

## CAPITAL DE LECTURA Y MOTIVACIONES HACIA LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

*Reading capital and motivations towards reading in pedagogy students*

EDUARDO CASTRO

*Universidad de Los Lagos (Chile)*

*ecastro@ulagos.cl*

VALESKA MÜLLER

*Universidad de Los Lagos (Chile)*

*valeska.muller@ulagos.cl*

MITA VALVASSORI

*Universidad de Málaga (España)*

*mita.valvasori@uma.es*

CLAUDIO YÁÑEZ

*claudioyv@yahoo.es*

### Resumen

El siguiente estudio da cuenta de los resultados preliminares de una investigación acerca de las experiencias como lectores de los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones de una universidad estatal del sur de Chile. El objetivo fue conocer y caracterizar el capital de lectura y las motivaciones que poseen los estudiantes hacia la lectura, entendiendo por capital de lectura, el acervo y repertorio de obras de la literatura reportadas por los/las estudiantes y por motivaciones hacia la lectura, el impulso que dirige activamente la conducta hacia el logro de un objetivo como lector/a (Aragón y Arias, 2013). La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo. En la recolección de datos se utilizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con dos cohortes de estudiantes. El procesamiento de los datos se realizó mediante análisis de contenido, estableciendo categorías devenidas de los discursos y testimonios de los sujetos de estudio. Los hallazgos dejan traslucir la diversidad del capital cultural heredado y coincidencias entre cohortes en relación con la importancia de la literatura en el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Palabras clave: Capital de lectura; motivación; estudiantes de pedagogía en español; programas de estudio.

### Abstract

The following study reports the preliminary results of an investigation into the reading experiences of students entering the Pedagogy program in Spanish Language and Communications at a state university in southern Chile. The objective was to know and characterize the reading capital and the motivations that students have towards reading, understanding by reading capital, the collection, and repertoire of works of literature reported by the students, and by motivations

*Recibido: 10 julio 2023*

*Aceptado: 30 noviembre 2023*

towards reading, the impulse that actively directs behavior towards achieving an objective as a reader (Aragón and Arias, 2013). The research was developed from the qualitative paradigm. Surveys, semi-structured interviews, and focus groups with two cohorts of students were used to collect data. Data processing was carried out through content analysis, establishing categories derived from the speeches and testimonies of the study subjects. The findings reveal the diversity of inherited cultural capital and coincidences between cohorts concerning the importance of literature in the development of imagination and creativity.

Keywords: Reading capital; motivation; teaching students in Spanish; study programs.

## INTRODUCCIÓN

Qué libros y qué modos de leer han formado a nuestros estudiantes como lectores/as nos puede dar una idea acerca de sus motivaciones e intereses, de las preguntas que se formulan, de por qué han elegido el estudio de la pedagogía en lengua castellana y sobre cómo han ido configurándose como lectores y lectoras. Este conocimiento es útil, pues permite a los docentes universitarios anclar las nuevas lecturas o relecturas, reconectando estas experiencias con el fin de dar sentido y apoyo a los desafíos lectores que enfrentan los estudiantes en sus diferentes actividades curriculares y que los y las invitan a transformarse en lectores y lectoras con una postura frente a los textos. En esta búsqueda nos hemos propuesto caracterizar el capital de lectura de los estudiantes, así como las motivaciones que los han estimulado a desarrollar sus experiencias de lectura. Se trata pues de una investigación que indaga en profundidad en las experiencias lectoras de los/las estudiantes, intentando desentrañar y comprender los modos de leer, puesto que “determinar qué se lee y desde dónde se lee nos permite pensar la especificidad de nuestro objeto y por ende su enseñanza” (Picallo, 2020, p.75), cuestión trascendental para la carrera –recientemente rediseñada– de Pedagogía en Lengua Castellana de una universidad estatal chilena.

En relación con los modos de leer, Ludmer (como se citó en Picallo, 2020) ha planteado que estos se construyen y caracterizan en función de dos preguntas: qué se lee y desde dónde se lee. El qué se lee debe pensarse en dos sentidos, uno material del texto, de objetos y lugares: “se lee: el lenguaje, las palabras, los personajes, las situaciones, los relatos, las descripciones, las figuras de estilo, los espacios, los tiempos, los lugares, los valores de verdad, etc.” (Picallo, 2020, p. 79). Y otro interpretativo, es decir, con qué sentido se lee—social, político, estético, científico, mítico, psicoanalítico, etc-, qué interpretación se da a lo leído. La siguiente pregunta –desde dónde se lee– alude a la función que asume el que lee, en términos de su lugar en la sociedad, su finalidad “interpretar, mediar, explicar, canalizar, legitimar, descifrar, juzgar, entre otras” (p. 79) y también en referencia a las prácticas literarias, pues “uno lee siempre desde alguna corriente, época, tipo de literatura especial, que elige secretamente como

la propia» (Ludmer, 2015, como se citó en Picallo, 2020, p.79). De tal manera, dichos modos de leer pueden constituirse en modelos de lectura que tienen la capacidad de legitimar ciertas prácticas literarias y, por lo mismo, “se transforman en el canon crítico circulante” (p. 80), puesto que dirigen el qué leer y el cómo leer.

En tal sentido, las implicancias de los modos de leer de quienes desempeñarán el rol de formadores de lectores son especialmente relevantes, y nos llevan a reflexionar inevitablemente sobre las lecturas exigidas por el sistema educativo, que a su vez se desprenden del tan discutido “canon literario”. Dejaremos al margen la discusión teórica sobre la pertinencia de establecer un listado de obras “consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullá, 1998, p. 12), y las características que ese canon eventualmente debiera tener, puesto que nos desviaría del propósito de este trabajo. Sin embargo, es importante señalar que nuestra investigación parte de la necesidad de conocer el capital de lectura del estudiantado e indagar en sus prácticas lectoras para enriquecer el modelo pedagógico y facilitar la integración significativa de las lecturas adquiridas a lo largo del itinerario formativo universitario. Por lo tanto, si bien no partimos de una postura anticanonista, mantenemos una actitud crítica ante ese canon “feroz”, como lo tilda irónicamente Alberto Montaner (2015) en una de sus lúcidas reflexiones sobre el tema, y nos reconocemos en sus palabras:

una cosa es el lector, con su capacidad libérrima de escoger, interpretar y valorar las obras literarias, y otra el estudioso de la literatura, cuya misión es explicar las obras en la relación dialéctica (o más propiamente, en la antiperíctasis) entre el texto y sus sucesivos contextos, tanto el de origen, que enmarca a un tiempo su producción y su primera recepción, como en los posteriores, que dan cuenta de las diversas recepciones experimentadas y, con ellas, de la pervivencia o no de una obra en el acervo cultural vigente. En este sentido, sí es de utilidad estudiar los procesos de “canonización”, es decir, los que han hecho que una obra o un autor se conviertan en “clásicos”, pero esta ha de ser una indagación abierta, sin explicaciones prefabricadas (en línea).

Esta investigación se desarrolla en el marco de la formación inicial docente y en nuestros estudiantes convive –y en el mejor de los casos se fusiona– el rol de lector con el de futuros profesores de lengua y literatura. Con respecto a la enseñanza de los clásicos de la literatura, creemos en la importancia de mantener una actitud abierta ante las estrategias didácticas para abordar su estudio, de manera que los y las estudiantes integren esas obras de forma constructiva, que las conecte y articule con su experiencia lectora previa. Conocer el capital de lectura de nuestros alumnos, nos permite indagar en los modos de leer –remitiendo a lo señalado por Picallo– los clásicos por parte del estudiantado, puesto que esas experiencias son determinantes para su formación como lectores y como futuros profesores.

Nos encontramos ante la consabida reticencia de los jóvenes de nuestros tiempos ante la lectura de obras que, si bien reconocidas como hitos de la historia literaria, se alejan de la realidad témporo-espacial en la que están inmersos. El desafío que esa reticencia supone para el docente se ve tal vez duplicado en el caso de los que somos formadores de esos futuros docentes. Nuestro enfoque al respecto se hace eco de las afirmaciones que Italo Calvino expuso en *Por qué leer los clásicos* y que se han convertido en una suerte de manifiesto para muchos críticos de la literatura así como para los mediadores de la lectura. Queremos retomar dos de ellas, en las que reconocemos un especial valor al momento de pensar en estrategias para la enseñanza de ciertas las obras:

13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone (Calvino, 2012, p. 19).

En esta suerte de vaivén, en que lo actual se desplaza como ruido de fondo y persevera en su sonoridad, cobra fuerza lo clásico para referimos a un conocimiento previo que aporta nuevos sentidos e interpretaciones a las lecturas que se proponen año a año a las nuevas generaciones de lectores.

Ahora bien, y ya más en concreto, dos han sido las corrientes que se han seguido con respecto a las investigaciones acerca del comportamiento lector en estudiantes de enseñanza básica y media. La primera de ellas corresponde al enfoque liberal autónomo, que explica la falta de interés hacia la lectura por la imposición a leer que determina el currículum escolar (Merino, 2011). Según este planteamiento, se debiera ofrecer una gran variedad de textos, especialmente literarios, para apoyar a los estudiantes en su proceso de convertirse en lectores de literatura con valor artístico, moral y educativo. La segunda corresponde a la perspectiva acerca del capital cultural y de lectura, surgida a partir de los conceptos de Bourdieu, que pone en evidencia el modo como los sistemas de enseñanza incrementan las divisiones de clase, favoreciendo a las clases privilegiadas (Merino, 2011). En ambas corrientes, lo que finalmente destaca es el rol del docente como mediador efectivo de la experiencia lectora situada y vinculante. Al respecto, según Merino,

en países altamente desarrollados, el hogar y la familia cumplen el papel de estimular y proveer al niño de los recursos literarios. Sin embargo, en América Latina, la mayoría de los niños no encuentra en su familia un agente de iniciación y animación lectora. Entonces es deber del Estado, a través de la escuela y las bibliotecas públicas, desempeñar este rol fundamental y democratizador. Así una de las funciones del profesor es ser mediador del aprendizaje de la cultural social (2011, p.54).

Encaminarse tras ese cometido implica tener un conocimiento acerca del capital de lectura que poseen los futuros formadores y sus motivaciones hacia la lectura, con el fin de que se comprometan con el desafío de guiar a sus estudiantes hacia el placer y goce de leer.

## 1. REFERENTES TEÓRICOS

### *a. ¿Por qué la lectura es un capital cultural por excelencia?*

En las últimas décadas de este siglo, se instaló en Chile la lectura como un derecho de todos y todas, a partir de un Plan Nacional de Lectura (2015-2020). “Desde esta mirada, el Plan se inscribe en un proyecto de cambio social, cultural y de participación para concretar y fortalecer su política pública de lectura” (Castro y Terrado, 2018, p.31). Este es uno de los escasos instrumentos del Estado con impronta ciudadana de los ámbitos educativo y cultural que lograron ser desplegados en las quince regiones del territorio nacional. Y funciona como un antecedente importante para detectar parte del capital cultural con que ingresan los estudiantes a la universidad, para verificar el impacto de la política pública y para ajustar los planes de formación. Por lo tanto, lo que se esperaría es un lector que tiene ciertas competencias y un determinado interés por la lectura de obras de cierta complejidad. Asimismo, la aproximación de los especialistas debiera ser desde una perspectiva interdisciplinaria, que considere marcos de referencias teóricos pertenecientes a diversas escuelas para avanzar, por una parte, en la profesionalización de la lectura literaria y, por otra, en el reforzamiento de un gusto básico por la lectura que ha comenzado a desarrollarse en estos jóvenes en la primera fase del sistema escolar.

Nuestros estudiantes, quienes declaran no poseer altas competencias culturales, ya que en su gran mayoría no han tenido acceso a programas sistemáticos de lecturas, según informan en los primeros acercamientos con sus profesores universitarios, pueden beneficiarse directamente de una revisión de los propios programas universitarios de lectura, apoyando de ese modo, el acervo de patrimonio simbólico individual, que coadyuve a un mejor desempeño social a posteriori. Ya que el capital cultural heredado, es uno de los factores más poderosos del éxito escolar y se hace necesario que hereden el propuesto por la escuela o la universidad, es de vital importancia el grado de éxito estudiantil y social acumulados en su imaginario sobre el futuro como profesional.

### *b. Motivación hacia la lectura de obras literarias*

La lectura es considerada una actividad motivada, puesto que se lee siempre con un propósito, sea este satisfacer necesidades comunicativas, conocer un autor o un texto determinado, aprender sobre un tema, obtener información para resolver un problema,

responder un examen, disfrutar etc. (Aragón y Arias, 2013). Las metas o propósitos que nos guían influyen en la forma como leemos y “la motivación con que se lee es responsable de las diferencias individuales que aparecen durante el proceso de comprensión” (Aragón y Arias, 2013, p.65); si esto es así, nos parece que la motivación puede estar fuertemente asociada al horizonte de expectativas que construye el lector, al igual que lo están sus conocimientos literarios y los aspectos contextuales de la recepción, puesto que la motivación pone en marcha, implícita o explícitamente, ciertas preguntas que el lector espera que sean contestadas por el texto.

Qué tan motivado y qué tipo de motivación tenga un estudiante para leer determina si este se plantea como un lector crítico, creativo, que disfruta y aprende con la lectura; la lectura no se mediría tanto por la cantidad, sino por la calidad, para ello, sería necesario que a más de los motivos extrínsecos como por ejemplo, leer para realizar una tarea, evitar una mala nota, destacarse ante sus maestros y/o compañeros; tenga además motivos intrínsecos, que le hagan abordar la lectura como una actividad deseable para obtener autosatisfacción personal, subir la autoestima, o por el gusto de leer (Aragón y Arias, 2013, p. 65-6).

Por tanto, adentrarse en las motivaciones hacia la lectura en general y hacia ciertas obras en particular da lugar a interesantes reflexiones acerca de la lectura actual de obras tanto del canon como ajenas a él, y permitiría provocar desde el centro –el estudiante– una transformación en las acciones pedagógicas que se llevan a cabo para suscitar los aprendizajes esperados en materia literaria. En efecto, la motivación por la lectura, incluso antes de abordar el texto, puede ser crucial para que el lector adopte un rol activo de búsqueda de nuevos significados y sentidos, puesto que esta puede ser definida como “un impulso o energía interior que lleva la persona a actuar de la manera particular en que lo hace, y le dirige activamente su conducta” (Aragón y Arias, 2013, p. 60).

## 2. REFERENTES METODOLÓGICOS

La investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo, puesto que interesa la perspectiva de los sujetos investigados, desde sus propios marcos de interpretación y explicación de la realidad en un plano temporal y espacial situados.

La muestra estuvo constituida por estudiantes de primer año de la carrera rediseñada de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones de una universidad estatal del sur de Chile, pertenecientes a las dos cohortes que ingresaron durante la pandemia por Covid 19. Se trabajó con un total de 30 estudiantes, 13 de ellos de la cohorte 2020 y 17 de la cohorte 2021.

Los instrumentos para la recolección de datos corresponden, en primer lugar, a una encuesta aplicada a los/las estudiantes al momento de ingresar a la carrera, con el objetivo de determinar ideas generales en torno al capital de lectura y motivaciones hacia la lectura. En segundo lugar, se utilizó la entrevista semiestructurada y grupos

focales con el objetivo de identificar significados atribuidos a la lectura y funciones asignadas a la lectura de textos literarios.

Para el análisis de lo compilado, se establecieron algunos parámetros de medición generales en torno a los acervos y repertorios de lectura, relacionándolos en forma detallada con las categorías de análisis y significación devenidas de los discursos y testimonios de los sujetos de estudio, con la finalidad de caracterizar en profundidad y de manera crítica el capital de lectura del curso, así como sintetizar las motivaciones específicas coligadas al horizonte de expectativas de los jóvenes.

### 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A la luz del análisis de los datos recabados, expondremos a continuación una síntesis de los resultados más relevantes obtenidos y sistematizados en torno a los dos principales focos de interés de la presente investigación: el capital de lectura y la motivación hacia la lectura de los y las estudiantes informantes.

#### 3.1 *Capital de lectura*

Para caracterizar en profundidad el capital de lectura de nuestro público objetivo, buscamos establecer parámetros de medición generales en torno a los acervos y repertorios de lectura.

En primer lugar, tratamos de cuantificar el promedio de las lecturas anuales del estudiantado que inicia su formación universitaria. Para ello, tomamos como muestra el año previo a su ingreso a la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, y evaluamos cuántos libros completos habían leído durante ese periodo, incluyendo tanto las lecturas requeridas o vinculadas al contexto escolar, como aquellas voluntarias y que responden a los intereses personales.

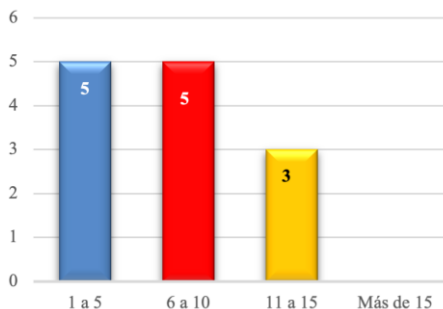


Gráfico 1: Cohorte 2020

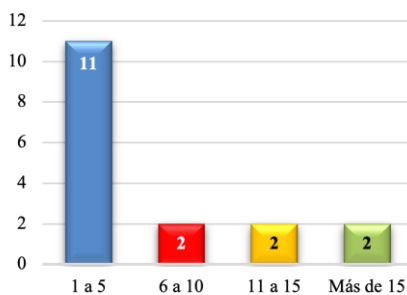


Gráfico 2: Cohorte 2021

Como puede apreciarse según los datos de los gráficos 1 y 2, el promedio de libros completos leídos por los y las estudiantes de ambas cohortes es aproximadamente 4 obras por año. Si se tiene en cuenta que la muestra hace referencia a un periodo de alta exigencia de rendimiento académico, puesto que cierra el ciclo de formación de Enseñanza Media, y que el público objetivo optó por ingresar en una carrera pedagógica del área humanista, los datos arrojados son muy bajos.

En segundo lugar, indagamos acerca de los repertorios personales del estudiantado informante para poder caracterizar su capital de lectura, dejando así al margen las circunstancias temporales de los datos cuantitativos relativos al último año. Para ello, recolectamos una muestra de las lecturas más significativas para los y las estudiantes a lo largo de toda su historia personal, señaladas porque en alguna etapa de su vida se sintieron identificados/-as con los personajes, con las situaciones o con las emociones expresadas en esas páginas. Sin embargo, para trazar un perfil más completo de los entrevistados, también recopilamos un listado con las obras que destacan en su memoria por haber sido una experiencia de lectura negativa. Debido a la cantidad y diversidad de los títulos compilados, ofrecemos a continuación una selección de aquellas obras que fueron señaladas con más frecuencia y más énfasis por el estudiantado.

Tabla 1. Selección de las obras más importantes señaladas por las cohortes 2020 y 2021

Más apreciados	Menos apreciados
El túnel, E. Sabato (*)	El principito, A. de Saint-Exupéry (*)
El principito, A. de Saint-Exupéry (*)	Harry Potter (saga), J. K. Rowling (*)
Harry Potter (saga), J. K. Rowling (*)	El Quijote, M. de Cervantes (*)
Canción de hielo y fuego (saga), G. R. R. Martin	Edipo rey, Sófocles
Tokio blues, H. Murakami	Pregúntale a Alicia, Anónimo
Tengo miedo torero, P. Lemebel	La chica del tren, P. Hawkins
La Odisea, Homero	La casa de los espíritus, I. Allende
Juventud en éxtasis, C. Cuauhtemoc	Cincuenta sombras de Grey, E. L. James
Eleanor y Park, R. Rowell	Fahrenheit 451, R. Bradbury
1984, G. Orwell	Un viejo que leía novelas de amor, L. Sepúlveda
Fahrenheit 451, R. Bradbury	Bajo la misma estrella, J. Green
El arte de amar, E. Fromm	Papelucho (varios), M. Paz

Los títulos con (\*) son los que se repiten con más frecuencia en la muestra.

Las vivencias relatadas en las entrevistas y en los grupos focales, así como la variedad de los títulos recopilados, dan cuenta de la singularidad e importancia del patrimonio simbólico individual, pero también dejan traslucir la diversidad del capital cultural heredado por cada uno(a) de los estudiantes. Según lo que pudimos observar en la presente investigación, podemos afirmar que estos son los dos factores más poderosos que entran en juego a la hora de asimilar el capital de lectura propuesto (y a veces impuesto) en el itinerario formativo escolar y universitario.



Al revisar y cotejar los listados de obras recopiladas, llama la atención la reiteración de algunos títulos en ambas columnas, donde incluso se repiten dos de las más frecuentemente citadas: la saga de *Harry Potter* y *El principito*. Es evidente que estos textos están entre los más leídos por el público objetivo y que, por factores individuales, familiares e incluso generacionales, han dejado indiferentes a muy pocos lectores. Asimismo, ha de tenerse en cuenta que *El túnel* y *El Quijote* son obras que suelen ser de lectura obligatoria en Enseñanza Media, por lo que no es de extrañar que estén entre las más señaladas –positiva o negativamente– por los entrevistados.

En tercer lugar, con la intención de evaluar el conocimiento de los y las estudiantes de sus propios intereses y de la autoconciencia de su trayectoria como lectores, les pedimos que identificaran sus géneros y subgéneros literarios preferidos.

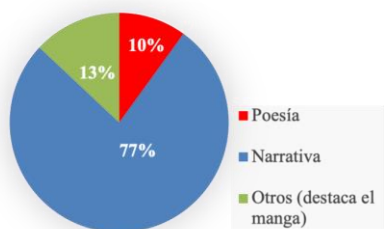


Gráfico 3: Géneros literarios favoritos

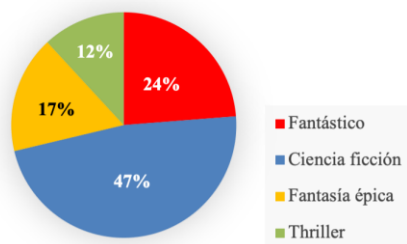


Gráfico 4: Subgéneros literarios favoritos

Como puede observarse en el gráfico 3, hay una clara predilección por la narrativa (77%) frente a la poesía (10%), mientras que entre otros géneros señalados destaca la presencia reiterativa del manga que, si bien es minoritario, nos parece interesante subrayar. En cuanto a los subgéneros, debido a la variedad de categorías recopiladas, en el gráfico 4 reflejamos solamente aquellas que se repiten al menos una vez en la muestra de datos; de este modo, los subgéneros que aparecen con más preponderancia se reducen a la ciencia ficción (48%), lo fantástico (24%), la fantasía épica (17%) y el thriller (12%). La selección de estos subgéneros (con esas denominaciones) así como las ponderaciones de los géneros, deja patente una profunda brecha en los cimientos teóricos de la formación literaria de los y las jóvenes entrevistados/-as. Si ponemos en relación estos datos con el listado de obras más significativas en su historia personal y lectora (véase Tabla 1), la confusión teórica se suma a la divergencia entre la autopercepción y el autoconocimiento que muestran tener los y las estudiantes de su perfil lector.

Una nueva contradicción emerge cuando instamos al público objetivo a posicionarse en el citado debate entre canonicistas, anticanonicistas y revisionistas del

canon, si bien en las entrevistas semiestructuradas optamos por evitar esa terminología y hablar de “clásicos” de la literatura.

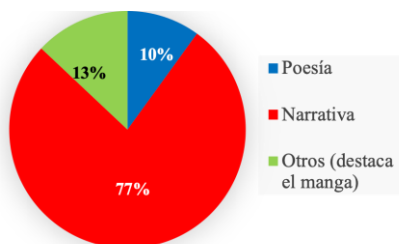


Gráfico 5. Preferencias de lectura

Como muestra el gráfico 5, es significativamente menor el interés de los entrevistados por la lectura de los clásicos y/o de las obras que pueden considerarse parte del canon occidental (31%), mostrando una clara preferencia por las novedades editoriales, los éxitos de ventas y los autores cuya fama o reconocimiento no es masivo, con especial interés en autores noveles regionales (69%).

### 3.2 Motivación hacia la lectura

En referencia a la motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes que ingresan a la carrera, lo primero que debemos tener en cuenta es que estamos explorando qué mueve a nuestros estudiantes hacia la lectura de:

- Libros en general
- Obras literarias que son parte del canon y
- Obras literarias que no son parte del canon.

Las primeras distinciones que surgen están vinculadas a la motivación interna (intrínseca) o externa (extrínseca), el factor de impulso hacia la lectura que puede ser humano (la recomendación de algún familiar, una amistad, un pariente, etc.), o no humano (alguna característica del libro, la lectura de una reseña, el título, etc.) y el significado o sentido y función que asignan los estudiantes a la lectura.

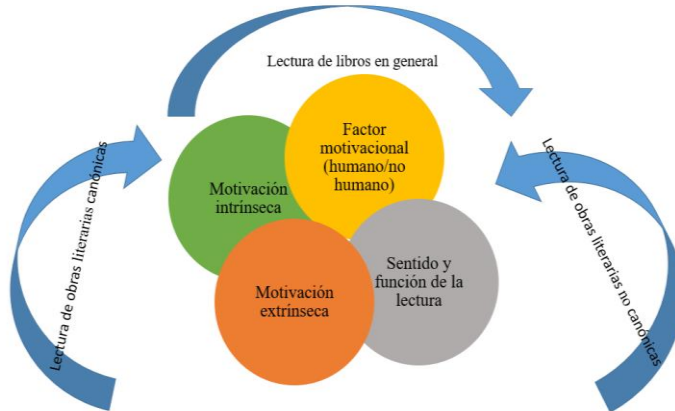


Figura 1. Ideas asociadas a la motivación hacia la lectura.

En cuanto a los factores que impulsan la decisión de leer un texto cualquiera (ver gráficos 6 y 7), los dos más destacados en ambas cohortes son la información crítica obtenida en los medios de comunicación y el título del libro, este último es un factor que recibe el 30% de las preferencias en ambas cohortes, en tanto la información de los medios tiene un ligero predominio (33%) en la cohorte 2020 con respecto al 27% de la cohorte 2021. En esta última, además, se menciona una mayor variedad de factores que inciden en la decisión de leer un determinado texto, la mayoría de ellos ligados al libro en sí mismo considerado (la portada, la reseña, la contraportada y el autor).



Gráfico 6: Cohorte 2020



Gráfico 7: Cohorte 2021

En este punto asimismo se observa que en relación con el grado de influencia de la recomendación de lectura de otra persona (excluyendo a los propios docentes), en la decisión de leer un texto en particular, en la cohorte 2020 este factor aparece en tercer lugar (22%) tras la información de los medios y el título del libro; en tanto en la cohorte 2021 el tercer lugar lo ocupa la portada del libro y la recomendación de un otro (alguien) se sitúa en 4to lugar con un 10%.

En este sentido es posible afirmar que, comparativamente, en la cohorte 2021 existe una mayor motivación interna por la lectura, puesto que se exhibe una menor presencia de la recomendación externa.

A propósito de la centralidad que ocupa la información obtenida en los medios de comunicación en la decisión de lectura, los estudiantes señalan consultar prioritariamente páginas web especializadas y, en el caso de la cohorte 2020 a estas se suman los blogs sobre temas literarios; en tanto en el caso de la cohorte 2021 destaca la mención de los canales de booktubers. En tercer lugar, para ambas cohortes figuran las redes sociales como el “lugar” para la obtención de información acerca de las lecturas escogidas.

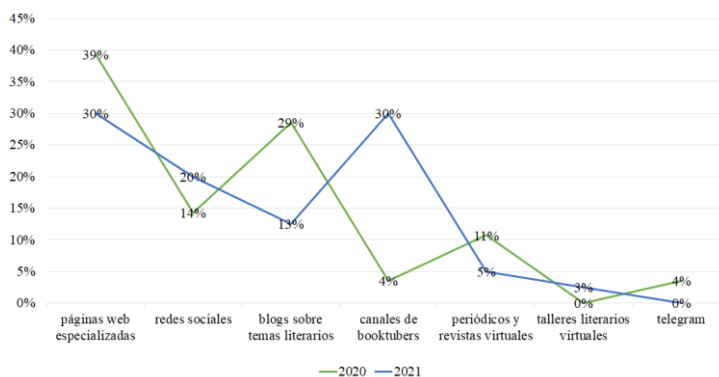


Gráfico 8. Obtención de información en los medios acerca de los libros seleccionados.

Indagando más a fondo sobre quiénes son las personas del entorno del estudiante que los motivan a leer, en ambos casos los familiares ocupan el primer lugar (ver gráficos 9 y 10). Los estudiantes de la cohorte 2020 mencionan en segundo lugar a sus amigos y luego a compañeros de estudio, a sí mismos (automotivación o motivación interna) y a sus padres. En la cohorte 2021, vemos que la motivación interna (“yo mismo”) ocupa un lugar destacado después de los familiares y en tercer lugar aparecen los amigos y compañeros de estudio, confirmando los datos anteriores que indicaban esta orientación.

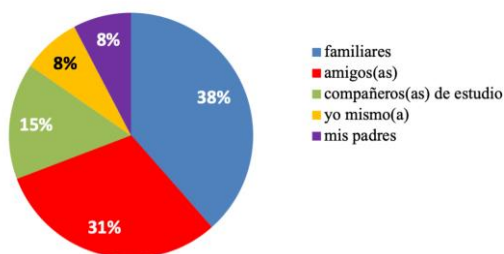


Gráfico 9: Cohorte 2020

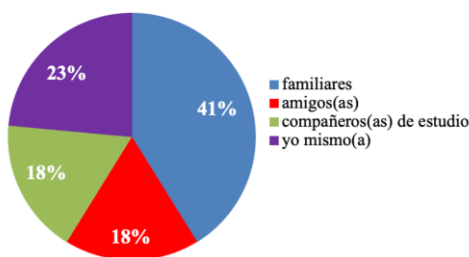


Gráfico 10: Cohorte 2021

En relación con el significado o sentido que los estudiantes asignan a la actividad de leer en general, en ambas cohortes destaca la idea de la lectura como una experiencia vital (interior y subjetiva), también destaca la lectura como evasión y desafío intelectual y, en un último lugar, aparece la actividad de leer considerada como una tarea escolar. Esta consideración es especialmente baja en la cohorte 2021, con solo un 4%, pudiendo establecerse cierta relación entre esta baja preferencia y la mayor motivación intrínseca hacia la lectura, antes señalada.

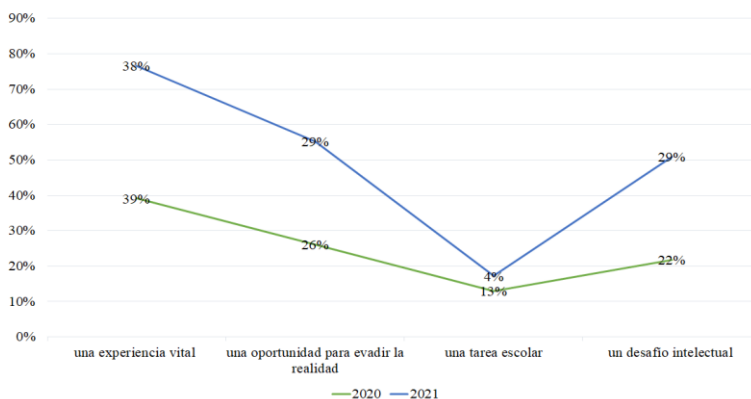


Gráfico 11. Significado y sentido de la lectura de obras literarias.

Profundizando en la idea del sentido y significado que los estudiantes atribuyen a la lectura se les ha preguntado acerca de la función de la lectura de textos artístico literarios en relación con su futuro como docentes de lengua y literatura y, en este caso, las respuestas hacen hincapié en una serie de funciones como puede notarse en el siguiente extracto de los relatos de los estudiantes:

2020	2021
Un libro es capaz de desarrollar tu <b>imaginación</b> y potenciarla, mejora increíblemente el <b>vocabulario</b> y la <b>redacción</b> . El poder identificarse con los personajes nos ayuda a <b>encontrarnos</b> a nosotros mismos a <b>abrir</b> nuestros <b>horizontes</b> y <b>expectativas</b> sobre la vida. Otro detalle importante es que también te permite <b>vivir experiencias</b> sin vivirlas realmente y te ayudan a ser capaz de ver más allá del problema, tomando una postura más <b>madura y crítica</b> de la situación, así como a ser más críticos en lo que queremos para nuestra vida.	Al leer un libro, de manera indirecta estás abriendo tu mente a un nuevo mundo, lleno de <b>conocimientos, palabras desconocidas, motivación</b> a querer seguir indagando en lo que se nos muestra. Por esto mismo, la lectura, nos ayuda en la cotidianidad, a mejorar la <b>redacción</b> , abrir nuestro <b>vocabulario</b> , conocer diferentes <b>maneras de expresarnos</b> , diversas <b>opiniones</b> , etc.

Figura 2. Significado y sentido de la lectura de obras literarias, según los estudiantes.

Las afirmaciones de los estudiantes muestran un reconocimiento sobre la capacidad de la obra literaria para desarrollar y potenciar la imaginación, mejorar el vocabulario y la redacción, abrir horizontes y expectativas de vida, experimentar otras vidas, adoptar posturas más críticas frente a la realidad.

Tras recoger y analizar todas las opiniones entregadas por los estudiantes, se llegó a siete categorías como se destaca a continuación en la Figura 3.

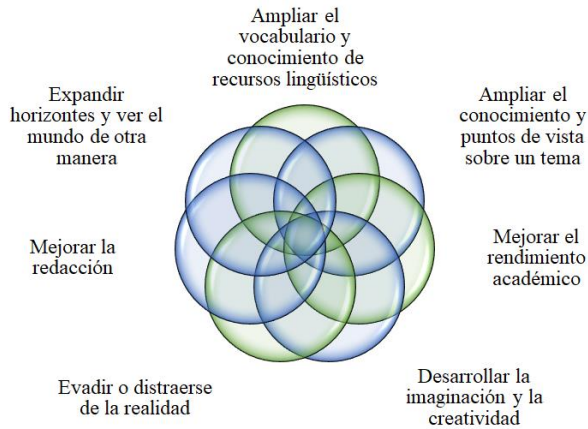


Figura 3. Finalidad de la lectura de obras literarias. Ambas cohortes.

A continuación, se pidió a los/las estudiantes que jerarquizaran sus preferencias en relación a estas funciones de la literatura que ellos mismos habían relevado. El resultado mostró diferencias en relación con las cohortes, para 2020 la categoría función más importante fue “ampliar el vocabulario y conocimiento de recursos lingüísticos”; en cambio para la cohorte 2021 resultó prioritaria la categoría-función “desarrollar la imaginación y la creatividad”.

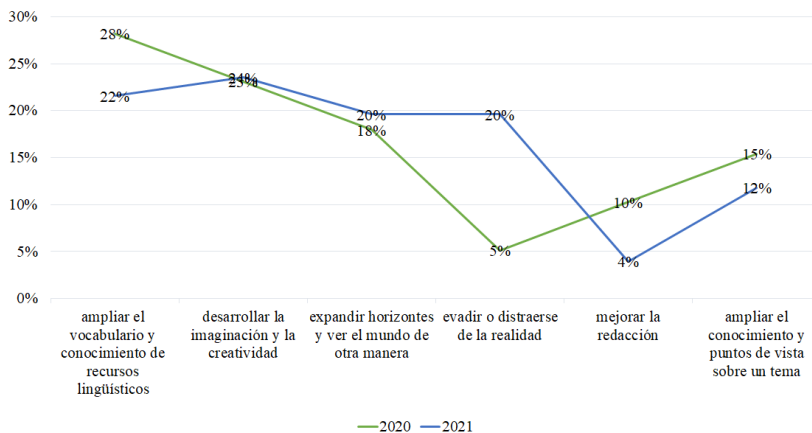


Gráfico 12. Preferencias por cohorte en relación a las funciones de la literatura.

En cuanto a la menor preferencia, la cohorte 2020 señaló la función de “evasión o distracción de la realidad”; en tanto 2021 indicó “el mejoramiento de la redacción”.

Estos resultados son coherentes con el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca), dado que para 2020 son levemente más importantes las funciones instrumentales de la lectura literaria; en tanto en la cohorte 2021 se aprecia una tendencia hacia funciones más immanentes, aun cuando igualmente destaca la función de ampliación del vocabulario que permite la obra literaria, quizás debido a una idea que los y las docentes constantemente reiteramos en relación al aumento y buen manejo del vocabulario gracias a la lectura. De cualquier manera, hacemos notar que es importante que para los estudiantes esta sea una función más entre otras igualmente relevantes.

Por último, una información adicional mencionada por los estudiantes tiene que ver con el tipo de soporte preferido para leer. En este punto ambas cohortes manifiestan su predilección absoluta por el papel en lugar de los canales digitales y apoyan esta preferencia en razones tales como la comodidad para la vista, la posibilidad de tocar el libro y anotar sobre él. El libro digital solo es utilizado cuando es el medio accesible por necesidades económicas.

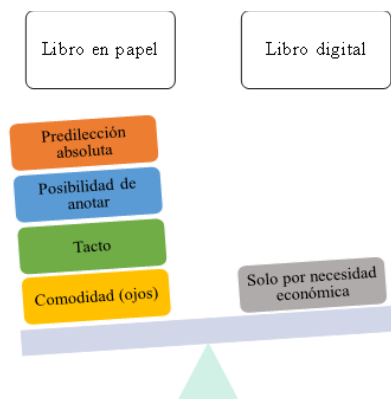


Figura 4. Soporte de lectura habitual. Ambas cohortes.

## CONCLUSIONES

Esta investigación ha tratado de llenar algunos vacíos sobre el conocimiento acerca de los hábitos lectores de los estudiantes de dos cohortes, y que, de alguna manera, son una muy buena muestra de los cambios y actualizaciones que las nuevas generaciones de estudiantes que recibe la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones en la universidad en estudio, han realizado a lo largo de los años. Por un lado, indagamos sobre las lecturas realizadas por los estudiantes en los años previos a su ingreso a la universidad, tratando de optar por una caracterización cualitativa y personal



del perfil lector y del capital de lectura de cada uno; por otra parte, esta investigación nos ha instado –como académicos– a potenciar y proyectar el valor de esas experiencias lectoras anteriores en su formación como futuros profesores de Lengua y literatura. De todas maneras, creemos importante señalar que esta investigación no ha considerado el impacto que puede haber producido la pandemia en los resultados obtenidos, al menos en la generación que ingresó en 2021, lo que seguramente será motivo de una investigación ulterior. A continuación, presentaremos algunas conclusiones sobre lo que hemos descrito previamente en este trabajo.

En primer lugar, hemos constatado que el promedio de libros leídos por los estudiantes en este periodo de tiempo es muy reducido, por lo que se deberán pensar estrategias para fomentar la lectura. Dichas estrategias deberían proporcionar experiencias lectoras significativas que abarquen todos los géneros literarios, puesto que en las inclinaciones personales hay una clara predilección por la narrativa. Asimismo, es necesario proporcionar mayores conocimientos de las características distintivas de los géneros y subgéneros literarios que constituyen el capital de lectura, puesto que sobresalen muchas contradicciones y confusiones en cuanto a los cimientos teóricos de nuestros estudiantes. Esto nos lleva, sin duda, a reflexionar sobre la didáctica de la teoría literaria y de los modelos teóricos que llevan a conocer la naturaleza de las composiciones literarias según los géneros a los que pertenecen y sus peculiaridades.

Una de las proyecciones de este trabajo tiene que ver con investigar el vínculo entre motivación (extrínseca o intrínseca) hacia la lectura en general y las funciones que se asignan a la lectura de obras literarias en el contexto del futuro ejercicio profesional.

Es interesante señalar que, entre las motivaciones de los estudiantes, no aparece explícitamente “entretener” o “lectura por placer”. Dicho concepto podría estar presente en categorías como “evadirse o distraerse de la realidad”, que para la cohorte 2020 (donde predomina una motivación más extrínseca) es la menos recurrente. En general, podemos decir que nuestros estudiantes de primer año consideran que la función “desarrollar la imaginación y la creatividad” son tan importantes y provechosas para su experiencia lectora como la de “ampliar el vocabulario y el conocimiento de recursos lingüísticas”.

Finalmente, cabe señalar que el soporte de lectura preferido de los estudiantes es el libro impreso y se muestra cierta animadversión por los libros digitales; esta información deberá analizarse en el marco de un contexto sociocultural mayor, profundamente relacionado con la tendencia global a la digitalización, que influye también en el tipo de lector que se está formando.

OBRAS CITADAS

- Aragón, Ruth y Arias, Yuri (2013). La lectura: actitudes y motivaciones de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina* (13), 58-77.
- Calvino, Italo (2012). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Castro, Eduardo (2019). Los Estudios Culturales y la pedagogía crítica como dinamizadores del pensamiento crítico y de la comprensión lectora. *Edu@news* 139: 7-8.
- Castro, Eduardo y Terrado Luisyane (2018). Análisis de los planes nacionales de lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: una mirada desde los estudios culturales. *Revista TRIM* (14), 23-43.
- Merino, Carolina (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16 (1), 49-61.
- Ministerio de Educación de Chile (2015-2020). Plan Nacional de Lectura 2015-2020.
- Montaner, Alberto (2015). ¿Quién teme al canon feroz? Disponible en: <https://cuadrivio.net/dossier/quien-teme-al-canon-feroz/>
- Picallo, Ximena (2020). Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre literatura, teoría y enseñanza. En *Tram(p)as textuales: Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*, (pp. 75-103). Editorial Universitaria de la Patagonia, EDUPA.
- Sullá, Enric (Comp.) (1998). *El canon literario*. Arco Libros.