



LECTURA Y UNIVERSIDAD: HÁBITOS LECTORES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA Y PORTUGAL

Reading and university: Study of reading habits of Spanish and Portuguese university students



Santiago Yubero y Elisa Larrañaga



Santiago Yubero, doctor en psicología y licenciado en pedagogía, es catedrático de escuela universitaria de psicología social de la educación. Ha impartido docencia en la *Escuela Universitaria de Trabajo Social* de Cuenca, y en la *Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades*, de la que es decano. Es subdirector del *Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli)* de la *Universidad de Castilla-La Mancha*. La investigación de su grupo se dirige al estudio de las variables psicosociales que inciden en los procesos educativos. Ha realizado estancias en universidades europeas y latinoamericanas, dirigido proyectos I+D regionales y nacionales, y tiene numerosas publicaciones como coordinador de libros, capítulos y artículos de revistas nacionales e internacionales.

<http://orcid.org/0000-0002-7148-7958>

*Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Edificio Gil de Albornoz, Campus universitario. 16071 Cuenca, España
santiago.yubero@uclm.es*



Elisa Larrañaga es licenciada en psicología, doctora en psicopedagogía y titular de psicología evolutiva y de la educación en la *Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)*. Decana de la *Facultad de Trabajo Social*, es miembro del grupo de investigación *Psicología, Educación y Lectura* del *Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli)* de la *UCLM*. Subdirectora del *Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. El objetivo de investigación de su grupo es el estudio de las variables psicosociales que inciden en los procesos educativos, con especial atención a la lectura como instrumento de intervención psicosocial. Ha participado en numerosos proyectos de investigación y ha publicado capítulos y artículos de revistas.

<http://orcid.org/0000-0002-7183-1683>

*Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Trabajo Social
Edificio Melchor Cano, Campus universitario. 16071 Cuenca, España
elisa.larranaga@uclm.es*

Resumen

Aunque el proceso de adaptación al *Plan de Bolonia* en las universidades españolas sólo recoge, dentro del desarrollo de competencias genéricas, la competencia lectora como transversal de carácter instrumental básico, la necesidad de conseguir la competencia lectora en la universidad es imprescindible y pasa necesariamente por adquirir y reforzar un comportamiento lector voluntario que genere hábitos lectores. Los datos de este estudio de una muestra significativa de estudiantes universitarios de España y Portugal, aunque pueda parecer sorprendente, reflejan que un buen número de estudiantes universitarios no tienen hábito lector, ni leen de forma voluntaria. Los datos reafirman la necesidad de que los centros docentes y las bibliotecas universitarias ofrezcan recursos y servicios orientados a la promoción de la lectura para fortalecer la competencia lectora de los universitarios.

Palabras clave

Promoción lectora; Hábito lector; Lectura voluntaria; Competencia lectora; Estudiantes universitarios; España; Portugal.

Abstract

The process of adaptation to the Bologna process undergone by Spanish universities only provides for reading skill as a transversal or cross-cutting competency of a basic instrumental nature within the framework of development of generic competencies. It is, however, essential to achieve said reading skill at university; this consists of the development and strengthening of voluntary reading behaviours, generating lifelong reading habits. Although it may seem surprising, the

data obtained from the study of a significant sample of Spanish and Portuguese students reflect that a number of university students lack reading habits or do not read voluntarily. The data obtained reaffirm the fact that educational institutions and university libraries must offer resources and services aimed at promoting reading, with the goal of strengthening the reading skills of university students.

Keywords

Reading promotion; Reading habit; Voluntary reading; Reading skill; University students; Spain; Portugal.

Yubero, Santiago; Larrañaga, Elisa (2015). "Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal". *El profesional de la información*, v. 24, n. 6, pp. 717-723.

<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

1. Introducción

Aunque en los ámbitos externos a la universidad el proceso de adaptación al Plan de Bolonia se percibe como una auténtica revolución, algunas de las propuestas que aparecen como novedosas ya se venían trabajando desde hace tiempo en las aulas de nuestras universidades. El cambio fundamental se ha producido en la planificación y organización de la docencia y en la propia evaluación de los alumnos, que debe ajustarse en mayor grado a los requerimientos de la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS). Se trata de poner el énfasis en los resultados del aprendizaje en términos de competencias.

Las competencias son el resultado del aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes (**González-Maura, 2006**). En todos los títulos universitarios se diferencia entre competencias genéricas, comunes a todos ellos, y competencias específicas de cada grado:

- Las genéricas son transversales al proceso formativo y se caracterizan por ser elementos compartidos, que se requieren en cualquier área profesional, ya que hacen referencia a habilidades, conocimientos, actitudes y a los valores necesarios para el empleo y para la vida como ciudadano responsable. Por esta razón en muchos documentos se habla de ellas como competencias transversales.
- Las específicas son los elementos diferenciales de una disciplina concreta, que se refieren al desempeño demostrado en una situación determinada. Su objetivo es garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los distintos perfiles profesionales (**Díaz-Fondón, 2007**).

Las competencias genéricas o transversales constituyen una parte fundamental de la mayoría de las titulaciones e implican un enfoque activo y reflexivo dentro de su multidimensionalidad (**Villa; Poblete, 2007**). Están relacionadas con las necesidades que debe afrontar un estudiante en el mundo laboral, como profesional y/o investigador, diferenciándose tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

- Instrumentales. Son las herramientas para el aprendizaje y la formación. Se incluyen en este apartado técnicas de aprendizaje autónomo, análisis y síntesis, organización y planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación oral y escrita, y el conocimiento de lenguas extranjeras.

- Interpersonales. Son capacidades que permiten mantener una buena relación social: trabajo en equipo, razonamiento crítico, compromiso ético, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, capacidad de negociación y automotivación.
- Sistémicas. Están relacionadas con la gestión de la totalidad de la actuación, con una visión de conjunto. Incluyen adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, sensibilidad frente a temas medioambientales, gestión de proyectos y gestión por objetivos.

La adaptación al *Espacio Europeo de Educación Superior* es un proceso largo y difícil que exige no sólo trabajar el conocimiento, sino potenciar también las actitudes y competencias de los futuros profesionales, que pasan a ser los principales protagonistas de su propia formación.

En este contexto resulta imprescindible incluir la lectura, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los titulados universitarios. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se implica en el texto y lo va construyendo conforme avanza en su lectura. Es un proceso que únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, crea su propia lectura y se apropia de ella.

La lectura resulta una herramienta imprescindible para la formación de cualquier profesional. Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura y la escritura en sus actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento. Es así como la lectura pasa a formar parte esencial del contexto universitario, siendo una parte importante del núcleo de la vida académica, como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de las competencias (**Hjortshoj, 2001; Carlino, 2013; Cassany, 2008**).

En la formación universitaria los alumnos se enfrentan a disciplinas que les plantean retos, con textos escritos especializados, que les obligan a variar los procedimientos para leerlos y entenderlos y que, en ocasiones, les exigen habilidades lectoescritoras, que no son las que aprendieron en su enseñanza obligatoria (**Cassany; Morales, 2008**).

Es necesario que los alumnos se acerquen a los textos de sus disciplinas y que profundicen en la bibliografía, siendo habitual esperar que los alumnos lean y entiendan los textos que se les facilitan para cada asignatura, sin ocuparse de enseñarles cómo hacerlo. Por ello, es imprescindible acompañarles en estas lecturas, introducirles en las peculiaridades de los diferentes discursos y las terminología científica de cada área y, muy especialmente, enseñarles a deducir lo que hay detrás de determinadas afirmaciones, a hacer inferencias y deducciones y, sobre todo, a captar la intencionalidad de cada texto y sus autores. No se puede hablar de lectura sin comprensión y ambas forman parte irrenunciable de los procesos de aprendizaje. Por ello los estudiantes universitarios deben ser lectores con capacidad para leer entre líneas, comprender y captar lo que hay detrás de cada texto (Cassany, 2006).

« No se puede hablar de lectura sin comprensión, y ambas forman parte irrenunciable de los procesos de aprendizaje »

En el ámbito anglosajón existe lo que se denomina *academic literacy* (Gottschalk, 1997; Gottschalk; Hjortshoj, 2004; Hjortshoj, 2001), que cuenta con destacadas iniciativas en universidades estadounidenses, canadienses y australianas pero, como señala Carlino (2013), poca tradición en el ámbito hispano. Este término se ha traducido en castellano como *alfabetización académica* (Carlino, 2004; 2006; 2013; Marucco, 2004) o *literacidad académica* (Cassany, 2006; Cassany; Morales, 2008). Consiste en abrir las puertas a los alumnos a las especificidades de cada disciplina, siendo imprescindible para ello acompañarles en la comprensión del lenguaje científico y de los textos académicos, por lo que la lectura y la escritura serían la base de este aprendizaje.

En este contexto resulta imprescindible por tanto incluir la lectura como base del aprendizaje. Lo sorprendente es observar cómo muchas de estas competencias generales están enfocadas hacia una idea de eficacia, como muestran los documentos de adaptación al grado en los que se considera la lectura exclusivamente desde una perspectiva instrumental. En el ámbito competencial al estudiante se le pide que sea capaz de adquirir un nivel de lectura suficiente para gestionar información y, aunque la lectura también tiene su sentido en este contexto, resulta imprescindible profundizar en la lectura crítica, con el objetivo de favorecer la alfabetización académica.

En nuestro país, salvo determinadas áreas y experiencias particulares, en el ámbito universitario es preciso ayudar a tomar conciencia al profesorado y a la propia institución de que la lectura y la escritura no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la educación obligatoria. Además es imprescindible no centrar sólo el interés de los alumnos por la lectura con un valor instrumental y se ha de favorecer también desde la institución el comportamiento lector voluntario, ya que es el generador fundamental de los hábitos lectores. Resulta contradictorio que entre los objetivos de la educación primaria se incluya el desarrollo del gusto por la lectura y que en las siguientes etapas educativas (obligato-

rias y no obligatorias) desaparezca este aspecto por completo, quedando la lectura relegada exclusivamente a su valor instrumental y obligatorio.

Suele entenderse erróneamente que los alumnos universitarios ya poseen hábito lector y tienen las competencias lectoras necesarias para desarrollar con eficacia sus estudios. Es algo que resulta al menos paradójico cuando se analizan los datos de hábitos lectores de estos estudiantes y se observan niveles que, aun siendo superiores a la población general, se quedan muy por debajo de lo que se debería suponer. Buena parte de los resultados educativos están marcados por los niveles de competencia lectora de los alumnos, que está directamente relacionada con la construcción de hábitos lectores estables. Los resultados académicos de muchos universitarios no responden a las expectativas y la competencia lectora entra dentro de ese importante núcleo de competencias que los universitarios deben dominar para formarse como profesionales.

Nuestro objetivo de estudio es conocer los hábitos lectores de los estudiantes universitarios y analizar las variables motivacionales vinculadas con su comportamiento lector.

« La alfabetización académica consiste en abrir las puertas a los alumnos a las especificidades de cada disciplina, siendo imprescindible para ello acompañarles en la comprensión del lenguaje científico y de los textos académicos »

2. Método

Participantes

En el estudio participaron 2.745 estudiantes procedentes de 10 universidades españolas y 9 universidades portuguesas (59,3% de España y 40,7% de Portugal). Las universidades fueron seleccionadas de forma que hubiera representación de diferentes regiones de cada país. En España participaron las universidades del País Vasco, Vigo, Zaragoza, Castilla-La Mancha, Extremadura, Córdoba, Almería, Palma de Mallorca, Alicante y Valencia; en Portugal las de Lisboa, Algarve, Évora, Viseu, Villa Real, Castello Branco, Coimbra, Braga y Portoalegre. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria dentro de cada universidad para garantizar la presencia de las distintas ramas de conocimiento (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingenierías y arquitectura). Los participantes tenían edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, con una media de edad de 21,98 años, desviación típica de 5,37, un 75,8% tiene menos de 22 años. El 73,8% eran mujeres.

Instrumentos

Fue empleada una adaptación del cuestionario de hábitos lectores elaborado por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli) para estudiantes universitarios (Larrañaga; Yubero, 2005). Se incluyeron las preguntas de frecuencia de lectura voluntaria, número de libros leídos en el último año, tipo de lectura literaria,

motivación lectora y gusto lector. Se modificó la pregunta sobre el gusto lector cambiando la alternativa de respuesta de niveles cualitativos (nada/poco/regular/bastante/mucho) a una escala numérica de 1 a 10, para conocer con mayor exactitud la valoración personal que realizan sobre cuánto les gusta leer. Se incluyó también un apartado sobre las actividades que realizaban en el tiempo libre.

Procedimiento

Los estudiantes participaron voluntariamente en la investigación; el cuestionario fue pasado durante los cursos académicos 2012/2013 y 2013/2014.

Un 13% de estudiantes universitarios no lleva a cabo la conducta de lectura voluntaria en su vida cotidiana y un 25% mejora su imagen para parecer sujeto lector

Análisis de resultados

En primer lugar se realizó el análisis descriptivo de las variables de comportamiento lector analizando comparativamente los datos de los estudiantes españoles y portugueses, y según el sexo, a través de análisis de contingencias y chi-cuadrado.

A continuación se establecieron los grupos en función del hábito lector. Se crearon cuatro grupos de estudio:

- Lectores habituales (LH): construido a partir de los lectores frecuentes con el cruce entre las variables de intensidad y frecuencia lectora. Son sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal y han leído un mínimo de 11 libros voluntariamente, durante el último año. Los hemos designado lectores habituales por entender que bajo estos criterios la lectura está insertada en su estilo de vida.
- Lectores ocasionales (LO): leen de vez en cuando (alguna vez al mes) y han leído entre 3 y 10 libros en el último año.
- No lectores (NL): no leen durante su tiempo libre y han leído como máximo 2 libros en el último año.
- Falsos lectores (FL): no leen durante su tiempo libre, aunque hayan leído más de 2 libros en el último año; o bien, aunque pueden leer durante su tiempo libre, no han leído más de 2 libros en el último año.

A partir de esta clasificación se ha analizado la tipología lectora. También las diferencias en las actividades de tiempo

Tabla 1. Tiempo dedicado a la lectura voluntaria según país (%)

	España	Portugal	χ^2	p
Nunca	3,9	1,2	26,97	0,000
Casi nunca	12,6	10,7		
Alguna vez al trimestre	9,5	8,7		
Alguna vez al mes	19,2	24,2		
Alguna vez a la semana	27,9	27,9		
Todos o casi todos los días	27,1	27,4		

libre y el gusto lector a través de anovas (análisis de varianzas). Por último, se realizó una regresión logística binaria para llegar a conocer las *odds ratio* (razón de momios o razón de oportunidades) de las variables de motivación lectora. Los resultados estadísticos fueron desarrollados a través del paquete estadístico SPSS/PC, versión 22.

3. Resultados

Comportamiento lector

El 60,2% de los estudiantes españoles y el 53% de los estudiantes portugueses informan de que leen libros.

Disponemos de dos tipos de información sobre la conducta lectora que lleva a cabo el sujeto:

- tiempo dedicado a la lectura voluntaria (tabla 1);
- número de libros leídos en el último año (tabla 2).

Existe diferencia en el tiempo dedicado a la lectura entre los estudiantes universitarios de España y Portugal, informando los españoles de menor frecuencia lectora. Sin embargo, no se produce diferencia significativa en el número de libros leídos en el último año.

Como puede observarse, los resultados obtenidos llevan a una contradicción entre los datos reflejados por ambas medidas lectoras. Por ejemplo, un 3,9 y 1,2 dicen no leer nunca, pero si nos centramos en el número de libros leídos son más del 7%.

Cruzamos ambas variables para construir el hábito lector. El cruce de respuestas no coincidentes en ambas variables se ha recodificado tomando como alternativa la valoración más baja, por entender que al ser preguntas directas permiten la falsificación de la respuesta, y que el sujeto puede crear una imagen diferente a la real. Así, se ha considerado:

- lector habitual: sólo a los sujetos que responden en esta categoría en las dos variables;
- lector ocasional: a los sujetos en los que se produce el cruce de dos valoraciones de lector ocasional y el cruce de lector habitual con lector ocasional;
- no lector: el cruce de no lector en ambas categorías;
- la combinación de no lector en cualquiera de las dos variables con una valoración de lector (ocasional o habitual) en la otra lo hemos designado como sujeto falso lector, por entender que realmente es no lector pero está queriendo dar una imagen lectora (Larrañaga; Yubero, 2005).

Tabla 2. Número de libros leídos en el último año según país(%)

	España	Portugal	χ^2	p
Ninguno	7,9	7,4	4,49	0,721
1 ó 2	27,5	28,3		
de 3 a 5	34,4	36,6		
de 6 a 10	16,3	14,9		
de 11 a 15	6,6	5,2		
de 16 a 20	3,4	3,5		
de 21 a 50	2,9	3,3		
Más de 50	0,9	0,8		

Tabla 3. Porcentajes de hábitos lectores globales y según sexo

	Total	Hombre	Mujer	χ^2	p
No lector	12,6	15,7	11,7	26,33	0,000
Falso lector	25,0	28,4	23,8		
Lector ocasional	50,0	41,4	52,7		
Lector habitual	12,5	14,5	11,8		

Tabla 4. Porcentajes de hábitos lectores globales en España y Portugal

	España	Portugal	χ^2	p
No lector	14,5	9,7	19,54	0,000
Falso lector	22,9	28,1		
Lector ocasional	49,6	50,5		
Lector habitual	13,0	11,7		

Tabla 5. Tipología lectora según el hábito lector (%)

	NL	FL	LO	LH
Ensayo	3,8	5,8	9,3	17,6
Poesía	8,0	8,9	10,4	18,5
Teatro	13,6	8,5	10,3	12,8
Novela	61,7	66,3	83,0	90,5
Histórica	12,1	16,9	26,6	41,1
Aventuras	35,1	38,7	39,0	34,2
Intriga	35,7	41,4	44,2	46,1
Romántica	42,8	38,0	44,2	36,9
Terror	13,0	12,5	9,5	14,3
Ciencia ficción	15,0	19,9	21,3	33,9

Nota: NL= No lector; FL= Falso lector; LO= Lector ocasional; LH= Lector habitual

Los resultados del hábito lector (tabla 3) muestran que un 13% de estudiantes universitarios no lleva a cabo la conducta de lectura voluntaria en su vida cotidiana y un 25% mejora su imagen para parecer sujeto lector. La mitad son lectores ocasionales y un 12% son lectores habituales. Como puede

Tabla 6. Actividades durante el tiempo libre según el hábito lector (%)

	NL	FL	LO	LH	F	p
Cine	2,26	2,48	2,64	2,98	38,18	0,000
Deporte	2,65	2,60	2,61	2,52	0,79	0,494
Ir de tiendas	2,87	2,84	2,81	2,68	2,53	0,050
Salir al campo	2,38	2,54	2,55	2,41	3,29	0,020
Ir de copas	3,24	3,02	2,88	2,80	11,13	0,000
Ir a las discotecas	3,01	2,83	2,72	2,35	20,38	0,000
Leer libros	1,67	2,28	3,07	3,94	564,02	0,000
Ver la televisión	3,20	3,25	3,16	3,04	3,22	0,022
Escuchar la radio	2,48	2,74	2,81	2,57	9,96	0,000
Estar con el ordenador	3,93	3,73	3,73	3,66	5,08	0,002
No hacer nada	2,13	2,03	1,97	1,84	5,49	0,001
Realizar las tareas domésticas	2,68	2,90	3,00	2,91	13,09	0,000
Estudiando	3,17	3,28	3,42	3,46	11,51	0,000

Nota: NL= No lector; FL= Falso lector; LO= Lector ocasional; LH= Lector habitual. Escala de medida de 0 –nada- a 5 –mucho.

Tabla 7. Regresión logística de la motivación lectora sobre el comportamiento lector

	β	Wald	p	Exp(B)
Divierte	0,65	28,89	0,000	1,91
Me evado	0,58	15,34	0,000	1,79
Aprendo	0,18	3,69	0,055	1,19
Me gusta	1,13	164,61	0,000	3,10
Me informo	-0,07	0,71	0,399	0,93
Estoy al día	-0,18	3,86	0,049	0,83

Nota: Modelo $\chi^2= 317,36$; gl= 6; $p<,001$; R^2 de Nagelkerke= 0,15
EXP(B)= odds ratio

observarse en la tabla 3, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres. Las mujeres son más lectoras que los hombres, pero éstos son en mayor porcentaje lectores habituales.

Por países (tabla 4), en Portugal los estudiantes informan de menor porcentaje de no lectores, pero es superior el porcentaje de universitarios que falsean su imagen. Respecto al grupo de lectores, la distribución es similar en ambos países: 62,6% de los estudiantes españoles y 62,2% de los portugueses, lo que implica que más de 3 de cada 10 no llevan a cabo la lectura voluntaria.

Respecto al tipo de lectura literaria que realizan (tabla 5), en todos los grupos de análisis destaca la preferencia por las novelas. La distribución sesgada de la muestra con mayoría de mujeres posiblemente lleve a un porcentaje elevado de novelas románticas. Es de destacar la pluralidad lectora de los lectores habituales.

La distribución de las actividades que realizan en su tiempo de ocio refleja un diferente estilo de vida. Los lectores se diferencian básicamente por leer, pero además van más al cine y dedican más tiempo a estudiar (tabla 6).

Sin duda, lo que marca la decisión de dedicar tiempo a la lectura es el gusto lector. Puede observarse en el gráfico 1 la diferente valoración de cada grupo de estudio, alcanzado diferencia significativa en el análisis de anova, $F(3,2672)= 591,56$, $p<0,001$.

La regresión logística binaria de las motivaciones lectoras (tabla 7) marca la significación de la motivación intrínseca sobre el comportamiento lector voluntario. El leer porque 'me gusta' alcanza una *odds ratio* de 3,10. También el que la lectura 'divierte' (1,91) y 'me evado' (1,91) muestran su efecto significativo sobre el hábito lector.

4. Discusión

La creciente preocupación motivada por los resultados que ofrecen las evaluaciones nacio-

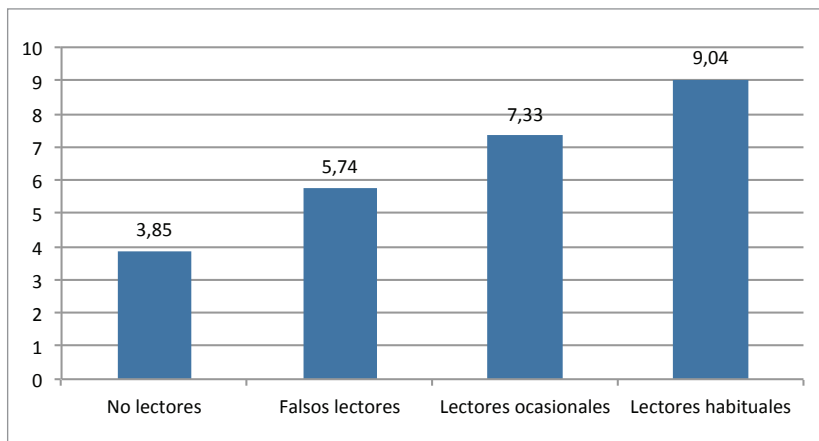


Gráfico 1. Valoración del gusto lector según el hábito lector

nales e internacionales ha fomentado la importancia de la investigación sobre la lectura por placer (**Goikoetxea-Iraola; Martínez-Pereña, 2015**). Nosotros planteamos ampliar el ámbito de estudio también en el contexto universitario.

Los resultados obtenidos confirman los datos proporcionados por las encuestas nacionales, en las que se informa de una frecuencia superior en la conducta lectora de los estudiantes en general y de los universitarios en particular, con respecto del resto de la población. Si consideramos sólo aquellos estudiantes que tienen la lectura como práctica cotidiana, los que informan que leen como mínimo con una frecuencia semanal, el porcentaje se sitúa en torno al 55%. Una tercera parte informa de haber leído entre 3 y 5 libros en el último año. Sin embargo, casi el 16% de los estudiantes universitarios españoles y el 12% de los portugueses no leen nunca o casi nunca, y casi un 8% no ha leído ningún libro en el último año.

Un 25% lee algún libro, pero no tiene insertada la lectura en su estilo de vida. Estos estudiantes dan una imagen falsa de lector, ya que por su frecuencia e intensidad lectora no se les puede considerar como tales. Para explicar este fenómeno, podríamos pensar en la contradicción que se da cuando uno valora la lectura y a los lectores muy positivamente, pero sin embargo no ha adquirido el hábito lector. A los estudiantes universitarios se les presupone lectores, cuando es posible que algunos de ellos ni siquiera alcancen el grado de lectores ocasionales. Esta situación contradictoria lleva a algunos estudiantes a falsear sus datos, en función de la deseabilidad social y utilizando el autoengaño. En la situación de deseabilidad social (**Echebarría; Páez, 1989**), el sujeto intenta mostrar una actitud y un comportamiento favorable ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador), con respecto a su nivel lector, por lo que puede llegar a falsear sus respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al autoengaño, es posible que los sujetos se nieguen a aceptar un déficit actitudinal con respecto a la lectura, que ellos saben que se considera socialmente imprescindible para los alumnos universitarios. Esta estrategia de autoengaño guarda relación con el mantenimiento de una autoestima positiva. Negar el hábito lector puede en parte descategorizar a la persona como estudiante universitario, y en este caso, lo más saludable para su autoestima es rebajar los criterios

para alcanzar el nivel de lector y distorsionar la evaluación de sus propias actitudes con respecto a la lectura.

Respecto al gusto hacia la lectura, la media es diferente según el comportamiento lector, ascendiendo conforme se incrementa la práctica lectora. Puede observarse cómo los falsos lectores alcanzan la puntuación media de la escala. No les llega a gustar realmente pero tampoco lo niegan. Vuelve a reflejarse la contradicción en la que se encuentra este grupo de estudiantes respecto a la lectura.

Lo mismo se encuentra en relación con la lectura como actividad de ocio, superan a los no lectores pero no llegan a alcanzar la situación de los lectores. Su patrón de ocio es más común con los no lectores en el resto de las actividades. Parece que lo que define al lector es dedicar tiempo a la lectura; parte de su tiempo libre se define por insertar la lectura en su estilo de vida. Sin duda, está en sus actividades de ocio porque les gusta, como queda reflejado en la regresión logística, siendo la variable con más peso en el modelo motivacional propuesto.

Ante esta situación entendemos que es necesario proporcionar espacios de lectura que potencien el comportamiento lector de los universitarios y apoyen el desarrollo de los hábitos lectores. La universidad y las bibliotecas universitarias deben implicarse y proporcionar programas de promoción lectora para los estudiantes universitarios. Sin duda son sujetos hábiles decodificadores lectores pero necesitan un apoyo y dirección para el desarrollo del hábito lector. Sin dejar de lado las bibliotecas públicas, consideramos que serían interesantes programas y acciones específicas para jóvenes universitarios, que puedan engancharles a la lectura.

“ Los estudiantes universitarios son sujetos hábiles decodificadores lectores pero necesitan un apoyo y dirección para el desarrollo del hábito lector ”

Un grupo de especial interés para la intervención son los sujetos falsos lectores. Tienen parte del camino andado, les gusta relativamente leer, leen de vez en cuando, no rechazan la lectura... Teniendo en cuenta el tipo de lectura que informan, desde las bibliotecas pueden desarrollarse programas vinculados con la difusión de novelas, análisis de sus personajes, contextualización de la narrativa... Sin duda, exige un esfuerzo más para los profesionales en la adaptación a un nuevo público que tiene adquiridas las competencias lectoras pero necesita que le acaben de descubrir el placer de la lectura. Es un apasionante reto que merece la pena enfrentar para mejorar la situación lectora de nuestros jóvenes.

Es relevante por tanto que las universidades faciliten a los alumnos momentos y recursos de lectura voluntaria, es-

pacios en los que dialogar y compartir estas lecturas y, en definitiva, favorecer la creación de comunidades de lectores. Aprovechando también el desarrollo de internet y de la edición electrónica, deben crearse nuevas comunidades discursivas virtuales, que contemplen la transformación entre los roles de autor y lector, y también los nuevos géneros electrónicos.

El desarrollo de la lectura en el ámbito universitario se hace hoy si cabe más imprescindible que nunca. La creciente y diversa complejidad de este acto cotidiano que es leer, nos obliga a todos a asumir nuestro compromiso con los más jóvenes, con el fin de favorecer el desarrollo de una sociedad más crítica y comprometida, capacitada para comprender y ejercer nuestros derechos y nuestros deberes. Por ello es necesario que tanto las universidades como las bibliotecas no dejen de lado la promoción lectora con el objetivo de formar lectores competentes y críticos, capaces de acceder por sí mismos a los textos y estar preparados para realizar los aprendizajes necesarios para optimizar su desarrollo personal, social y profesional.

5. Bibliografía

Carlino, Paula (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: Carlino, Paula (coord.). *Leer y escribir en la universidad*, pp. 5-21. Buenos Aires: Lectura y Vida. ISBN: 1514 5832

Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 950 557 653 6

Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica 10 años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 18, n. 57, pp. 355-381.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84 339 6236 1

Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Cassany, Daniel; Morales, Óscar-Alberto (2008). "Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos". *Revista memorialia*.

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>

Díaz-Fondón, María-Ángeles (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo. ISBN: 8488828276

Echebarría, Agustín; Páez, Darío (1989). *Emociones. Perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos. ISBN: 84 245 0547 6

Goikoetxea-Iraola, Edume; Martínez-Pereña, Naroa (2015). "Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión". *Educación XX1*, v. 18, n. 1, pp. 303-324.
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>

González-Maura, Viviana (2006). "La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa". *XXI, Revista de educación*, v. 8, pp. 175-188.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/685>

Gottschalk, Katherine (1997). "Putting and keeping the Cornell Writing Program in its place: Writing in the disciplines". *Language and learning across the disciplines*, v. 2, n. 1, pp. 22-45.
<http://wac.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>

Gottschalk, Katherine; Hjortshoj, Keith (2004). *The elements of teaching writing*. Boston: Bedford/St. Martin's. ISBN: 0312406835

Hjortshoj, Keith (2001). *The transition to college writing*. Boston: Bedford / St. Martin's. ISBN: 0312440820

Larrañaga, Elisa; Yubero, Santiago (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, v. 1, pp. 43-60.
<http://www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf>

Marucco, Marta (2004). "Aprender a enseñar a escribir en la universidad". En: Carlino, Paula (coord.). *Leer y escribir en la universidad*, pp. 5-21. Buenos Aires: Lectura y Vida. ISBN: 1514 5832

Villa, Aurelio; Poblete, Manuel (dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto. ISBN: 8427128339



RecBib
Recursos Bibliotecarios

www.recbib.es