equipo dependía del número de hojas y capítulos que tuviera el libro.

En ambos grupos el formato de las exposiciones lo escogía cada estudiante, pero lo más común era la hechura de un resumen del libro cuando se llevaba de manera individual, o la realización de resúmenes de capítulos del libro cuando la exposición era realizada en equipo; posteriormente los resúmenes eran transcritos a una presentación en power point, o en hojas de papel rotafolio; cuando llegaba el momento de la presentación oral, los expositores leían de manera literal lo que estaba en las diapositivas o en el papel, agregando sus opiniones personales intermitentemente; “procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor” (Freire, 2008, p. 49).

Al final de la exposición, en ambos grupos se destinaba un tiempo para aportaciones, comentarios o dudas acerca de lo expuesto, en esta etapa de la exposición las profesoras encargadas se dedicaban de dar comentarios generales acerca de lo expuesto o expresar juicios favorables o desfavorables de lo que escucharon.

El resto de los estudiantes también participaban aportando sus opiniones acerca de lo expuesto, o de lo que lograban leer durante la clase; observando estudiantes que participaban sin llevar consigo el libro o el texto fotocopiado.

Estas dinámicas ocasionaban que los estudiantes solo leyeran el texto que les tocaba exponer, mientras que los otros textos de la lista solo los hojeaban o no los leían; cuando se exponía sólo se usaba el texto prescrito sin realizar más investigaciones en otros textos no prescritos.

Un estudiante que llevaba por nombre Julián cursó un seminario con una de estas profesoras, narrando que solo va a aburrirse, ya que la profesora “se la pasa hablando de sindicatos y los indígenas”, en las clases solo leen por leer, me explica que este seminario ya lo tiene acreditado, y que no le representó ningún reto.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al caso o de oídas. Quien la sugiere debe de saber lo que está sugiriendo y porque lo hace. Quien la recibe, a su vez debe de encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío (Freire, 2008, p. 47).

Aunque las dinámicas de trabajo promovidas por las profesoras resultaron muy similares, se distinguieron al momento de la evaluación final; la profesora encargada del grupo de licenciatura dejó a consideración de los estudiantes la calificación, lo que llevó a que todos obtuvieran un diez.

En el grupo de posgrado, la profesora pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo, utilizando los textos que fueron expuestos durante el curso, dentro del ensayo se tendría que referir la utilidad de los textos prescritos en la redacción del marco teórico del proyecto de investigación de cada estudiante.

No existían criterios claros de evaluación, pero los estudiantes los conjeturaban, lo que llevó a que cada estudiante entregara lo que creyera suficiente; cuando los estudiantes recibieron sus notas, se generó molestia por un sector del estudiantado, ya que muchos habían recibido notas que no los satisfacían.

8.1.3 La lectura proviene del profesor: la lectura está totalmente planeada

Aunque con los docentes anteriores existían unas lecturas obligatorias, el estilo de trabajo llevo a que los estudiantes no leyeran por completo la prescripción, ni tampoco buscaran lecturas no prescritas.

Pero en las observaciones, me percate de dos profesores de posgrado que mantenían un ritmo de trabajo más riguroso, con criterios de evaluación más precisos y prescripciones lectoras poco flexibles, ya que desde el inicio del curso se indicaba un cronograma de lecturas que no podía subvertirse.

Al inicio del trimestre ambos profesores repartieron un plan de trabajo en el cual se explicitaban los objetivos del trimestre, el modo de evaluación y las lecturas que serían trabajadas durante el trimestre; la evaluación consistía en:

- Participación oral, que reflejara la lectura de los textos.
- Asistencia.
- Trabajo en el aula.
- Trabajo final.

Un docente utilizaba capítulos de libros y artículos de revistas especializadas, los cuales fueron alrededor de quince textos; el otro docente pidió únicamente la lectura de libros enteros, los cuales fueron alrededor de siete libros.

Ambos profesores en sus planes de trabajo, indicaban que texto se leía por día, y cuantos días se tomarían para discutirlos en aula. Una de las consignas de ambos profesores, es que todos los estudiantes debían de traer leído los textos para las sesiones, ya que esto eran parte esencial del seminario.

Existen profesores que, al elaborar una bibliografía determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con eso ayudar a los alumnos (Freire, 2002, p. 84).

Uno de los docentes comenzaba la sesión dibujando en el pizarrón un mapa mental del texto que correspondía al día, al mismo tiempo iba explicando el contenido del mapa al grupo, los estudiantes realizaban notas o copiaban el mapa en sus cuadernos. Esta intervención del docente ocupaba tres cuartas partes del tiempo que duraban las sesiones,

cuando el docente terminaba de explicar el mapa, los estudiantes podían participar a partir de su lectura del texto prescrito, durante mis observaciones nunca me percate de una participación que discrepara de la explicación del docente.

Si algún estudiante participaba a partir de alguna idea que hubiera leído en otro texto que no fueran el prescrito para el día en cuestión, el docente pedía que las participaciones se centraran en el texto que tocaba para ese día; o simplemente no prestaba atención a esas participaciones.

El otro docente destinaba casi la totalidad del tiempo a la participación de los estudiantes. Al comenzar las sesiones el docente preguntaba a los estudiantes que era lo que les agrado o desagrado del libro que correspondía al día, después de escuchar dos o tres estudiantes, proseguía a preguntar cuales eran los tópicos que eran tratados en el texto prescrito, las respuestas que aportan los estudiantes no cuentan con un hilo conductor, todos contestan la pregunta cómo más creen conveniente, cuando un grupo de estudiantes participaba más que los otros, el profeso sugería que quería escuchar a los demás estudiantes, pidiéndole a los estudiantes que ya habían participado que permitieran participar a los demás.

Dialogar no es preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa (Freire, 2008, p. 82).

Al final de las participaciones, el profesor daba una serie de comentarios generales acerca del texto y de las participaciones realizadas, nombrando aquellas que concordaban con su visión; dando la impresión de resaltar aquellas participaciones que coincidían con su punto de vista, durante estos comentarios, varios estudiantes, anotaban las ideas del profesor en sus cuadernos.

La forma en que evalúan estos profesores, es por medio de ensayos, en los cuales se deben de utilizar únicamente los textos prescritos, según los profesores por que así podían evaluar el uso de los conceptos adquiridos con las lecturas prescritas.

Cuando los ensayos eran mandados a los profesores, estos los devolvían a los estudiantes con correcciones y observaciones, la mayoría de las observaciones se referían a la ortografía; estos ensayos no podían mejorarse en base a las observaciones del docente; puesto que ya se habían calificado y se había sentado una nota en la lista.

La actitud de los estudiantes frente a este estilo docente, fue de leer únicamente lo prescrito, se mantenían siempre a expensas de lo que dijera el profesor, no realizaban búsquedas adicionales con las cuales complementar lo prescrito, además pocas veces observé que algún estudiante discrepara del punto de vista de los docentes.

8.2 Los profesores dialogantes

Existen otras prácticas docentes que promueven que los estudiantes sean los que busquen su bibliografía, en un afán de promover en los estudiantes la independencia y la responsabilidad para construirse sus itinerarios de lectura, el profesor evita imponer sus prescripciones bibliográficas como únicas fuentes de información.

8.2.1. Los estudiantes construyen su propio itinerario de lecturas

La siguiente narrativa tiene su origen en lo observado a partir de mi entrada a una asignatura de posgrado, que tiene la intención de dotar de los elementos teóricos y prácticos para la utilización de herramientas cualitativas de recolección de información.

Al inicio del curso el profesor entregó un programa donde venían los objetivos y elementos para la evaluación, los elementos que el profesor consideraba para la evaluación eran los siguientes:

- Participaciones argumentadas en clase
- Asistencia
- Avances de observación en campo
- Informe etnográfico de la observación

Los materiales de lectura no son prescritos por el profesor, ya que expresaba que esto ocasiona dependencia de los estudiantes a la prescripción docente, por tal motivo todos los materiales de lectura deben de nacer de investigaciones personales de los estudiantes, el profesor de vez en cuando recomendaba algunos autores o textos que podían guiar las búsquedas de los estudiantes, pero nunca obligaba unas lecturas específicas. Cada día se proponía un tópico diferente, para lo cuál los estudiantes tenía que realizar búsquedas bibliográficas, para poder participar en las sesiones.

...el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud (Freire, 2008, p. 52).

El profesor comenzaba las clases, preguntando en torno a lo que habían encontrado de información, mientras los estudiantes comienzan refiriendo de manera general sus hallazgos bibliográficos.

Mientras se suceden estas participaciones y los estudiantes debaten entre ellos, el profesor realiza anotaciones de palabras claves de las participaciones de todos los estudiantes, aunque al inicio las participaciones dan la idea de que son desorganizadas, el profesor va orientando las participaciones, por medio de preguntas específicas del tópico que toca trabajar en esa sesión.

Aunque aceptaba que los estudiantes dieran su punto de vista, este debía estar sustentado en lecturas previas y en las búsquedas bibliográficas realizadas con antelación y no mera *opinología* –como lo refiere el docente en clase– ya que esto abría demasiado las participaciones y hacía que se perdiera el hilo de las discusiones.

Una vez que las participaciones de los estudiantes se habían terminado, o la información que habían recabado se había agotado, el profesor llevaba a cabo una síntesis a partir de todas las participaciones, mostrando a los estudiantes cómo las búsquedas podían conectarse y formar un argumento, ayudando a que los estudiantes recuperaran información a la que no habían prestado atención durante el desarrollo de la discusión.

Este estilo de trabajo se modificó cuando habían transcurrido dos meses de iniciado el curso, puesto que se comenzó una práctica de campo, que consistió en obtener acceso en un aula de cualquier nivel educativo y realizar observaciones abiertas.

Para discutir los avances y problemas en la práctica, los estudiantes se reunirían cada semana, esto con la intención de platicar experiencias, dudas o logros; lo que buscaba el docente, era la retroalimentación a partir de escuchar las experiencias de otros estudiantes y aprender en la práctica. Para lograr esto, día a día los estudiantes tenían que ir construyendo evidencias de las observaciones como diarios de campo, entrevistas, guiones, fotografías o explicar lo que se llevó a cabo en la semana.

Una vez terminada la etapa de recolección de información, las sesiones se centraron en la sistematización y ordenamiento de la información, con la finalidad de comenzar a redactar el informe etnográfico que será utilizado como un elemento de evaluación.

El profesor refería que esta experiencia también era un proceso de lectura, una lectura de la realidad, que después sería contrastada con la lectura de algunos textos, y contar con un referente de análisis mejor construido.

Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto...Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente (Freire, 2008, p. 51).

La percepción de algunos asistentes fue de escepticismo acerca de los frutos que puede arrojar el estilo de trabajo descrito, me he percatado que algunos estudiantes no realizaban búsquedas bibliográficas cuando tocaba discutir un tema en sesión, otros estudiantes se quejaban que el profesor no prescribiera lecturas, ya que expresaban que no sabían por donde comenzar a buscar; y existían otros estudiantes que se adaptaban mejor a este estilo realizando búsquedas de textos en la biblioteca universitaria y en internet, sin esperar indicaciones del docente.

8.2.2 La pedagogía del terror, del terror de pensar

Esta narrativa se construyó a partir de mi asistencia a un grupo de licenciatura, las clases eran desarrolladas a partir de una metodología de seminario, la participación del docente y el trabajo de las sesiones giraban en torno al trabajo de los estudiantes, para esto se establecieron los siguientes requisitos de evaluación:

- La participación en clase, que reflejara comprensión de las lecturas obligatorias y revisión de otras fuentes de información.
- Mapas mentales, que eran trabajados como reportes de las lecturas, estos tenían la función de mejorar la comprensión de los textos y alimentar los ensayos parciales.
- Una investigación documental que se vería reflejada en la redacción de un ensayo que debía de ser trabajada en equipo, en el cual se debería de incluir trabajo de campo.
- Debido a la dinámica que se dio en el grupo, se tomó la decisión de llevar a cabo dos exámenes escritos, como herramienta de evaluación que forma parte de las inercias

escolares a las cuales están acostumbrados, esto se estipuló al inicio del trimestre en dado caso de que los estudiantes no demostraran trabajo con la lecturas.

Adicional a la bibliografía propuesta en el programa, existía otra bibliografía obligatoria propuesta por el profesor, esta bibliografía constaba de textos expositivos y narrativos; a su vez, estas bibliografías debían de ser complementadas por las investigaciones bibliográficas llevadas a cabo por los estudiantes.

Por medio de las entrevistas abiertas y las observaciones previas, me percaté que las novelas históricas que prescribe el docente cuentan con mayor aceptación por parte de los estudiantes, llegando a figurar como las favoritas, por encima de la bibliografía expositiva para el seminario.

En entrevistas que mantuve con el docente, me refiere que los estudiantes deben ser los responsables de su aprendizaje y constructores de su conocimiento, mientras que el profesor debe de tomar el papel de coordinador y catalizador de los procesos de formación de los estudiantes, no el dueño de estos procesos, ya que inhibir la autonomía de los estudiantes, conlleva a que eventualmente se vuelvan dependientes de las directrices docentes.

Es por esto que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo se hace sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario” (Freire, 2002, p. 99).

Por tal motivo, el profesor no da instrucciones en cuanto a las lecturas, como cuando otros profesores indican las páginas exactas que se deben de leer, qué texto debe de ser leído, y para cuando se debe tener completamente leído; este profesor lo que hace es dar *pistas* – como me lo refiere el docente– y recomienda técnicas de lectura para trabajar los textos, además de promover dentro de las sesiones, que los estudiantes defiendan la información que refieren; fomentando que los estudiantes desarrollen sus competencias de lectura, aunado a que incrementen—en la medida de lo posible— su acervo bibliográfico.

En cada sesión se contaba con un texto base, el cuál sería el eje de la discusión y de las búsquedas bibliográficas de los estudiantes, todos los textos eran leídos y releídos las veces que fueran necesarias, buscando que los estudiantes logaran encontrar el sentido general de

las lecturas y las relaciones existentes entre los textos prescritos y no prescritos, para ir construyendo un entramado de lecturas que ayudara a los estudiantes a construirse un argumento propio.

Para ayudar a este proceso de análisis de las lecturas prescritas y no prescritas, los estudiantes construían mapas mentales por cada lectura trabajada, los cuales deberían de irse mejorando con el paso de las sesiones, para que al final los estudiantes fueran capaces de construir un mapa mental general del seminario, echando mano de todos los mapas mentales previos.

Durante las sesiones del trimestre, se desarrollaban debates en torno a las lecturas prescritas y no prescritas, ya que el profesor acostumbra a preguntar y contra-argumentar la información referida por los estudiantes, en un afán de que los estudiantes detecten sus faltas y mejoraran la información recolectada por medio de las lecturas no prescritas, además durante el seminario se realizan exposiciones en equipos, sesiones de retroalimentación, sesiones de asesorías personalizadas; todos estos elementos en conjunto, posibilitaban el monitoreo de las lecturas y trabajos de los estudiantes, además de contar con parámetros para medir los aprendizajes y aprovechamiento de los estudiantes.

Con la finalidad de que los estudiantes comprendieran lo que leían y lo que se discutía en las sesiones de seminario, el profesor estipuló que cada estudiante debía llevar consigo un diccionario, con la finalidad de buscar palabras o conceptos desconocidos; cuando los estudiantes descubrieron que también podían hacer uso del iPod o teléfonos inteligentes, muchos comenzaron a dejar de llevar el diccionario y el uso del internet desde sus aparatos inteligentes se volvió más frecuente.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión (Freire, 2008, pp. 52-53).

Lo hasta aquí descrito, el profesor lo denomina “Pedagogía del terror...del terror de pensar”, esto debido a que los estudiantes son los responsables de su aprendizaje, ocasionándoles incertidumbre y miedo al no estar acostumbrados a este estilo de trabajo, donde deben de buscar sus lecturas para complementar el trabajo con lo prescrito, y se les cuestiona sobre la información que refieren.

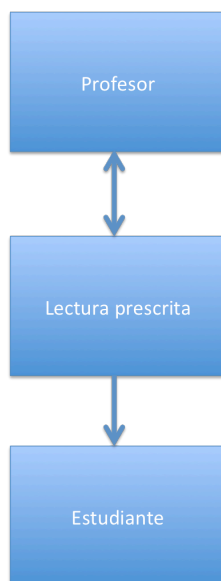
Aunque existen estudiantes que se logran adaptar a este estilo docente, hay otros que no les parece como es conducido, y se les nota el descontento en sus opiniones: “todo lo tenemos que hacer nosotros”, “el profesor no hace nada, no explica”, “nunca sabemos qué es lo que quiere”.

8.3 La acción docente

La acción docente de los profesores que fueron descritas, promueven la lectura de distintas maneras en los estudiantes, desarrollando comportamientos lectores distintos; estos estilos docentes los podemos agrupar en Profesores prescriptivos y Profesores dialogantes.

Los profesores prescriptivos fijan la lectura ya sea de un libros, antologías, o una diversidad de libros, dejando muy poco espacio a las lecturas no prescritas que llevan a cabo los estudiantes, al parecer “el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos...se acomodan a él” (Freire, 2002, p. 78); dentro de las sesiones de clase llevan a cabo rutinas de trabajo que permanecen iguales a lo largo de todo el curso, realizando actividades y evaluaciones que promueven la repetición y memorización.

Aunque también es necesario aclarar que algunas recomendaciones y prescripciones docentes pueden llegar a resultar interesantes para algunos estudiantes, llevando a que recuperen algunos de las lecturas prescritas, además de aprender rutinas de trabajo y técnicas de lectura y escritura. Si graficáramos este estilo se vería de la siguiente manera.

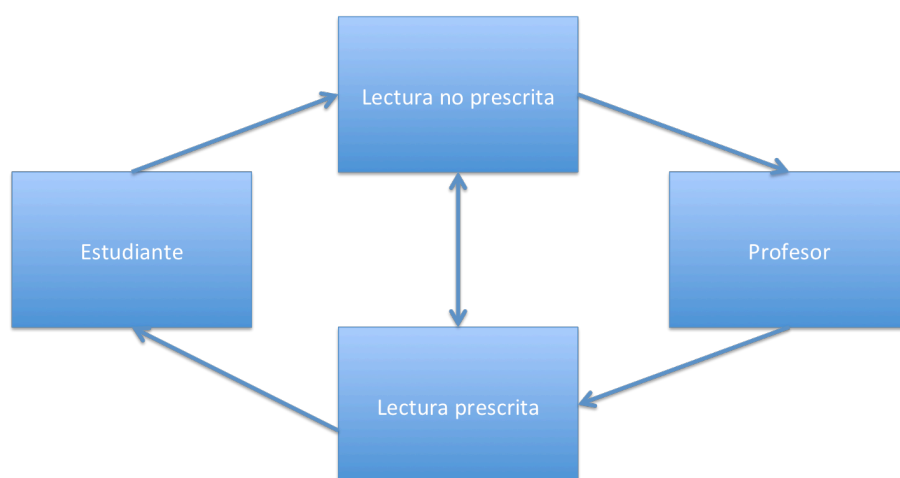


Esquema realizado con la información recolectada

En el gráfico anterior el docente es la figura principal, prescribiendo una lista de lecturas obligatorias y una calendarización poco flexible, ante esta prescripción el estudiante se subordina, lo que promueve en los estudiantes actitudes de dependencia y poca iniciativa (Freire, 2008) (Freire, 2002).

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 2002, p. 76).

Mientras en el estilo dialogante, además de contar con una bibliografía prescrita, los estudiantes deben complementarla con investigaciones personales, el docente ocupa el papel de mediador y guía, fomentando en los estudiantes la construcción de sus propios itinerarios lectores, buscando que los estudiantes expliciten sus propias interpretaciones, conexiones entre lecturas y se reapropien de su lenguaje disciplinar, el docente en este estilo de promoción lectora cuestiona la información referida por los estudiantes, lo que los lleva a ir mejorando progresivamente la información con la que cuentan, esto es algo que podemos encontrar en la obra de Freire cuando apunta que “el mundo *pronunciado*, a su vez retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.” (Freire, 2002, p. 104). Si graficáramos esta acción docente se vería de la siguiente manera.



Esquema realizado con la información recolectada

En el gráfico anterior, la centralidad la ocupa el dialogo que pueden generar los estudiantes con los profesores por medio de las lectura de lo prescrito y no prescrito, estos dos

itinerarios de lecturas se retroalimentan; para lograrlo el profesor propone técnicas de trabajo con las lecturas, ayudando a los estudiantes a construirse un argumento y un itinerario de lecturas no prescritas, promoviendo progresivamente la iniciativa en los estudiantes, dejando de depender de las instrucciones y prescripciones docentes. Aquí el estudiante no está a expensas de lo que el profesor le indique que leer, ya que este debe de mantener un ritmo constante de lecturas no prescritas.

Para cerrar este apartado y facilitar la comparación entre los estilos docentes y el comportamiento lector que promueven, se construyó una matriz que consta de cinco características.

	Profesor Prescriptivo		Profesor Dialogante
Papel del profesor	El profesor indica qué leer, cuándo leer y cuánto leer.		El profesor orienta las búsquedas documentales de los estudiantes El ejercicio de la lectura es flexible.
Materiales De Lectura	Lo que prescriba el docente (antologías y/o libros académicos) organizados según el criterio docente.		Textos prescritos en el programa oficial y por el profesor, complementados por las búsquedas bibliográficas realizadas por los estudiantes.
Evaluación	Exámenes, exposiciones, participaciones orales y ensayos.		Ensayos, Mapas mentales, Participaciones orales, Exposiciones, Reportes de trabajo de campo, Resultados de búsquedas bibliográficas.
Lo que promueve	Se busca que los estudiantes memoricen el contenido de las lecturas	Se busca que los estudiantes encuentren las principales ideas de las lecturas.	Ayudar a los estudiantes a construirse un argumento informado, utilizando una variedad de lecturas prescritas y no prescritas.
Comportamiento lector promovido	Leer y repetir	Leer, participar, escribir, cumplir y usar lo que les interesa y/o sirve.	Leer, escribir, pensar, releer y reescribir y paralelo se mejora la comprensión de las lecturas y se construye un argumento informado.

8.4 Reacciones de los estudiantes

El encuentro de los itinerarios y estilos de lectura de los estudiantes con las prescripciones y estilos de trabajo de los profesores, desencadenan reacciones distintas en los estudiantes.

Hay ocasiones en que los estudiantes reaccionan al estilo docente, desarrollando momentos de tensión en las relaciones entre los estudiantes y los docentes. Ya sea porque los estudiantes no se adaptan al estilo docente o porque los itinerarios lectores de ambos no se llegan a articular.

Estudiantes que al pretender conocer lo suficiente, muestran rasgos de *irreverencia* frente a las prescripciones docentes, tratando de expresar que con lo que han leído con anterioridad y lo que ellos realizan por cuenta propia, pueden acreditar sus asignaturas o seminarios sin necesidad de la guía docente, como el caso de Federico, estudiante que mantiene una actitud siempre relajada, en el tiempo que lo conocí nunca lo percibí preocupado por las labores y las lecturas escolares.

Cuando le pregunté acerca de su falta de preocupación, me comentó que no entendía por qué sus compañeros se preocupaban tanto, ya que no se trata de darle gusto a los profesores; confiesa que él no trabajó las primeras semanas del curso, ya que cuando tiene la necesidad de escribir, se dedica a redactar lo necesario, sin preocuparse mucho por lo que esperaba el profesor.

El menosprecio a la guía docente y a la lectura prescrita, puede tornarse en discusiones dentro del aula, como lo sucedido con Carlos, lector constante de textos de sociología, y que lo que logra construir a partir de sus lecturas no prescritas, lo llevan en ocasiones a disentir de las lecturas obligatorias, trasladando este desacuerdo al aula de clase, y dirigir sus cuestionamientos a los docentes, llevándolo a tener roces con un profesor. Me cuentan sus compañeros, que esta actitud se tornó recurrente por parte de Carlos.

Otro estilo de reacción que descubrí en los estudiantes observados y que también es referido por Christian Baudelot (2010), es aquel sector del estudiantado que ejerciendo una lectura alejada de las convencionalidades escolares, y que muestran actitudes de irreverencia y menosprecio a la guía docente, comienzan a ajustarse a las normas y convenciones de la lectura promovida por el docente, esta conversión conlleva a que comiencen a mostrar interés por los libros y lecturas prescritas, y comience a realizar una

serie de actividades y ejercicios que no eran comunes en su estilo de lectura (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010).

Lo natural de la conversión a la lectura sabia reposa, en parte, en una apropiación personal de la lectura escolar que instaure una continuidad entre la lectura por placer y la lectura para la escuela (Baudelot, Cartier, & Détrez, 2010, p. 219).

Ejemplo de este estilo de reacción lo conocí por medio de Julio, estudiante que declaraba que él sólo lee para entretenerse, y para evitar el aburrimiento en clase lee el diccionario o se pone a jugar en su iPod, este estudiante no parecía estar acostumbrado a que el profesor lo contra-argumente cuando expone sus lecturas, mientras que el profesor con el que se encontr  llevaba esta práctica con todos sus estudiantes; además de exigirles que realizaran búsquedas adicionales a lo prescrito para complementar las lecturas obligatorias.

En varias exposiciones en que el profesor interpelaba al estudiante, tratando de debatir con él, me percat  que el estudiante se comenzaba a enojar cuando el profesor lo contra-argumentaba, respondiendo con una onomatopeya (Pffffff) o con frases como “es que usted sabe más que yo, como quiere que le responda”.

Evidenciando una serie de inercias escolares, en las cuales se dedicaba a recitar información o datos, sin que se le preguntara sobre las relaciones entre la información.

Aunado a este comportamiento, al inicio del trimestre, Julio parecía que estaba acostumbrado a leer el texto prescrito una sola vez, al siguiente día se presentaba a la sesión, escuchaba lo que se discutía en clase y lo que el profesor comentaba, participaba cuando recordaba algún dato, o simplemente esperaba a que le dirigieran la pregunta, después no volvía sobre la lectura porque según el estudiante la explicación de un día antes era suficiente.

Con el paso de las sesiones el estudiante comenzó a mostrar señales de cambio en su rutina de lectura y trabajo, mostrando más tolerancia durante los ejercicios de exposición y contra-argumentación, este cambio lo observ  en cuatro momentos, el primer momento de cambio lo advertí cuando comenzó a realizar búsquedas de manera autónoma, que complementaban la lectura de los textos prescritos. Me percat  de esto cuando comenzó a traer hojas impresas, y al momento de exponer ya no sólo recitaba la lectura prescrita, sino que incluía datos e información de otras lecturas, aunque no lograba relacionar toda la información con

la lectura prescrita, para el profesor representó una señal de cambio positivo, exigiéndole al estudiante que mejorara el trabajo con sus lecturas; pero a la vez felicitando el hecho de que comenzara a buscar información en otros textos.

El segundo momento de cambio lo percibí, cuando comenzó a atender a las recomendaciones docentes, ya que el profesor le sugería repetidamente que ordenara la información que recolectaba, haciendo uso de mapas geográficos y mentales, ante estas observaciones, el estudiante comenzó a llevar mapas geográficos para exponer, ayudando a que su exposición fuera más ordenada.

El tercer momento de cambio se dio cuando lo observé en algunas sesiones, revisando textos que ya habían sido trabajados antes, sin que nadie le dijera que tenía que volver sobre ellos. El último momento, fue cuando Julio me comentó que dejó de jugar en las canchas de la universidad, porque ya no le daba tiempo para todo, explicando que ya después volvería al soccer (aunque este fuera su deporte favorito).

Además de que el profesor jugó un papel importante en el ajuste de Julio, su compañero de equipo, que lleva por nombre Christian fue también uno de los promotores de este cambio, ya que este estudiante mostró con anterioridad señales de esta conversión, atrayendo a Julio a esta nueva dinámica.

Cuando conocí a Christian, mostraba una rutina de trabajo bastante laxa, ya que al inicio del trimestre solo leía los textos de manera superficial, no participaba y cuando se le preguntaba acerca de qué era lo que había entendido acerca de la lectura, indicaba que no había terminado la lectura porque no la había entendido, y se quedaba callado la mayor parte de las sesiones.

Pero este estudiante comenzó a cambiar su actitud hacia el trabajo paulatinamente, primero llevo a cabo búsquedas de información que le ayudaran a entender y complementar las lecturas prescritas, posteriormente comenzó a atender a las indicaciones y sugerencias del docente acerca del uso de auxiliares gráficos como mapas geográficos, mapas conceptuales y matrices, lo que le ayudó a ordenar y tener un papel más activo en las sesiones, incrementando la recurrencia de sus participaciones. En una intervención que tuvo con el docente este estudiante le dijo: *que había aprendido que la historia no es solo repetir información y fechas y a dejar de chorear.*

Otro caso de ajuste, fue el caso de Narciso, estudiante que no participaba durante las sesiones, pocas veces se le escuchaba hablar en clase, cuando exponía lo que hacía era leer directamente la sección de lectura que le había tocado exponer.

La conversión en Narciso fue casi al termino del trimestre, cuando tenía que exponer la historia de los movimiento obreros en Europa; para esto llevó una hoja de papel rotafolio con los movimiento enlistados; leyendo un guión que llevaba en una hoja de papel, comenzando a mezclar fechas y movimientos, sin un orden cronológico; ante esto, el profesor detuvo la exposición, y le pidió que ordenara esos datos en una línea del tiempo.

A la siguiente sesión llevó la información puesta en una línea del tiempo, y comenzó a exponer, notándosele más seguridad ya que no revolvió fechas; esto fue percibido por el docente, y lo dejó terminar; al final de la exposición, el profesor lo felicitó por el trabajo de ordenamiento, esto parece que le agradó a Narciso y sonreía cuando el profesor le hacía notar sus aciertos.

La línea del tiempo que realizó Narciso, sirvió de eje de análisis y de ordenamiento para la información recolectada por su equipo de trabajo, ayudandolo a ganar más confianza, ya que después de este comentario, comenzó a participar más y hacer muchas más líneas del tiempo, lo que le ayudó a tener un papel más importante dentro de su equipo de trabajo.

Conclusiones: Lectores universitarios ¿existen!

Los estudiantes observados siguen leyendo, incluso algunos se procuran una serie de lecturas no prescritas al marco formal de la prescripción escolar. La lectura es un ejercicio contextualizado y variable según las circunstancias por las cuales atraviesan a lo largo de su vida personal y académica, variando las actitudes de dependencia y autonomía que muestran en las aulas, así como sus necesidades de información y entretenimiento.

¿La lectura se vive o se aprende? Entre el deber y el entretenimiento

Para algunos estudiantes la lectura ha dejado de ocupar un lugar principal dentro de sus actividades de entretenimiento cotidianas, mostrándose como no lectores o poco lectores; lo que no quiere decir que la lectura carezca de valor para los estudiantes, simplemente está condicionada por los deseos, intereses personales y necesidades.

Los estudiantes observados y entrevistados mantienen una relación más práctica y realista con la lectura –como se detalló en los capítulos cinco y seis– ubicando la lectura en una tensión entre el deber y el entretenimiento, utilizando una diversidad de soportes textuales que van desde el comic hasta los artículos académicos.

Los estudiantes entrevistados buscan principalmente el entretenimiento por medio de la lectura, pero también ejercen la lectura con la intención de realizar una investigación para sus proyectos de tesis, para desarrollarse profesionalmente, acreditar las asignaturas y obtener tiempo libre por medio de la obtención de notas aprobatorias.

En la información que me refirieron los lectores por obligación y por entretenimiento no observo un criterio de clasificación y de juicio para las lecturas prescritas; refiriendo que la razón principal para no leer es lo complejo del lenguaje, contrastando una lectura dedicada al estudio frente a otra lectura dedicada al entretenimiento, considerando una lectura entretenida aquella que su trama es absorbente y seductora, utilizando lenguajes poco complicados.

Frente a este estilo lector, los profesores por medio de las tareas y las lecturas que promueven, tratan de que los estudiantes superen este estilo, tratando de dotarlos de las herramientas e itinerarios básicos para que se acerquen a la literatura especializada de su área profesional; este estilo de promoción lectora, estaría dirigido a que los estudiantes

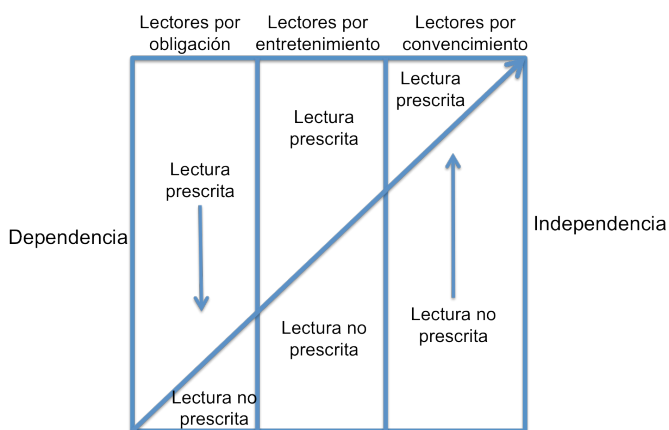
eventualmente construyan sus propios itinerarios de lecturas a partir de sus orientaciones profesionales.

Este estilo que se pretende promover en las universidades por medio de la acción docente, reclama cada vez más dedicación por parte de los estudiantes, lo que puede representar un obstáculo para la lectura recreativa y no prescrita; esto lleva a que el tiempo que le dedican a la lectura no prescrita progresivamente llegue a ser menor en comparación al dedicado a la lectura prescrita; representando una escolarización de los itinerarios de la lectura de los estudiantes.

Ocasionando que los lectores por obligación y los lectores por entretenimiento desarrollen razones negativas frente a la lectura prescrita, ejerciéndola como una de las tantas actividades escolares, asociando la lectura con la tarea; mientras que los lectores por convencimiento al contrario de los otros estilos lectores, pueden encontrar entretenidas y útiles las lecturas prescritas, utilizando estas últimas como un complemento de sus lecturas no prescritas.

Los tres comportamientos lectores caracterizados (obligación, entretenimiento y convencimiento), muestran variaciones en cuanto a dependencia e independencia frente a la prescripción docente; como se explicó en el capítulo siete, dedicado a explicar las dedicaciones de la lectura prescrita y no prescrita por parte de los estudiantes.

Los lectores por obligación muestran mayor dependencia a la prescripción docente, mientras que los lectores por entretenimiento y por convencimiento, como dos momentos de la lectura no prescrita, muestran mayor independencia frente a la prescripción, viéndose reflejado en el incremento del ejercicio de la lectura no prescrita.



Esquema realizado con la información recolectada

Los lectores por obligación muestran una mayor dependencia a la prescripción lectora del docente, lo que se ve reflejado en su poca independencia para construirse un itinerario de lecturas propio.

Con los lectores por entretenimiento se observa un crecimiento en la independencia lectora frente a la prescripción, reflejándose en un incremento de lecturas no prescritas con la intención de entretenerse o informarse acerca de un tópico de su interés, manteniendo dos itinerarios de lectura, uno obligatorio que proviene de la prescripción docente, y otro libre que ellos eligen, viendo a la prescripción como una *tarea* por cumplir, y la lectura no prescrita como un placer.

En el caso de los lectores por convencimiento, sus itinerario de lecturas están principalmente representado por lecturas no prescritas, adhiriendo las lecturas prescritas a sus itinerarios autónomos. Estos lectores llegan a utilizar las lecturas prescritas como guías de sus búsquedas autónomas, dependiendo progresivamente menos de la prescripción docente; la lectura para estos estudiantes es fuente de gozo, de información y redituable escolar y profesionalmente, difuminando progresivamente la frontera entre lectura prescrita y no prescrita, la lectura para estos lectores es un ejercicio único.

Ya que la lectura es una práctica situada y variable en los estudiantes observados, no podría afirmar que las rutinas y ritmos de lectura de los estudiantes observados se mantendrá así a futuro, ya que los espacios por los que transiten, las obligaciones que vayan adquiriendo y las necesidades de información que desarrollen, influirán en sus prácticas y actitudes lectoras, lo que modificará los propósitos para leer o no leer, así cómo la intensidad del ejercicio.

A partir de lo observado en los estudiantes, consideró que el estilo de lectura de los lectores por entretenimiento y por convencimiento, sirve de apoyo a un estilo de lectura más sistemático y riguroso, ya que por medio de la guía y acompañamiento docente, pueden construirse puentes entre las lecturas no prescritas y las lecturas prescritas, promoviendo en los estudiantes actitudes de responsabilidad e independencia.

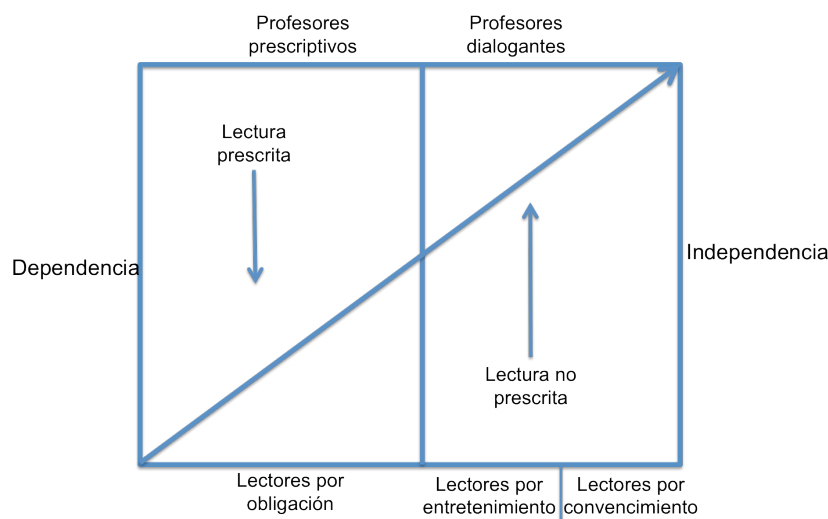
¿La lectura se enseña o se promueve? Un elogio al desvío

Por medio del análisis de la información referida al papel docente en la promoción lectora, consideró más importante la promoción de la lectura no prescrita, ya que su ejercicio

promueve en los estudiantes actitudes de responsabilidad y autonomía, ayudando a los estudiantes a mejorar su asertividad y autoestima.

Para lograrlo, el papel del docente debería de ser de guía y acompañante en los itinerarios de lectura que los estudiantes logren construirse, indagando sus preferencias lectoras, analizando las actitudes y habilidades lectoras con las que cuentan sus estudiantes; y manteniendo un carácter flexible en sus prescripciones.

Esta flexibilidad la observé en los profesores dialogantes, ya que el espacio para que los estudiantes refieran sus lecturas es amplio, mientras que en los profesores prescriptivos las lecturas obligatorias son las que sobresale dentro de las aulas; mientras los profesores dialogantes dan opciones, los profesores prescriptivos demandan que los estudiantes sigan prescripciones.



Esquema realizado con la información recolectada

Los estilos docentes prescriptivos promueven actitudes de dependencia, como las de los lectores por obligación y algunas actitudes de los lectores por entretenimiento; estas actitudes las fomentan por medio de listas de lecturas poco flexibles; como únicas fuentes de lectura dentro de las sesiones, promoviendo la memorización y repetición por medio de las evaluaciones. En este estilo de promoción lectora, la independencia de los estudiantes para procurarse sus lecturas, expresar sus opiniones y lo comprendido de lo leído, esta encuadrada por la prescripción docente.

Por otro lado, el estilo de trabajo de los docentes dialogantes, promueve comportamientos y actitudes de independencia como las observadas en los lectores por convencimiento, esto es promovido por medio de listas de lecturas a complementar o una serie de tópicos a investigar, promoviendo la responsabilidad en los estudiantes, como encargados de ir a la literatura para comenzar a construirse un itinerario propio, a partir de lo prescrito como guía en la búsqueda de otras lecturas en las bibliotecas e internet.

El profesor dialogante ayuda a que los estudiantes encuentren sus intereses en el conocimiento disponible, evitando las prescripciones poco flexibles. Para tal empresa estos profesores necesitan conocer el campo de conocimiento en dónde se encuentran los estudiantes y hasta dónde pueden abarcar y desarrollar sus capacidades.

Mientras los estudiantes son responsables de reportar avances en sus búsquedas bibliográficas; en forma paralela los docentes utilizan diversas actividades con las cuales evaluar y monitorear el desempeño de los estudiantes por medio de ensayos, mapas mentales, exposiciones y reportes de trabajo de campo.

En este estilo de trabajo, que los estudiantes se equivoquen forma parte del proceso de aprendizaje, ayudando a mejorar su autoestima, el conocimiento de sí mismos, su asertividad, el procesamiento de información y la formación de un criterio propio.

Nuevas pistas de investigación

Los resultados de la investigación permiten formular nuevas pistas y preguntas de investigación sobre el tema y objeto de estudio para mejorar el conocimiento sobre la lectura en los estudiantes universitarios.

La situación laboral a la que se enfrentarán les demandará iniciativa, creatividad e innovación, y deberán contar con mejores habilidades de búsqueda y análisis de información, así como de un juicio informado para discriminar la información disponible en internet y en los medios impresos.

Conviene indagar sobre cómo estas habilidades les permiten mantenerse actualizados en los avances y nuevas tendencias dentro de su ramo profesional, así como de la importancia de promover en los estudiantes actitudes de autonomía, responsabilidad e independencia por medio del ejercicio de la lectura no prescrita.

Igualmente resulta conveniente estudiar en mayor detalle cómo ha sido la experiencia lectora de los estudiantes de universidad desde su infancia y primeros años escolares hasta la educación superior. En este y otros aspectos en que sea pertinente, utilizar entrevistas a profundidad e historias de vida que permitan conocer los puntos de inflexión en su formación lectora, así como otros elementos que intervienen en sus prácticas de dependencia o independencia frente a la prescripción docente.

Es también importante conocer cómo evolucionan los itinerarios de lectura de los estudiantes en su paso por la licenciatura para conocer en mayor detalle los efectos observables de la acción escolar en sus itinerarios de lectura para conocer cómo varía el ejercicio de la lectura prescrita y no prescrita durante sus estudios de licenciatura.

Los sujetos entrevistados y los espacios de observación en esta investigación pertenecen a licenciaturas del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Conviene indagar la condición lectora de otras licenciatura pertenecientes a las áreas de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud e Ingenierías y Tecnología.

Bibliografía

- CANIEM. (2012). *Estadísticas sobre libros*. Recuperado el mayo de 2013, de Indicadores del sector editorial privado en México 2011 : <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Indicadoresbooklet2011.pdf>
- CANIEM. (2012). *Estadísticas sobre revistas* . Recuperado el mayo de 2013, de Sector privado de revistas: Cifras generales: <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Resumendecifrasderevistas2012.pdf>
- CANIEM/CONACULTA. (Noviembre de 2012). *Indicadores del sector editorial privado en México 2011* . Recuperado el 10 de Febrero de 2013, de INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE LIBROS: <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Indicadoresbooklet2011.pdf>
- Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y estudiantes* (1a ed.). México D.F, México: Paidós.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita, diálogos e intervenciones* (1a ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (1 ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castellanos Ribot , M. (2011). Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-X. En E. Ramírez Leyva , *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* (págs. 43-66). México D.F., México: UNAM.
- CERLALC. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura* . Bogota: CERLALC-UNESCO.
- CONACULTA. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura* (1a edición ed.). D.F., México: Dirección General de Publicaciones.
- CONACULTA. (agosto de 2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales-CONACULTA*. Recuperado el 10 de Febrero de 2013, de CONACULTA: http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional/
- Loyo, E. (1997). La lectura en México, 1920-1940. In S. d. México, *Historia de la Lectura en México* (2a ed., pp. 243-294). México D.F.: EL Colegio de México.

- Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En R. Chartier, & G. Cavallo, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1a ed., págs. 387-424). México D.F., México: Taurus.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar prácticas. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (1a ed., pp. 33-54). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- AMIPCI. (2012). *Hábitos de los usuarios de internet en México*. Jalisco: Versión electrónica.
- Antuña Rivera, O. (2011). De la imposición al contagio: una exploración sobre el rol de mediadores intencionados e involuntarios en las prácticas de lectura de los jóvenes. En E. Ramírez Leyva, *La lectura en el mundo de los jóvenes¿Una actividad en riesgo?* (págs. 209-222). México D.F., México: UNAM.
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico: contibución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (21 ed.). México D.F., México: Siglo XXI.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détrez, C. (2010). *Y sin embargo leen...* (1a edición ed.). Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Bazant, M. (2000). Lecturas del Porfiriato. In S. d. México, *Historia de la lectura en México* (2a ed., pp. 205-242). México D.F., México: El Colegio de México.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* (1a ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (1a ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Bochner, A., & Ellis, C. (2000). Autoethnography, Personal Narrarive, Reflexivity: Research as Subject. In N. Denzin K., & Y. Lincoln S., *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 733-768). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- CANIEM. (2012). *Estadísticas sobre libros*. Recuperado el mayo de 2013, de Indicadores del sector editorial privado en México 2011 : <http://www.caniem.org/archivos/estadistica/Indicadoresbooklet2011.pdf>
- Domingo Argüelles, J. (2004). *Leer es un camino. Los libros y la lectura: del discurso autoritario a la mitología bienintencionada* (1 ed.). México D.F., México: Paidós.

- Domingo Argüelles, J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes* (1a ed.). México D.F., México: Océano.
- Domingo Argüelles, J. (2009). *Si quieres...lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras* (1a ed.). Madrid, España: Fórcola.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (18 ed.). México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido* (16 ed.). México D.F., México: Siglo XXI.
- FunLectura. (2013). *Camara Nacional de la Industria Editorial Mexicana*. Recuperado el 4 de Febrero de 2013, de Encuesta Nacional de Lectura 2012: <http://www.caniem.org/Archivos//funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>
- Ghasarin, C. (2008). Por los caminos de la etnografía reflexiva. En C. Ghasarin, & coordinador, *De la etnografía a la antropología reflexiva* (1a ed., págs. 9-29). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño en investigación educativa* (1a ed.). Madrid, España: Morata.
- González Díaz, M. (2011). Los universitarios, la lectura y el currículum oculto. En E. Ramírez Leyva, *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* (1a ed., págs. 149-170). México D.F., México: UNAM.
- Greaves, C. (1997). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. In S. d. México, *Historia de la lectura en México* (1a ed., pp. 338-370). México D.F., México: El Colegio de México.
- Hamesse, J. (1998). El modelo escolástico de la lectura. In G. Cavallo, & R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 157-186). Madrid, España: Santillana-Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3 ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.
- IMJUVE. (2010). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Recuperado el 25 de 01 de 2013, de Encuesta Nacional de Juventud 2010: Resultados Generales: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

- INEE. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria* (1a ed.). México D.F., México: INEE.
- INEGI. (2009). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares*. México D.F.: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jean-Francois, G. (2011). Reformas protestantes y lectura. En G. Cavallo, & R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1a ed.). México D.F., 2011: Taurus.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., & Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (1a ed., pp. 329-366). Madrid , España: La muralla.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias Educativas Oficiales en México: 1821-1911* (1a ed., Vol. 1). México D.F., México: Centro de Estudios Educativos & Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México: 1911-1934* (1a ed., Vol. 2). México D.F., México: Centro de Estudios Educativos & Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México: 1934-1964* (1a ed., Vol. 3). México D.F., México: Centro de Estudios Educativos & Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias Educativas en México 1964-1976* (1a ed., Vol. 4). México D.F., México: Centro de Estudios Educativos & Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (1997). *Tendencias Educativas Oficiales en México: 1976-1988* (1a ed., Vol. 5). México D.F., México: Centro de Estudios Educativos & Universidad Iberoamericana.
- OCDE. (2006). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2005). Introducción. Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (1a ed., pp. 11-32). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (1a ed.). Ciudad de México, México: Oceano.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros* (1 ed.). Barcelona, España: Oceano.
- Petrucci, A. (2011). Leer por leer: el porvenir para la lectura. In G. Cavallo, & R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (1 ed., pp. 425-451). Madrid, España: Santillana/Taurus.
- Ramírez Leyva, E. (2011). Presentación: La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo? En c. Elsa Margarita Ramírez Leyva, *La lectura en el mundo de los jóvenes, ¿una actividad en riesgo?* (págs. ix-vvi). México D.F., México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* (1a ed.). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rowlands, I., Williams, P., Nicholas, D., Huntington, P., & Fieldhouse, M. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60 (4), 290-310.
- SIC-CONACULTA. (s.f.). *Publicaciones Periódicas*. Recuperado el mayo de 2013, de Sistema de Información Cultural: http://sic.conaculta.gob.mx/index.php?table=impresos&estado_id=
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1a ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Tecnológico de Monterrey. (2012). *Estudio 2012 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre internet y diversas tecnologías asociadas*. Estado de México: Tecnológico de Monterrey.
- Torres Septién, V. (1997). La lectura, 1940-1960. In S. d. México, *Historia de la lectura en México* (1a ed., pp. 295-337). México D.F., México: El Colegio de México.
- Tójar Hurtado, C. J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar* (1 ed.). Madrid, España: Editorial Muralla.
- Universidad Veracruzana. (2007). *Primera Encuesta sobre Prácticas Culturales y Lectoras en la Universidad Veracruzana*. Recuperado el febrero de 2013, de Sistema de Información Cultural: <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/1047.pdf>