

Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre las lecturas estéticas y eferentes

Marcela Rapetti y Gisela Vélez

Resumen

En este artículo se describen algunos aspectos centrales de la relación que establecen con la lectura los estudiantes universitarios. La descripción se realiza a partir del análisis de relatos de experiencias de lectura escritos por dos grupos de ingresantes a la universidad (2002-2007). El estudio se apoya en conceptos desarrollados por la psicología sociocultural y las teorías transaccionales de la lectura. El análisis de los relatos está orientado por la teoría fundamentada en los datos. Los resultados muestran vínculos entre posturas eferentes y estéticas, expresados en los relatos a partir de lo que los lectores evocan y lo que la lectura provoca.

Palabras clave: lectura, experiencia de los estudiantes, universidad, América del Sur, Argentina.

Marcela Rapetti

mrapetti@hum.unrc.edu.ar

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Académica de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Temas de investigación: lectura y aprendizaje a partir de la lectura; la experiencia de leer en los estudiantes universitarios.

Gisela Vélez

gvelez@hum.unrc.edu.ar

Maestra en Epistemología y Metodología Científica, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Diploma de Estudios Avanzados en Aprendizaje e Instrucción, Universidad Autónoma de Madrid, España. Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Temas de investigación: lectura y aprendizaje a partir de la lectura; la experiencia de leer en los estudiantes universitarios.



Ler para aprender e aprender a ler na universidade. Entre leituras estéticas e eferentes

Resumo

Neste artigo se descrevem alguns aspectos centrais da relação que os estudantes universitários estabelecem com a leitura. A descrição parte da análise de relatos de experiências de leitura escritos por dois grupos de estudantes recém-ingressados na universidade (2002-2007). O estudo se apoia em conceitos desenvolvidos pela psicologia sociocultural e as teorias transaccionais da leitura. A análise dos relatos está orientada pela teoria fundamentada nos dados. Os resultados mostram vínculos entre posições eferentes e estéticas, expressos nos relatos a partir dos quais os leitores evocam e o que a leitura provoca.

Palavras chave: leitura, experiência dos estudantes, universidade, América do Sul, Argentina.

Reading to learn and learn to read in the university. Aesthetic and efferent reading

Abstract

This article describes central aspects of the relationship university students establish with reading. The description is made based on the analysis of accounts on the experience of reading written by freshman students (2002-2007). The study is based on concepts developed by sociocultural psychology and the transactional theories of reading. The analysis of the accounts is oriented by theory supported by data. The results show links between efferent and aesthetic stances, expressed in accounts based on what the readers evoke and what reading provokes.

Key words: reading, experience of the students, university, South America, Argentina.

Recepción: 31/1/10. Aprobación: 30/6/11.



Introducción

El propósito de este artículo es compartir y discutir algunos aspectos centrales de la relación que establecen con la lectura los estudiantes universitarios cuando se involucran en la lectura estética de un texto en particular. Para ello presentaremos análisis de *relatos de experiencias de lectura* escritos por dos grupos de ingresantes a la Universidad Nacional de Río Cuarto (2002-2007).

En primer término, haremos referencia a los fundamentos teóricos y empíricos que sostienen la indagación, destacando centralmente que el estudio se apoya en conceptos desarrollados por la psicología sociocultural y las teorías transaccionales de la lectura. Posteriormente, plantaremos algunas reflexiones en torno al *relato de experiencia de lectura*, en tanto instrumento de indagación que permite recuperar vivencias y aprendizajes de los lectores. En tercer lugar, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de los relatos; se describe particularmente aquello que los lectores *evocan* y lo que la lectura *provoca*, identificando vínculos entre posturas eferentes y estéticas de los lectores.

Antecedentes y fundamentos

En este trabajo entendemos a la lectura como la posibilidad de una experiencia en la que las transacciones entre lector, texto y contexto dan lugar a la construcción de significados y a la atribución de sentidos. Este concepto abarca tanto a las lecturas que se realizan desde una postura eferente, donde el propósito del lector se centra en los aspectos públicos y epistémicos del significado, como aquellas en las que predomina una postura estética, en la que el lector se centra en los sentimientos, ideas y atribuciones de sentido personales que se viven durante la lectura (Rosenblatt, 2002).

Esta concepción de lectura desde la perspectiva transaccional propuesta por Rosenblatt, implica que el lector pueda asumir diferentes posturas al encontrarse con el texto, vinculadas al propósito

de lectura a partir del cual el lector prestará atención a determinados aspectos de la obra. En este sentido, Rosenblatt (*op. cit.*) describe un *continuum* en cuyo recorrido podemos encontrar, por una parte, propósitos de lectura orientados a abstraer información, a recuperar ideas, a realizar una tarea analítica sobre el contenido de la obra leída; esta postura se denomina *eferente*, porque se vincula con actitudes epistémicas, con extraer algo del texto, algo que perdurará después del acontecimiento lector. Por otra parte, los propósitos que definen una postura *estética* se relacionan con la lectura que se realiza desde la predisposición que asume el lector para percibir y experimentar estados afectivos a partir de la lectura; esta postura se caracteriza por la intención de “leer por placer”. El *continuum* que describe Rosenblatt supone que si bien el lector puede asumir de manera predominante una u otra postura, ambas pueden ser experimentadas en cada acto de leer.

En nuestras indagaciones iniciales, hace más de 15 años, estudiamos las estrategias cognoscitivas que utilizaban los estudiantes universitarios para aprender a partir de la lectura y ensayamos intervenciones instruccionales orientadas a mejorarlas. Diferentes fuentes teóricas y nuestros propios estudios en el contexto de nuestra universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina), fueron abriendo nuevos interrogantes que nos orientaron a explorar el modo en que los estudiantes *construyen su relación con los textos y la lectura a lo largo de su vida* y a considerar al acto de leer como *experiencia* en la que se integran las concepciones y los estados afectivos y epistémicos del lector, en sus transacciones con diversos tipos de textos en contextos específicos.

Desde los años noventa, esta concepción compleja de la lectura se ha enriquecido con aportes que contribuyen a integrar dimensiones psicológicas, históricas, antropológicas y culturales: a) Las teorías transaccionales de la lectura, que reconocen la participación indisociable del lector, el texto y el



contexto en el acto de leer, como así también un 'continuo' entre las posturas estéticas y eferentes de los lectores (Rosenblatt, 2002) y las investigaciones sobre las respuestas del lector (Marshall, 2000), apoyadas en estos marcos teóricos; b) Los estudios sobre el papel de las concepciones en el aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006) y los nuevos paradigmas en el aprendizaje estratégico que destacan el papel de las teorías implícitas, el contexto, las emociones y la identidad en el aprendizaje (Monereo, 2007); c) Los estudios antropológicos y culturales, que contemplan a la lectura como práctica histórico-social y rescatan su impacto en la construcción del conocimiento y la subjetividad (Olson, 1994; Petit, 1999); d) Los aportes de la psicología popular propuesta por Bruner (1997; 2002) que, con fundamentos epistemológicos y psicológicos, defienden el valor de las narrativas para la generación y la apropiación del conocimiento; e) las reflexiones filosóficas sobre *la experiencia de leer*, que muestran a la lectura como un tiempo-espacio de formación y transformación (Larrosa, 2003; 2009).

Sobre estas bases, atendimos a la constitución de la relación de los estudiantes con la lectura a partir del análisis de las *autobiografías lectoras* de sucesivos grupos de ingresantes universitarios (2002-2007). Estos relatos nos permitieron advertir, entre otros aspectos, el modo en que los estudiantes expresan posturas estéticas y eferentes frente a los textos. Así en las primeras fases de las autobiografías, referidas a los contactos iniciales con el sistema de escritura, se ponen de manifiesto actitudes afectivas fuertemente ligadas a lecturas estéticas; en la secuencia de los relatos, una segunda fase se concentra en *aprender a leer*, donde se entrelazan lecturas eferentes y estéticas; en la tercera fase, que corresponde a los ciclos superiores del nivel primario de escolaridad y el predominio de lecturas eferentes, *leer para aprender* concentra las expresiones que dan cuenta de actitudes afectivas y

epistémicas; la cuarta fase, que coincide con la escuela media, se caracteriza por una fuerte disociación entre lecturas eferentes y estéticas; por último, en la fase que muestra a los lectores como estudiantes universitarios, se profundiza esta disociación, cancelando las lecturas estéticas frente a las exigencias académicas (Vélez, 2006).

Esta descripción nos alertó sobre la presencia de concepciones y prácticas en la que los textos y las lecturas se alejan de las relaciones dinámicas en las que el lector "se mueve" recursivamente entre posturas eferentes y estéticas (Rosenblatt, 2002); asimismo, el predominio de las lecturas eferentes en las situaciones de aprendizaje parece limitar la posibilidad de concebir y expresar a la lectura como *experiencia, eso que nos pasa* (Larrosa, 2003; 2009), en la que se hacen explícitos el *contenido*, la *actitud* y el *sujeto agente* (Dienes y Perner, 1999; Pozo, 2006).

Nos preguntamos si las tareas de lectura que proponemos en la universidad, concentradas en los textos académicos y en demandas de lecturas eferentes, no estarían relegando otras posibilidades formativas que ofrecen las lecturas de los textos literarios y las posturas estéticas. Asimismo, las prácticas de lectura de los textos científicos y académicos parecen concentrarse en el *objeto* de conocimiento mediado por el texto (Dubois, 2006), es decir, priorizan el contenido por sobre la conciencia y la actitud, limitando así las condiciones para una explicitación más extendida del conocimiento. Estas prácticas se refuerzan de hecho en la universidad, bajo las condiciones de distanciamiento y objetividad que orientan las lecturas/ escrituras académicas propias de las comunidades científicas, cuestión ésta que ya hace casi medio siglo señaló Kuhn (1986) y posteriormente lamentó (1977) desde una mirada histórica y epistemológica de sus propias lecturas.

Desde estas preocupaciones iniciamos tareas tendientes, por una parte, a favorecer una mayor fluidez entre lecturas estéticas y eferentes en los



ingresantes universitarios, y por otra, a promover y estudiar la *lectura como experiencia* desde la perspectiva de los estudiantes.

El estudio de la *experiencia* de lectura encuentra antecedentes importantes en los enfoques transaccionales que indagan “las respuestas a la literatura”; estas investigaciones consideran que no existe una respuesta única por parte de los lectores, de tal modo que la investigación debe incluir los aspectos *dinámicos* de la construcción del significado y las *actitudes* de los sujetos frente a la lectura (Beach y Hynds, 1991). Desde esta perspectiva, una revisión realizada por Marshall (2000) destaca dos aspectos que contribuyeron a nuestra indagación: a) la consideración de *respuesta* del lector y b) qué se entiende en esta línea por *literatura*. Según este investigador, la respuesta de los lectores comprende un amplio espectro, difícil de precisar, que indudablemente implica más que la comprensión, es decir más que la posibilidad de expresar, contar o parafrasear lo que se ha leído; sin embargo no es tan fácil determinar qué significa ese ‘algo más’ que comprende aspectos tales como la respuesta emocional y los vínculos autobiográficos; como así también la comprensión del contexto, de las intenciones del autor, de las críticas posibles. Así, todo lo que hacemos o decimos durante y después del acto de leer podría incluirse en las respuestas del lector. En términos de la explicitación del acto de leer, las respuestas del lector irían más allá de la exposición del *contenido*, esto es, de lo que se ha leído, de qué se trata el texto (o el mundo al que el texto refiere), para reconocer las *actitudes* vinculadas a las respuestas emocionales y/o epistémicas, tales como el posicionamiento crítico del lector, y el reconocimiento de la *agencia* en la que el yo se reconoce a sí mismo como lector, y asume que hay intenciones por parte de un autor que produce el texto (Bruner y Weisser, 1991; Pozo, 2006).

Retomamos la exposición de Marshall (2000) para considerar qué se entiende por literatura en

este enfoque. En coincidencia con lo que largamente ha sostenido (2002) en su desarrollo del enfoque transaccional, se entiende por literatura, no un tipo de textos en particular, sino todos aquellos textos que son leídos *como literatura*; en términos de Rosenblatt, implicaría que el lector asume frente a la obra una postura predominantemente estética en la que priman los vínculos personales y los aspectos más idiosincrásicos del significado.

Así, en los estudios sobre las respuestas a la literatura, se entran significados y sentidos. Ambos conceptos suelen solaparse y de hecho están fuertemente vinculados; el significado implica una compleja interacción entre los símbolos, sus referentes y un interpretante (Bruner, 1990), supone así la participación necesaria de un sistema de representación; el sentido, cuando de textos se trata, remite a las intenciones y propósitos de los sujetos, así como al conjunto de experiencias psicológicas que las palabras suscitan en la conciencia, comprende a la intención y al significado, puesto que cuando los sentidos se externalizan y se vuelven objetivables se hacen susceptibles de interpretación. Podríamos decir así que el significado es una de las zonas del sentido y que éste último sólo es accesible a las conjeturas, mientras que los significados pueden ser validados intersubjetivamente (Ricoeur, 1976).

Por ello, enfocamos a la lectura como *experiencia*, es decir, más allá de lo que *dice* el texto (contenido), que puede exponerse a partir de procesos de decodificación y reconstrucción de significados, implica aquello que me dice el texto, esto es, las actitudes o estados epistémicos y afectivos que suscita en la conciencia; aquello que se asigna al *autor* (lo que ‘quiere decir’) y lo que *yo digo* (pienso y siento) frente al texto, las posiciones de los lectores que se pueden reconocer y asumir en términos de *agencia*. En similar sentido, Larrosa (2009) examina dimensiones de la experiencia de leer expresando que la experiencia es “[...] eso



que me pasa. No eso que pasa, sino *eso que me pasa*” (2009: 14); donde ‘*eso*’ da cuenta de la exterioridad (el texto), ‘*me*’ expone un principio de subjetividad o de reflexividad y ‘*pasa*’ implica un movimiento de pasaje y pasión.

Los relatos de experiencia de lectura ¿cómo analizar la experiencia? *El relato de experiencia de lectura*

Sabemos que la “invisibilidad de la lectura”, esta ontología que se asume en la idea de transacción, ha planteado problemas metodológicos consecuentes; así, desde el enfoque transaccional se advierte que en cualquier caso, el estudio de las respuestas del lector nunca es directamente accesible, estará siempre mediado por las características del modo de representación que las expresan y nunca podrá ser estudiado con independencia del mismo (Marshall, 2000). Nuestra decisión metodológica de propiciar y analizar la experiencia a partir de los relatos escritos por los lectores, no escapa a estas advertencias, puesto que la expresión de la experiencia de leer se ve posibilitada y a la vez restringida por las convenciones propias del sistema de escritura y del género narrativo. No obstante, parece ser este último el que nos ofrece mejores posibilidades para dar lugar a una explicitación más genuina, habida cuenta de los profundos señalamientos de Bruner con respecto al valor de la narrativa para la constitución de las experiencias y la expresión de la agencia, como así también de los aportes de Alvermann (2000) respecto de las posibilidades que ofrecen los relatos de lectura para la investigación, en tanto contribuyen a revelar la subjetividad del lector, que asume la propia agencia más allá de la trama dirigida por el autor.

Los relatos de experiencia de lectura que presentamos, se escribieron a partir de una consigna, que preferimos llamar “invitación a la lectura”, en la que se propone seleccionar libremente un libro, leerlo y relatar por escrito esa experiencia.

Esos relatos se inscriben dentro de los enfoques narrativo-biográficos de los estudios sobre la lectura (Rinaudo, 2006) y pueden definirse como un tipo especial de narración autobiográfica, que algunos autores han denominado *relato de prácticas limitadas en el tiempo* (Pineau y Legrand, en Bolívar *et al.*, 2001). La elección libre de la obra procuraba alentar la postura estética, a la vez que nos permitía indagar las opciones de los estudiantes y las razones o “sinrazones” que orientan sus preferencias (Vélez y Rapetti, 2008). Asimismo, dado que nuestro interés se concentra en la caracterización de la experiencia como tal, más allá del contenido de las lecturas; la variedad de obras elegidas posibilita la búsqueda de aquellos aspectos que dan cuenta de las actitudes y de la agencia de los lectores, que atraviesan a la lectura de diferentes obras.

Para invitar al relato, diseñamos una consigna muy amplia, apoyándonos en conceptos desarrollados por Rosenblatt (2002) y en nuestros análisis (Vélez, 2005) de tres ‘instancias’ de la experiencia de leer: un primer momento que *convoca* a la lectura: ¿qué nos incita a leer un texto determinado?; un segundo momento en el que lector *evoca* (en la doble acepción de llamado y rememoración): ¿cuáles son las experiencias, saberes, conocimientos y creencias que se actualizan en las transacciones entre lector texto y contexto?, y una tercera instancia referida a lo que la lectura *provoca*: ¿cuáles son las explicaciones, interpretaciones, sentimientos y emociones que se suscitan y construyen a partir de la evocación?

El contexto, los lectores, los textos

La experiencia se desarrolló en una cátedra del primer año de las carreras de licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y licenciatura en Educación Especial. El régimen de cursado de la asignatura es anual y tanto la lectura como el relato se realizan durante el periodo de receso académico



(julio/agosto):¹ esperamos con esto ofrecer un contexto más amplio y flexible, que si bien inscribe la tarea en las actividades curriculares, ésta se realiza en tiempos y espacios extra-académicos.

Esta actividad, con muy pocas variantes, se realiza en la cátedra desde el año 2000; dos años después iniciamos el análisis sistemático de los relatos, lo que nos permite ahora presentar las experiencias relatadas por dos grupos de *lectores*, con una diferencia de cinco años (2002-2007). Nos preguntamos si las respuestas de los lectores mostrarían similitudes en su explicitación, aun cuando en el breve lapso transcurrido se produce la distribución intensiva de nuevos formatos y portadores textuales, la intensificación de nuevas prácticas de lectura y un incremento sostenido de la producción bibliográfica.²

Los alumnos-lectores, en el primer grupo, fueron 108 y en el segundo 89. La libre elección de los *textos* por parte de los estudiantes, dio lugar al registro de un conjunto particular de opciones caracterizado por una gran variedad de obras: entre los 108 relatos escritos en el año 2002, encontramos 81 títulos; y en el grupo de 89 lectores del año 2007 se eligieron 62 obras diferentes. En relación con la función y la trama de las obras (Kaufman y Rodríguez, 1993), la mayor cantidad de opciones se concentra en la función *literaria* y la trama *narrativa*, con fuerte preferencia por la novela (2002: 68%; 2007: 63%).³

¿Cómo analizar las experiencias de lectura?

En cuanto a los aspectos metodológicos considerados para el análisis, inicialmente seleccionamos

una muestra aleatoria simple de 20 relatos para cada grupo (entre 108 relatos escritos en el año 2002 y 89 en el año 2007), esta muestra se completó por el mismo procedimiento hasta alcanzar la saturación de categorías. Se analizaron en total 60 relatos (30 de cada grupo).

El carácter personal de los relatos de experiencias ha generado no pocas discusiones éticas y metodológicas entre los investigadores, puesto que como lo expresa Huberman (1995), las narraciones biográficas son tan singulares y múltiples, que tenemos la impresión de deteriorarlas en el mismo momento en que las sometemos al análisis; así mismo Alvermann (2000) expone su preocupación por la injerencia de la autoridad del investigador en su interpretación de este tipo de relatos. Estas advertencias llevan a extremar la vigilancia ética y epistemológica, es así que optamos por trabajar con procedimientos inductivos, procurando mantener siempre en vigencia las voces de los protagonistas, volviendo sobre las mismas en cada instancia de condensación.

El análisis del contenido de los relatos se llevó a cabo desde el enfoque de la teoría fundamentada en los datos. Se realizó una codificación abierta de los elementos encontrados en los relatos, analizando los diferentes segmentos y generando, por *comparación constante*, las primeras categorías (Glaser y Strauss, 1967; Hernández Sampieri *et al.*, 2006). La unidad de análisis a partir de la cual identificamos los aspectos por considerar es la cláusula, entendiéndola como un conjunto de palabras que tienen sentido completo (incluyen participantes, procesos y circunstancias). Se consideró presente

¹ Cabe señalar que en el calendario académico, este periodo se extiende aproximadamente a un mes y medio; si bien no se dictan clases, no corresponde estrictamente a vacaciones, que sólo comprenden 15 días.

² Por ejemplo, entre 2003 y 2004, el uso de telefonía celular en Argentina se incrementó un 800%. En el mismo lapso aumenta más del 50% el número de usuarios domiciliarios de internet (ENCC, 2008). Entre 1998 y 2005 se incrementa un 53% la cantidad de títulos editados en Argentina (Laboratorio de Industrias Culturales, 2006).

³ Adoptamos la tipología textual propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993) en la que se intersectan los criterios de *función* del lenguaje y *trama* de los textos, contemplando las *funciones* argumentativa, expresiva, literaria, apelativa y las *tramas* descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.



la categoría si el escrito incluía al menos una cláusula que aportara a su descripción.

La definición de las categorías preliminares nos permitió una caracterización de tres instancias en los relatos: *qué convoca a leer, qué evoca el lector y qué provoca la lectura*. La utilización de este método, en líneas generales, tuvo como propósito realizar de manera inductiva y recursiva la comparación entre los elementos que iban surgiendo de los relatos, y el análisis de las relaciones que entre los mismos se iban generando. Así, las tres instancias iniciales en las que agrupamos las categorías construidas a partir del *corpus* obtenido en 2002, se reagruparon nuevamente para todos los relatos analizados. Este intento de leer la experiencia de lectura de 2007 a la luz de las ideas generadas para el grupo 2002, nos permitió comparar las experiencias de lectura de dos grupos, con una diferencia de cinco años en la producción de la actividad, considerando que las condiciones en que se realizó la producción de los relatos no fueron modificadas en cuanto a la consigna propuesta, el entorno, y las carreras y curso al que pertenecían los estudiantes. Esta relectura de los relatos de la cohorte 2002, supone la doble perspectiva (y acaso el placer) de la repetición y del descubrimiento. Volver sobre los mismos textos los torna a veces repetitivos, pero mantiene la promesa de nuevos encuentros; como aquellos que experimentamos con los viejos amigos, con quienes recuperamos, reinventamos y revivimos lo ya narrado, a la vez que advertimos un nuevo detalle que transforma el relato.

Pero, por otra parte, vale señalar que el proceso de codificación y comparación constante tuvo así una doble dimensión; el *corpus* de relatos seleccionados en 2002, nos permitió configurar categorías que hoy consideramos iniciales. Posteriormente, la lectura de los relatos del grupo 2007 se realizó a la luz de este sistema categorial, pero las categorías se mantuvieron abiertas a nuevas definiciones, que se reconstruyeron, tanto a partir

de elementos emergentes de los relatos, como de nuevos conceptos que permitían una lectura diferente de los datos. En todo caso, como hemos señalado anteriormente, estos nuevos análisis nos llevaron a reexaminar los conceptos que veníamos utilizando y redefinir así categorías y agrupamientos, lo que aún requiere revisiones externas y nuevos contrastes.

La experiencia de lectura

Primeras lecturas: qué convoca a leer, lo que el lector evoca, lo que la lectura provoca

En este apartado, describimos de manera general tres instancias que caracterizan a la secuencia de los relatos, para luego profundizar en una nueva mirada de los datos, a partir de la consideración de elementos epistémicos y afectivos. Esta primera lectura muestra en sentido longitudinal, el carácter secuencial que caracteriza a la narrativa, esto es, su inscripción en el tiempo (Bruner, 1990), pero se trata aquí de un tiempo personal propio de la experiencia de leer que, como ya lo señalara Ricoeur (1983), supera al orden canónico de pasado-presente-futuro o, en nuestro caso, el orden que supondría la trilogía antes-durante-después de la lectura, que como sabemos, dado su carácter cíclico, es difícil de diferenciar en la acción de leer (Solé, 1992; Goodman, 1994). Por otra parte, esta particularidad temporal se acentúa en este caso, puesto que en sí mismo el relato constituye una actividad posterior a la lectura que reconstruye la experiencia, en tal sentido participa de la secuencia especial que identifica Bruner (2002) para los relatos autobiográficos, que no necesariamente respeta el 'tiempo cronológico' convencional, puesto que la autobiografía viola la convención del sistema cultural de representación del tiempo para expresarse como tiempo vivido y pensado.

De este modo, y no sin cierta "artificialidad" provocada por la misma consigna y por nuestra



lectura de los relatos, distinguimos en ellos tres instancias: el primer momento que denominamos *qué convoca a leer*, en el cual los estudiantes identifican los textos seleccionados y exponen los motivos y circunstancias que definen la elección; encontramos una variedad de expresiones en las que se distinguen lectores que leían por primera vez la obra, de otros que optaban releer por diversas razones. Se reconocieron también diferentes maneras de encontrarse con los textos, donde se muestra la participación de “otros significativos”, como así también las razones que orientan las búsquedas personales. Por último, se exponen como criterios que se tienen en cuenta para la elección del material de lectura, las características propias del texto, tales como su autor, la temática que trata, su título y hasta la extensión de las obras.

En un segundo momento, los estudiantes describen qué *evoca* la lectura, instancia en la cual recuperan saberes y conocimientos sobre las temáticas tratadas por la obra leída y a través de los cuales re-conocen o interpretan el contenido de la misma, así como conocimientos sobre géneros y tipos de textos. También aquí se evocan experiencias y vivencias, por una parte, como situaciones o sucesos concretos que el lector ha vivido o vive y, por otra, una ‘evocación de sí mismo’; el lector actualiza actitudes, maneras de pensar y de ser que le son propias y que encuentra expresadas en el texto, como si se encontrara reflejado en lo que muestra la obra. En menor medida, se evocan experiencias de lectura previas, ya sea del mismo texto o de otros. Por último, en este momento el lector también evoca imágenes vinculadas al contexto en que se desarrolla el argumento, los personajes que se describen y, en ocasiones, se proyecta a sí mismo hacia el ambiente en el que transcurre la obra.

Un tercer momento que describe a los relatos de experiencia, está vinculado a lo que *provoca* la lectura de la obra elegida. Aquí encontramos referencias a emociones y sentimientos generados por el texto,

reflexiones y pensamientos que intentan explicar estas vivencias, así como la evaluación de ideas y creencias previas; la lectura provoca también preguntas y cuestionamientos. Asimismo, en este tercer momento, los relatos incluyen valoraciones acerca de la obra seleccionada para leer, que van desde la consideración del estilo del autor, a la evaluación de la satisfacción de las expectativas generadas por el texto. Por último, en esta instancia, los lectores dan cuenta de enseñanzas y aprendizajes, en algunos casos, éstos se extienden en términos de la explicitación del modo en que la lectura provoca modificaciones en las actitudes los sujetos.

Segundas lecturas

Si bien la propuesta inicial para la escritura de la experiencia se configuraba como una instancia de lectura estética de algún texto “no académico”, advertimos en el primer análisis de ambos grupos, que los lectores se desplazan por el continuo referente-estético, desde los aspectos más íntimos a los más públicos del significado, explicitando actitudes afectivas y epistémicas. Así, intentamos examinar con mayor detalle estos aspectos, para ello retomamos el análisis del *corpus* recolectado en 2007 y realizamos un re-análisis de los relatos escritos en 2002. Dos cuestiones previas que debemos aclarar: para este re-análisis modificamos las relaciones entre los diferentes elementos, ya que inicialmente fueron analizados desde su inclusión en uno de los “momentos” del relato. Ahora retomamos esas categorías y sus indicadores, y las revisamos con el propósito de describir con mayor profundidad la explicitación de actitudes o estados epistémicos y afectivos, con independencia de las instancias o momentos en que éstos se expresan en los relatos.

Saberes y creencias evocados durante la lectura

Esta categoría representa al conjunto de respuestas que se vinculan a saberes que son recuperados



durante la lectura. Se manifiestan tanto en la referencia a hechos concretos de la historia social, constatados y determinados en un tiempo o un espacio, como en las ideas y creencias acerca de un tema que los alumnos han construido en sus experiencias con el mundo (Villoro, 1982). Incluimos aquí las expresiones que se mantienen de alguna manera “externas al sujeto”, es decir, no implican al lector como participante necesario, sino que refieren a “algo que pasó” o “que pasa en la sociedad”, de manera más distante.

Hallamos entonces referencias a *saberes históricos/sociales*, que encuentran alguna vinculación con el texto que leen. Estos se enmarcan en un espacio y tiempo determinado y en este sentido, ayudan al lector a contextualizar de algún modo el contenido del texto. Las expresiones que integran este apartado hacen referencia a sucesos o hechos concretos, registrados por la historia social, como puede verse en los fragmentos que transcribimos a continuación:

[...] si bien es una fábula infantil cuyos personajes son todos animales de granja, refleja un hecho histórico que ocurrió en la realidad y que es la revolución de los obreros en Rusia (9; 2002).

Hace un tiempo, en mi casa se hablaba mucho de Malvinas, de la guerra en la que murieron tantos jóvenes argentinos, el libro me hacía recordar [...] (73; 2007).

Se explicitan también en los relatos *creencias cotidianas/culturales*: ideas, creencias y opiniones acerca de la relación con otras personas y con la sociedad en general, que no implican análisis o revisión en relación con la lectura realizada, sino que son recuperadas a los fines de la comprensión. Las temáticas mencionadas por los estudiantes refieren a las relaciones afectivas e interpersonales, problemáticas de la adolescencia, el estudio y el aprendizaje, el comportamiento del hombre en

la sociedad, junto con la realidad social y sus características. No se explicita una implicancia del sujeto en estos saberes, son “cosas que saben” o “que se saben” pero que no necesariamente han vivido. Se hace una referencia a un saber que se “tiene o posee” por el contacto con el mundo social, enmarcado contextualmente, pero no definido de manera concreta. La diferencia con otras instancias, que consideraremos más adelante, como la reflexión sobre el efecto de la obra y los recuerdos de experiencias, están dadas por una suerte de distanciamiento del saber o contenido que se pone en juego, parecería que estas expresiones adquieren autonomía respecto del sujeto y aun de la lectura misma. Es decir, se trata de la rememoración de diferentes situaciones, entendidas como estado de las cosas o personas, que no incluyen a los lectores como participantes necesarios. “La situación social, la situación económica, la situación de los adolescentes [...]”

[...] el libro, a pesar de no ser nuevo, está muy reflejado con la actualidad, porque hoy en día mucha gente tiene problemas con respecto a su trabajo, y la sociedad tiene mucha influencia, por ahí la depresión, los problemas de salud, etcétera, se deben a que en los puestos de trabajo se piden más exigencias o requisitos, pero la sociedad también está siendo muy cambiante (9; 2002).

[...] la distorsión de valores en la que nos encontramos sumergidos, que esta Posmodernidad, cada vez inculca más exigencias, más consumismo y en realidad cada uno actúa de acuerdo a su conveniencia y sin pensar en los demás [individualismo] (9; 2007).

Experiencias y/o vivencias evocadas durante la lectura

Las respuestas que se incluyen en esta categoría, refieren a expresiones sobre diversas vivencias y experiencias, tanto individuales como colectivas,



que los estudiantes han atravesado y en las que se encuentran relaciones con la lectura que realizan. Es importante señalar que en estas expresiones, los lectores están implicados directamente con la situación o suceso que evocan. Al interior de esta categoría, encontramos diferentes expresiones que pueden distinguirse y agruparse. Puede tratarse de sucesos vividos enmarcados en un espacio y tiempo que aunque no se defina con exactitud, retoman experiencias personales particulares o genéricas (Nelson, 1993); asimismo, encontramos también expresiones, en las que el lector identifica sus propias experiencias con situaciones expuestas en el texto, o se ve reflejado a sí mismo en los personajes de la obra.

Aquí vemos *recuerdos de experiencias o vivencias*, vinculados a la lectura que se desarrolla; algunos estudiantes recuerdan experiencias concretas de su vida y cómo logran vincularlas con el texto que leen. Los temas mencionados en las respuestas relativas a este aspecto, se vinculan a la escuela secundaria, amistades y familiares y las relaciones con los mismos, sucesos dolorosos o felices en la vida; así como relaciones afectivas del pasado.

Recordaba, mientras leía, experiencias vividas con grupos de niños que yo catequizaba, con los cuales compartía muchas cosas, entre ellas, todo lo que podemos los adultos aprender de ellos, nos hace vivenciar las cosas cotidianas con mayor intensidad y más especialmente aquellos niños que tienen alguna dificultad, da la sensación de que Dios pone en ellos una magia que los humanos no podemos descubrir (24; 2002).

Al leer por primera vez este libro recordé algunos momentos de mi infancia [...] es que cuando éramos niños, nuestra situación económica era humilde. Recuerdo algunas navidades en las que no teníamos regalos y nuestros vecinitos sí, eso me generaba mucha bronca ante la “injusticia” (18; 2007).

También hallamos expresiones que sugieren la *identificación con personajes o sucesos del texto*. Determinados lectores se sienten identificados con algún aspecto del texto que leen, es decir, asumen alguna característica de los personajes o sucesos como propias, y las retoman en función de considerar sus propias vivencias (Petit, 1999). Este componente parece estar representado por aquellas respuestas que van más allá del recuerdo de situaciones particulares; aquí lo que se hace presente es el “yo”, ya sea por hechos pasados o presentes. Puede tratarse de una descripción de la identificación sin referirse a un personaje o suceso concreto (me sentí identificado), o referirse a una situación especial (a mí me pasó lo mismo, yo soy así, soy igual...).

[...] perfectamente puedo ubicarme en el lugar del protagonista de la novela. La sensación de estar perdido, de desconocer todos y cada uno de los rincones, de no ver lo que se está acostumbrado a ver. Él menciona los edificios, las casas; aunque un poco raro y quizás extraño, me ocurre algo similar con las calles, los barrios del centro (18; 2002).

Es una historia con la que me siento identificada, porque si bien nunca se me ocurrió suicidarme, algunas veces me siento desorientada, tengo lo que quiero y no me refiero a lo material, sino a lo afectivo, que es muy importante para la vida, y sin embargo a veces eso no me conforma o quizás me desanime la misma rutina (6; 2007).

Apreciación sobre el efecto de la obra

Esta categoría incluye las expresiones de los relatos que describen aquello que provoca la obra como efecto estético. Recordemos que, aunque no todas las obras elegidas por los estudiantes son obras literarias, la postura predominante para el acontecimiento de lectura ha sido la postura estética, por tanto consideramos en esta categoría aquellas emociones, sentimientos, sensaciones



y pensamientos, provocados por y referidos a la obra. Al interior de esta categoría encontramos elementos que especifican la descripción y nos muestran un abanico de respuestas posibles.

Están presentes aquí las *emociones y sentimientos* experimentados a través de la lectura. Sentimientos experimentados por los sujetos a partir de la lectura, que son expresados de diferente manera en los relatos. En ocasiones son sentimientos claramente enunciados o identificados, pero también aparece la emoción expresada físicamente.

Podría hacer una lista de sentimientos que sentí y situaciones que volvieron a mi mente, como por ejemplo: dolor, ganas de llorar (y no les niego que lloré mucho), frustración (15; 2002).

Leer este libro me proporcionó gran entusiasmo y hasta generó en mí la impresión de que lo leía por medio de movimientos gestuales [...] Es increíble que un texto me haya producido tantos sentimientos diversos a la vez: risa, angustia, tristeza, dolor, pena (32; 2007).

Encontramos también *reflexiones y pensamientos* surgidos de estas lecturas. Recurrimos a la idea de reflexionar en el sentido de considerar alguna cuestión de manera nueva o detenida a la luz de los planteamientos del texto, más allá de la mera referencia. En algunos casos, son reflexiones que intentan *explicar* los sentimientos y pensamientos que la lectura del texto y su contenido han provocado en los sujetos lectores. En otras ocasiones, aparecen como respuesta concreta al encontrarse (o enfrentarse) las ideas previas del lector con lo que propone el texto. Los lectores han evocado, analizado y configurado una respuesta a través de la experiencia, que les permite evaluar de alguna manera sus acciones y las de otros sujetos, remitiendo a la posibilidad que brinda la lectura de conocer otros mundos e ideas y meditar acerca de las mismas. Los alumnos expresan “*me hizo pensar,*

meditar...”; se hace presente el “lenguaje del pensamiento” que hace explícita una actitud epistémica.

En el recorrido por las páginas del libro, fui *entendiendo* cómo el autor desarrolla los temas para que se *comprenda* su mensaje, el cual me encantó y me hizo reflexionar mucho. Al encontrarme justamente este último tiempo bastante *reflexiva* con respecto a la elección de la carrera, la lectura del libro me fue muy útil para ir *relacionando* los dilemas allí planteados con temas de algunas de las materias que estoy cursando (35; 2007).

Preguntas y cuestionamientos provocados por la lectura: son aquellos interrogantes que genera la lectura; planteos o cuestionamientos que vinculan al lector con la temática del texto, que en la mayoría de los casos se mantienen latentes y en otros encuentran respuesta, aunque sean inconclusas o como expresiones de deseo.

Y mis cuestionamientos podrían ser si nuestra realidad ¿tendrá un final tan pesimista como el del libro? Simplemente espero que no (60; 2002).

[...] muchos años atrás (como todo el mundo) escribía algunas cosas y me gustaba mucho hacerlo [...] entonces me planteé ¿por qué dejé de hacerlo? [...] ¿por qué ella pudo elegirlo como profesión? [...] ¿cuáles son las experiencias en que se basa una decisión de vida? (9; 2007).

Construcción de nuevas miradas

Los relatos incluyen expresiones que describen aquello que provocó la experiencia de lectura como tal y la manera en que esta lectura es percibida como aprendizaje por el sujeto lector. Esta categoría adquiere importancia para nosotros, ya que permite atender a la posibilidad de que, luego del acontecimiento de lectura, el lector-escritor de esta experiencia se vea a sí mismo diferente, modificado, cambiado por las nuevas miradas que esta lectura ha



provocado. Encontramos al interior de esta categoría, dos cuestiones fundamentales que la describen.

Enseñanzas y aprendizajes que se aprecian como resultado de la lectura. Este tipo de expresiones en muchas ocasiones viene precedida por la expresión: ‘me sirvió para...’, o ‘me dejó como enseñanza’. Vemos aquí la posibilidad que ofrece el texto para acceder a un saber, revisando o confirmando algunas ideas previas del lector. No se trata aquí de aprendizajes funcionales o utilitarios; son aprendizajes vinculados al sentido de la vida cotidiana, que otorgan recursos para explicar las propias prácticas y necesidades. Aun así, algunas de las expresiones parecen vincularse con aprendizajes más específicos acerca de temas que son de interés para los lectores.

También, una de las enseñanzas que me dejó esta novela, es que por ahí uno no valora lo que tiene, está disconforme o se enoja porque las cosas no le "salen bien", pero al leer algo así, nos damos cuenta que hay gente que está peor que uno, gente que sufre (2002, 63).

Al finalizar el capítulo supe que los cronopios igual que las esperanzas [...] creo que lo que Cortázar me quiso decir es que en Cronopios y Famas no hay antagonismos, ni buenos ni malos, sólo hay Cronopios y Famas y éstos están dentro de cada uno, sólo que a veces saltan, salen de nosotros en forma de actitudes, modos de actuar, de sentir o de pensar (63; 2007).

Cambios en las actitudes. Cambios que asumen diferentes características; en ciertos casos, las modificaciones percibidas se extienden a instancias posteriores a la lectura; en otros, los cambios se experimentan durante la lectura y en relación con la experiencia misma. La posibilidad de modificar maneras de relacionarse con el mundo y con los demás, a partir de haber experimentado diversas sensaciones, es reconocida por los estudiantes como emergente de la experiencia.

Es por eso que desde que leí *Cuentos para Verónica* vi con otros ojos lo que mi mamá hizo por mí, a valorarla más, me ayudó a [...] (12; 2002).

A partir de la lectura de este libro despertaron en mí sentimientos positivos, *actitudes diferentes* de cómo enfrentarme a las situaciones de la vida, luchando por (28; 2007).

Terceras lecturas...

Dejamos abiertas las lecturas de estos relatos, puesto que han suscitado diversas reflexiones que no nos habilitan a cerrar convencionalmente este texto en términos de conclusiones. Las lecturas realizadas hasta el momento nos permiten mostrar algunos tópicos que nos interesa compartir, no sin antes señalar que los dos grupos de relatos analizados (2002-2007) presentan características similares respecto de las categorías que hemos identificado como emergentes, de las modalidades que éstas asumen y de la frecuencia con que se presentan en los escritos de los estudiantes.

Los relatos de lectura permiten múltiples marcos de referencia en los que se expresan historias, contextos, secuencias, sentidos y modos de sentir, saberes e identidades (Ferrari y Mahalingam, 1998). Dentro de esta multiplicidad, en un primer recorrido por los escritos de estos grupos de estudiantes, resaltan las convergencias, que particularmente permiten identificar como “temas” recurrentes en los relatos la *evocación de experiencias* personales vinculadas al contenido de la obra; la explicitación de *emociones y sentimientos*, provocados por la lectura y la *reflexión* sobre el propio pensamiento. Son estos los aspectos que se explicitan en mayor medida, expuestos en más de la mitad de los relatos de cada grupo. Por otra parte, las relaciones con saberes cotidianos, y las enseñanzas y aprendizajes que se aprecian como resultados de la lectura, se encuentran presentes en aproximadamente la tercera parte de los escritos. En menor medida se expresan las referencias



a hechos históricos, las preguntas que suscita la lectura y los cambios en las actitudes.

Numerosos estudios han examinado desde una perspectiva cultural las respuestas de los lectores, analizando las relaciones entre éstas y diversos tipos de textos, lectores y contextos. Gran parte de estas investigaciones alientan intervenciones instructivas que posibilitan construir textos como mundos culturales, identidades a través de la participación en diversos mundos, compartir las respuestas a través de herramientas culturales, contextualizar el mundo de los textos, criticar y transformar mundos... (Galda y Beach, 2001). Nuestra mirada de las experiencias de los estudiantes, nos alienta a esperar que las respuestas de los lectores, expresadas a través de modalidades narrativas, contribuyan a construir nuevas maneras de leer, en las que el conocimiento se haga más explícito desplegando las actitudes y los patrones de agencia que permiten reconstruir no sólo las representaciones del texto sino las propias maneras de involucrarse como lectores.

Los estudios antropológicos y culturales nos han mostrado que los textos generan modos de leer que debemos considerar en el conjunto de usos, modos de distribución y legitimaciones sociales, de los nuevos relatos del mundo y del yo que contribuyen a construir. Las formas fácticas y prosaicas del discurso que lectores y escritores consolidaron en el siglo XVII y que Olson (1994) vincula al surgimiento de la ciencia moderna, constituyen una manera de leer donde la representación de la realidad se objetiva y se distancia del sujeto; estos modos de leer se legitiman en las prácticas académicas. Los relatos que hemos analizado muestran otras maneras de leer guiadas por posturas predominantemente estéticas, en las que el contexto y el texto activan otros “guiones” de lectura que culturalmente “permiten” expresar el

compromiso del *self* (o de los múltiples *self* como examina Monereo, 2007).⁴ No es nuestra pretensión asimilar la lectura de textos académicos a la de los textos narrativos, que reclaman diferenciación (Castelló, 2007); pero sí destacar la necesidad de favorecer posturas flexibles y estratégicas para que la lecturas que se realizan en pos del aprendizaje superen las ataduras de las tradiciones que han separado a la mente narrativa de la mente científica (Bruner, 1990). Lecturas en las que tienen lugar múltiples lectores, que despliegan esos múltiples *self* que presenta Monereo (2007), múltiples modos de ser lector, que quizás no se estén potenciando desde las demandas de la lecturas académicas y que hoy reclaman las nuevas concepciones de las ciencias, provisionarias, complejas y comprometidas con los sujetos que las constituyen y legitiman. Lecturas que quizás también puedan provocarse desde una invitación a explicitaciones más complejas del conocimiento que se construye a partir de los textos, en términos de contenido, actitud y agencia, como así también de un compromiso del sujeto lector, expresado en “eso que me pasa al leer”, cuando la lectura se constituye en experiencia (Larrosa, 2009).

Al incorporar la experiencia de lectura estética y literaria a la formación de los estudiantes, asumimos la consideración de que su estatus como producción humana es equiparable al de la ciencia que se enseña en las universidades, ciencia definida por Barthes (1987) como aquello que se enseña por estar determinado socialmente como válido y verdadero. Sin embargo, para este mismo autor, la ciencia debe reconsiderar su pensamiento, su estructura y sus fines, en pos de reconquistar el terreno del placer, de lo humano y vivencial del conocimiento; para Barthes, lo que las ciencias humanas están descubriendo hoy, la literatura lo ha sabido desde siempre. ■

⁴ Tema que fue desarrollado por Ricouer (1990) desde la filosofía en su obra *Sí mismo como otro*, en la que se consideran las nociones de identidad e ipseidad.



Referencias

- Alvermann, D. E. (2000), "Narrative approaches", en M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah/Erlbaum, pp. 123-140.
- Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- Beach, R. y S. Hynds (1991), "Research on response to literature", en R. Barr, M. L. Kamil, P. Rosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York, Longman, pp. 453-489.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, Jerome (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bruner, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Bruner, Jerome (1990), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- Bruner, Jerome y S. Weisser (1991), "La invención del yo: la autobiografía y sus formas", en D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 177-202.
- Castelló, M. (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.
- Dienes, Z. y J. Perner (1999), "A theory of implicit and explicit knowledge", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 22, núm. 5, pp. 735-808.
- Dubois, M. E. (2006), "Lectura y escritura en las aulas de educación superior", en *Sobre lectura, escritura... y algo más*, Buenos Aires, Lectura y Vida (Textos en Contexto 7), pp. 148-162.
- Encuesta Nacional de Consumos Culturales (ENCC) (2008), Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación, Argentina, www.consumosculturales.gov.ar/ [consulta: abril 2009].
- Ferrari, M. y R. Mahalingam (1998), "Personal cognitive development and implications for teaching and learning", en *Educational Psychologist*, 33 (1), pp. 35-44.
- Galda, L. y R. Beach (2001), "Response to literature as a cultural activity", en *Reading Research Quarterly*, vol. 36, núm. 1, IRA, pp. 64-73, <http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk502/>.
- Glaser, B. G. y A. L. Strauss (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Goodman, K. (1994), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", en *Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y vida (Textos en contexto 2), pp. 1-68.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1995), "Trabajando con narrativas biográficas", en H. Mc Ewan y K. Eagan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Kuhn, T. S. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas* [1ª. ed., 1962], México, Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1977), *La tensión esencial*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Laboratorio de Industrias Culturales, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Argentina, <http://lic.cultura.gov.ar/> [consulta: abril de 2006].
- Larrosa, J. (2009), "Experiencia y alteridad en educación", en C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 13-44.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* [1ª. ed., 1996], México,



- Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, J. D. (2000), "Research on response to literature", en M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, Erlbaum, pp. 381-402.
- Monereo, C. (2007), "Hacia un nuevo paradigma en el aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones", en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5(3), pp. 497-534, http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_206.pdf [consulta: diciembre 2008].
- Nelson, K. (1993), "The psychological and social origins of autobiographical memory", en *Psychological Science*, vol. 4, núm. 1, enero, American Psychological Society.
- Olson, D. (1994), *El mundo sobre papel*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. (2006), "La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento", en J. I. Pozo *et al.*, (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ, pp. 29-53.
- Pozo, J. I., N. Scheuer, M. Mateos y M. del Puy Pérez Echeverría (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en J. I. Pozo *et al.* (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ, pp. 95-132.
- Ricoeur, P. (1990), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, P. (1983), *Texto, testimonio y narración*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1983.
- Ricoeur, P. (1976) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo XXI editores.
- Rinaudo, M. C. (2006), *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Lectura y Vida (Textos en Contexto 8).
- Rosenblatt, L. M. (2002), *La literatura como exploración* [1ª. ed., 1938], México, Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ.
- Vélez, G. (2006), "Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje", en J. I. Pozo *et al.* (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ, cap. 13, pp. 307-322.
- Vélez, G. (2005), "Leer y aprender. Cuando leer convoca, evoca y provoca", en R. Chartier, *Congreso de Promoción de la Lectura y el libro*, Buenos Aires, Fundación El Libro/OEI/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 106-110.
- Vélez, G. y M. Rapetti (2008), "Algo para leer: las elecciones de los ingresantes universitarios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45/3, 25 de febrero, OEI, www.rieoei.org/deloslectores/2399Velez.pdf [consulta: marzo 2009].
- Villoro, L. (1982), *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI, 1992.

Cómo citar este artículo:

Rapetti, Marcela y Gisela Vélez (2011), "Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 113-128, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/125> [consulta: fecha de última consulta].