

Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios*

Ana Teberosky
Joan Guàrdia
José Escoriza
Universidad de Barcelona

El presente es un primer estudio exploratorio que tiene como objetivo la descripción de las lecturas de los estudiantes universitarios a partir de su exposición al material impreso de manera diferencial. No se trata de estudiar la capacidad de lectura concebida como habilidad, sino de describir las prácticas o el ejercicio de tal habilidad. Se describen las lecturas de estudio (y no las lecturas de otro tipo) de una muestra circunscrita de 243 estudiantes de Psicología y de 156 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Barcelona. Para ello aplicamos un test de medida indirecta de la exposición al material escrito y establecimos la correlación con el nivel académico de los alumnos. Por otra parte, realizamos una breve descripción del tipo de soporte material que usan los estudiantes durante su lectura universitaria. El estudio de las prácticas de lectura en un grupo definido de lectores, cuando son nuestros propios estudiantes, es una tarea no sólo teórica y metodológicamente compleja, sino también comprometida profesionalmente, en tanto implica interrogarse sobre el propio sistema de enseñanza.

Palabras clave: Prácticas lectoras, estudiantes universitarios, reconocimiento de autores.

This is a preliminary exploratory study of reading among university students. It aims to analyze their actual reading practices, not the reading skill itself. We describe the study-related reading practices of a sample of 243 psychology students and 156 teacher trainees from the University of Barcelona, applying an indirect measurement test of their exposure to written material and establishing a correlation between exposure and academic level. We also describe types of material support that students

*. El presente trabajo recibió el apoyo del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) de la Universitat de Barcelona, 1993-1994. José Matas participó en la pasación y en el análisis estadístico de la prueba de reconocimiento de autores, Ana María Morcillo, Esther Villar y María del Mar Castellés participaron en la pasación de la prueba de la muestra de Magisterio.

Dirección de los autores: Facultat de Psicologia, Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

use during study-related reading. The analysis of our own students' study-related reading is not only a theoretically and methodologically complex task, but an academically committed one as well, since it involves an examination of our own teaching system.

Key words: Reading practices, University Students, Author Recognition.

El interés por las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios reside en la necesidad de comprobar a través de estudios empíricos –y no sólo aceptar de antemano– la opinión ampliamente compartida por los profesores, y reflejada en diversos medios, sobre la existencia de una crisis en la cultura de lo escrito. Tal crisis es interpretada como un descenso en los hábitos de lectura y una indiferencia respecto a sus valores entre la población de estudiantes. Este interés es relativamente reciente entre los especialistas de la lectura. En efecto, la mayoría de las investigaciones en psicología cognitiva estuvieron dedicadas a describir la lectura como habilidad, sobre todo en los lectores más jóvenes (Goswami y Bryant, 1990; Morais, 1987; Perfetti, 1985; Share, Jorm, Maclean, y Matthews, 1984, entre otros) y se ha prestado muy poca atención a la lectura adulta entendida como práctica de dicha habilidad. Evidentemente, considerar las prácticas de lectura implica prestar atención a la influencia de factores culturales y a la relación de efecto recíproco entre tales factores y el desarrollo de los procesos cognitivos. Desde nuestro punto de vista, uno de los pocos trabajos en psicología que intenta estudiar las diferencias en las prácticas de lectura y su relación de influencia recíproca con los procesos cognitivos es el de Stanovich y su equipo (Stanovich y West, 1989; Cunningham y Stanovich, 1990, 1991; Stanovich y Cunningham, 1992; Cipelewski y Stanovich, 1992; Stanovich y West, 1991; West, Stanovich y Mitchell, 1993). Creemos que tal estudio tiene la virtud de presentar un enfoque psicológico compatible con las propuestas de la antropología, la sociología y la historia de la cultura escrita.

Desde hace unas décadas, la antropología de las culturas escritas se ha preocupado por describir las distintas prácticas letradas y por comparar culturas y poblaciones con diferente nivel de cultura letrada, así como por especular sobre los efectos de dichas prácticas sobre la adquisición de conocimientos, el sistema de creencias, los procesos cognitivos y el razonamiento lógico (Gee, 1988; Goody, 1987; Graff, 1986; Ong, 1982; Scribner y Cole, 1978). Si bien la descripción antropológica resulta muy atractiva, dos dificultades metodológicas impiden adoptar esta perspectiva a la psicología: por una parte el tipo de población estudiada, letrada contra iletrada, conlleva aceptar que los efectos de la exposición a lo escrito son totalmente discontinuos; y por la otra, el tipo de efectos estudiados son tan generales que es difícil aislar los factores de influencia, directa o indirecta, de la cultura letrada sobre ellos. Más recientemente, los estudios sociológicos y antropológicos han ampliado el campo analizando con más detalle todo tipo de prácticas culturales dentro mismo de las culturas letradas y utilizando un rango de variación más restringido que la comparación global entre

culturas letradas e iletradas (Bourdieu y Passeron, 1964; Bourdieu, 1991; Donnat, 1990; Elias, 1988; Fraisse, 1993; Poulain, 1993).

Por otra parte, los estudios de historia de la lectura, enfrentados con la necesidad de reconstruir las variaciones históricas en los procesos de construcción de sentido, desarrollaron un marco teórico que diferenciaba la significación aportada por el texto, del acto de lectura por el cual el texto toma sentido (Chartier, 1992; Darnton, 1991). Más que de lectura, la antropología, la sociología y la historia prefieren hablar de «actos de lectura», noción derivada de la de «actos de habla», que focaliza la dimensión social de la actividad de lectura (Iser, 1976). Lo que está implicado en tal noción es la acción social como acción significativa para otros. Al considerar la lectura como acto que se ejerce, se pueden esperar variaciones no sólo debidas a las capacidades de los lectores sino a las tradiciones o modalidades de la lectura. En efecto, en la comunidad de lectores podemos reconocer que las habilidades de lectura clasifican a los individuos en buenos o malos lectores. En las tradiciones de lectura podemos hallar que las modalidades de lectura clasifican a los individuos, ya no en función de habilidades, sino en función de sus prácticas, en lectores virtuosos o lectores poco hábiles (Chartier, 1992). Estas variaciones individuales y culturales se relacionan también con el texto y los soportes ya que algunos lectores son más dependientes de ciertos géneros y formas tipográficas. Leer es un verbo transitivo: es leer algo, un texto. A su vez, «texto» es un nombre abstracto que designa algo materializable sólo en los medios que permiten su circulación en distinto tipo de soportes: libros, periódicos, carteles, *software*, etc. El texto y su soporte orientan la lectura y organizan la memoria, creando en el lector lo que Jauss denominó un «horizonte de expectativas», o sea interpretaciones colectivamente compartidas (Jauss, 1970). Pero las lecturas siguen siendo en cierto sentido actos individuales e independientes, no están totalmente inscritas en el texto, ni determinadas por los soportes. Esta independencia crea un espacio entre el sentido asignado al texto por su autor, por el uso cultural y el sentido atribuido por los lectores.

El espacio de la lectura, que es parte del espacio cultural de objetos, significados y prácticas transmitidos históricamente, queda entonces definido por esos tres polos: el texto en sí con sus condiciones discursivas, el soporte material del mismo y las prácticas de lectura que se realizan con ellos. En la relación entre lectores, textos y soportes, cualquiera de estos tres polos puede producir cambios, como afirma Chartier (*op. cit.*): o bien en las asimilaciones de los lectores o bien en los dispositivos textuales o tipográficos. De allí la necesidad de una doble atención: tanto al discurso de los textos y a la materialidad de los soportes como a las prácticas de lectura que la gente efectúa o ejerce.

La exposición de manera diferencial al material impreso está en relación con las modalidades de las prácticas de lectura que determinan los usos de los objetos escritos, estas modalidades son formas de leer y de interpretar los textos.

Este interés por las prácticas de lectura no es sólo de la investigación académica puesto que su evolución pone en cuestión el tipo de sociedad y el tipo de formas culturales de transmisión del patrimonio colectivo. Es, o debería ser también, una cuestión de las instituciones sociales y de los poderes públicos en general. Algunos esfuerzos en este sentido se han realizado en Francia y en Ale-

mania para describir los hábitos culturales de la población en general y los comportamientos de lectura de los estudiantes en particular. Con el objetivo de describir lo que se ha denominado «la crisis de la lectura», se ha analizado el cambio profundo en la población estudiantil respecto al número, al origen social y a los comportamientos culturales y académicos, cambio que los diferencia netamente de sus predecesores de los años 70 y 80 (Fraisie, 1993). En 1964 Bourdieu y Passeron podían describir a los estudiantes como «herederos» del capital cultural que vagaban por las librerías, discutían con *Le Monde* bajo el brazo, destinaban una parte importante de su presupuesto personal a la compra de libros elegidos fuera de la prescripción bibliográfica del profesor. Treinta años después esa descripción parece no adaptarse a la población actual de estudiantes; no sólo porque ésta no constituye un grupo social homogéneo sino también porque no tiene un único rasgo cultural que la destaque.

También interesa a las editoriales y a las librerías saber cuál es la evolución de la lectura y los modos de superar la crisis. Al respecto, uno de los pocos estudios que conocemos en España es la encuesta realizada por la Fundación Bertelsmann que informa sobre los hábitos de lectura y de compra de libros en siete países europeos. Según esta encuesta (cuyos primeros resultados fueron difundidos por *El País*, 19/11/94), el índice de lectura y de compra de libros se continúa incrementando, y todos los países europeos experimentaron un crecimiento de un 20% entre 1969 y 1990. En España el índice de compra de libros aumentó en un 47%. La mitad que no lee ni compra libros son personas mayores, en cambio los jóvenes presentan el índice más alto de lectura y de compra. Así pues hay un aumento absoluto de la cantidad de lectores y la mayoría de ellos son jóvenes estudiantes. Otro estudio realizado en Francia (Dumontier, Singly y Thélot, 1990) señala que aunque la lectura y la compra de libros continúa siendo difundida en términos absolutos, hay un retroceso relativo de los «buenos lectores» (aquellos que declaran haber leído más de tres libros por mes) que pasan a representar una proporción menor dentro del total.

Nos encontramos pues con que los resultados de las investigaciones históricas y antropológicas convergen en resaltar los efectos cognitivos de la interacción con el material escrito, junto con las variaciones individuales y culturales en la población respecto a su uso. La investigación sociológica demuestra un descenso relativo de los buenos lectores junto con los cambios sociales en la población de estudiantes, la investigación histórica plantea la evolución en las formas de la lectura como diversas modalidades prácticas que son influidas por aspectos de representación colectiva (horizonte de expectativas) así como por aspectos materiales de uso de soportes y objetos culturales.

El descenso en los niveles de lectura no puede ser atribuido a dificultades en la capacidad de leer, puesto que los estudiantes que llegan a la Universidad han superado toda una serie de pruebas en las que han demostrado suficiente habilidad como para no tener dificultades específicas de comprensión; tampoco podemos atribuirlo a dificultades económicas (en todas las universidades hay bibliotecas de consulta). Si lo distintivo no es la habilidad para leer ni la posesión de libros, entonces serán las modalidades de las prácticas las que establezcan tales variaciones (Bourdieu, 1991; Chartier, 1992; Elias, 1988). En efecto, ha que-

dado demostrado que, incluso en un medio de cultura letrada, puede haber notables variaciones en las modalidades de lectura debidas a la experiencia con lo escrito (Anderson y Freebody, 1983; Chartier, Debayle y Jachimowicz, 1993). Tales variaciones se suelen dar como un continuo, más que como una dicotomía, entre individuos que, con igual nivel de comprensión lectora y de posibilidades de posesión de libros, se distancian en forma diferencial respecto a las prácticas de lo escrito.

Este fenómeno de aumento cuantitativo de lectores y de libros, junto con un desequilibrio cualitativo y una desvalorización de la lectura en los estudiantes –lectores poco hábiles aunque letrados– ha recibido una explicación que invoca causas sociales o causas académicas. Según Chartier, Debayle y Jachimowicz (1993) una explicación –de tipo diacrónica– considera que la lectura está ligada al pasado del estudiante, en particular a su origen social; la otra explicación –de tipo sincrónica– considera que la lectura está ligada al presente del estudiante, en particular a las exigencias académicas (ambas no son necesariamente independientes). Según la explicación diacrónica, la llegada a la Universidad de una masa de estudiantes provenientes de familias de bajo nivel social explicaría el fenómeno de disminución del interés por la lectura, evidente sobre todo en las carreras como letras, magisterio, sociología o psicología, en las que nivel cultural y estudios interaccionan. Según la explicación académica y sincrónica, las nuevas orientaciones de enseñanzas más técnicas o más científicas, así como una cierta despreocupación por los hábitos culturales de los estudiantes, han llevado a que la enseñanza no requiera de las mismas prácticas de lecturas de otras épocas. Sin embargo, ambas explicaciones tienen sus limitaciones, la explicación de diferencias sociales y la explicación de diferencias académicas no siempre permiten prever una relación directa con las diferencias culturales.

Dado este panorama, veamos ahora qué tratamiento metodológico ha sido utilizado para su estudio. Para responder a la cuestión de qué y cuánto leen los estudiantes se les han presentado cuestionarios que encaran el inventario de libros, de géneros leídos y de tiempo dedicado a la lectura, o realizado entrevistas y registros que intentan una descripción de las prácticas. Los cuestionarios y las entrevistas pueden sufrir el efecto de una doble distorsión: por una parte, la distorsión de lo «declarable» (o socialmente legítimo), causante de la tendencia de los sujetos a «filtrar» las declaraciones sobre su conducta en función de lo socialmente deseable. Y por otra, la distorsión de lo «memorable», es decir de lo que se puede evocar a voluntad y merecer ser recordado. En el caso de los registros de actividades de lectura pueden ocurrir también serias distorsiones si no se tiene la precaución de confrontar la definición del acto de leer entre el entrevistador y entrevistado. Es frecuente que uno de ellos o ambos caractericen el acto de leer como un acto acabado, lineal, que se realiza sobre un objeto identificable (como los libros) y que se opone a hojear, releer, consultar, buscar información en un texto. Así por ejemplo, si se pregunta «¿qué has leído últimamente?», el entrevistador se arriesga a esperar o a obtener sólo la respuesta de las lecturas lineales sobre un libro, único criterio en la evocación de la lectura (Chartier *et al.*, 1993).

Con estos problemas teóricos y metodológicos se han encontrado los estudiosos de la lectura en jóvenes y adultos cuando han pretendido ir más allá de

la descripción de las habilidades de los lectores, sean la decodificación inicial o la comprensión lectora. La investigación de Stanovich, antes mencionada, intenta superar las limitaciones metodológicas, adoptando un marco teórico amplio (Stanovich y West, 1989; Cunningham y Stanovich, 1990, 1991; Cipelewski y Stanovich, 1992; West, Stanovich y Mitchell, 1993). Con el objetivo de desarrollar medidas de exposición a lo escrito que dieran cuenta de las grandes variaciones individuales dentro de una misma cultura, el equipo de Stanovich diseñó una prueba que evita la tendencia de los sujetos a dar respuestas socialmente deseables. En este caso no se trataba de cuestionarios ni de registros descriptivos sino de una tarea que mantiene una relación indirecta con la lectura porque evalúa la actualización de algún aspecto del contenido semántico de lo leído. El contenido semántico evaluado no es el tema de un libro (u otro soporte), ni la trama u otros datos específicos, sino que son los títulos de libros, revistas o periódicos, los nombres de autores de libros o los nombres de personajes públicos de actualidad. Este contenido no depende de la comprensión de los textos sino que es un efecto de la frecuentación de muchos textos o sea de las prácticas de lectura (West, Stanovich y Mitchell, 1993). El estudio de Stanovich y colaboradores pretende, además, demostrar que los hábitos de frecuentación del material escrito mantienen una relación con aspectos lingüísticos, cognitivos y culturales. Según estos autores, con independencia de la capacidad de comprensión, la exposición diferencial a lo impreso predice variaciones en el conocimiento ortográfico (Stanovich y West, 1989), está asociada al conocimiento del vocabulario, al uso proporcional de construcciones sintácticas complejas y al conocimiento del mundo (Biber, 1988; Cunningham y Stanovich, 1991; Cipelewski y Stanovich, 1992).

El método utilizado por Stanovich implica tareas que no presentan requerimientos de evocación retrospectiva: se trata del reconocimiento de ítems a partir de una lista de nombres donde la mitad son verdaderos y la otra mitad son falsos. Esta prueba de detección lógica con contraste demostró ser inmune al efecto de declarar lo socialmente legítimo, a la vez que no implicó un esfuerzo adicional de memoria de evocación y finalmente resultó ser de rápida y fácil aplicación. El reconocimiento de nombres se realiza sobre una lista de autores (*Author Recognition Test*), de nombres de revistas (*Magazine Recognition Test*) o bien de títulos de libros (*Titles Recognition Test*, Stanovich y West, 1989). No se trata, por lo tanto, de inventariar los libros, ni el tiempo de lectura, tampoco se indaga sobre representaciones del sujeto que implican definiciones o valoraciones de la lectura. Una de esas tareas, la de reconocimiento de autores, es la que aquí utilizamos.

¿Por qué escogimos la prueba de reconocimiento de nombres de autores? En primer lugar por su relación con lo escrito. En efecto, las habilidades de procesamiento fonográfico explican algunas, pero no todas, de las variaciones en la habilidad para reconocer palabras, tanto en niños como en adultos. Los estudios de Stanovich y colaboradores han demostrado que la habilidad de procesamiento ortográfico es la que puede explicar la variación adicional en el reconocimiento de palabras. Es cierto que el procesamiento ortográfico está en relación con el fonográfico, pero también está mediado por la influencia de frecuentación con

los materiales escritos. Así parece ser en el caso de los nombres propios extranjeros, que son un tipo particular de palabras, con características especiales en relación a su percepción y a su notación escrita. Blanche-Benveniste y Jeanjean (1987, p. 104) describen los nombres propios así: «si son nombres propios extranjeros no se pueden reconstruir a partir del contexto, no son percibidos de la misma forma por todos los auditores y para reconocerlos y transcribirlos es necesaria la referencia escrita. Por ejemplo, un individuo puede haber percibido “cupitrep” y reconocer allí su versión escrita, donde otro ha percibido “Dupuytren” (la enfermedad de Dupuytren) porque conocía una versión escrita previa». Los nombres propios necesitan una referencia a lo escrito, conociéndolos «de oídas» el individuo corre el riesgo de equivocarse.

La prueba de reconocimiento de autores que aquí presentamos incluye una gran cantidad de nombres extranjeros. Si a esto agregamos que se informa de la inclusión de ítems falsos, ese riesgo obliga a los sujetos a un control sobre la respuesta, de modo que la prueba se hace resistente también a la adivinación.

En segundo lugar, gran parte de la difusión científica se hace a través de textos encarnados en libros, en artículos de revistas, etc. Esos textos no son anónimos ni impersonales. La cultura letrada se define por la referencia—dice Bourdieu—, «consiste en el juego permanente de referencias que se refieren mutuamente las unas a las otras; no es otra cosa que este universo de referencias que son inseparablemente diferencias y reverencias» (Bourdieu, 1993, p. 123). No sólo los textos no son anónimos sino que tampoco lo son los descubrimientos o las proposiciones. En psicología, como en otras disciplinas, están ligados a autores: el coeficiente de correlación de Spearman, las escalas de Wechsler, la hipótesis Sapir-Whorf; también lo están las corrientes teóricas o las escuelas: el constructivismo piagetiano, el conductismo skinneriano o el psicoanálisis lacaniano.

El autor no es pues sólo un figura jurídica, cuyo oficio gobierna el régimen de publicación y de beneficios de la misma (a través del *copyright*), tiene también, como sostuvo Foucault (1983), una función simbólica: la función de clasificar la existencia, circulación y funcionamientos de ciertos discursos. Y una presencia material: el nombre del autor está inscrito en la materialidad del libro (en la portada, en el lomo, en el *copyright* interno, en el texto). La asociación entre autor y obra se ha dado desde la circulación impresa de las obras, *autor* es quien escribe y publica una obra. El oficio de autor nace con la materialidad del libro y la función del autor con la circulación de las obras (incluso antes de la imprenta, sostiene Chartier, 1993). Por lo tanto, es el autor el responsable frente a la censura (de la Iglesia, del Estado); el que da una cierta unidad a la escritura y «autoriza» el valor de verdad de las proposiciones; el que ordena el inventario de las obras (el autor es un principio de clasificación de la bibliografía), el que es referencia de designaciones, citas, comentarios o críticas. Es evidente que Franz Brentano, John Dewey o Sigmund Freud no son sólo autores en el sentido del oficio de escribir sino que tienen la función-autor: crean discursos científicos. Como sostiene Foucault, Sigmund Freud no es el autor de *La interpretación de los sueños* sino el creador de una ilimitada posibilidad discursiva. En psicología, importan las obras e importa quién las ha escrito (véase Geertz, 1989 y también

Chartier, 1993): ni las obras ni los autores han sido reemplazados por la información anónima.

En el presente trabajo pretendimos comenzar a explorar cómo se realizaban las lecturas de estudio de nuestros estudiantes a través de la prueba de autores ya mencionada. Precisemos qué capacidades son las que se ponen en juego en esta prueba: no las capacidades de comprensión sino los comportamientos culturales interiorizados que permiten singularizar el texto leído, contextualizar su procedencia, precisar su edición, reconocer sus señas; comportamientos culturales que afectan a *cómo* considerar la lectura y a *cómo* leer. A un texto expresado en un título y singularizado con un nombre propio, le corresponde una lectura no anónima. La enseñanza de esa utilización diferencial de los bienes culturales se efectúa por la presencia constante de modelos, por la persuasión permanente y por el desarrollo en un ambiente donde los objetos escritos signifiquen ya desde lo externo. Somos conscientes de que de esta forma dejamos de lado los intereses no académicos de los lectores, pero nos pareció más prudente y menos complejo comenzar por las lecturas que constituyen el material de trabajo obligatorio. También somos conscientes de las limitaciones metodológicas: futuros estudios deberían incluir métodos contrastados de entrevistas, cuestionarios, autorregistros, además de pruebas indirectas de inmersión en la cultura escrita. Para completar la descripción de la lectura de los estudiantes, incluimos una breve caracterización de los soportes usados e ilustramos de ese modo el tercero de los tres polos de práctica, texto y soporte del espacio de la lectura descritos por Chartier (1992, 1994). Inventariamos, para ello, los materiales que circulan como textos de estudio.

Test de Reconocimiento de Autores. Proceso de elaboración del instrumento

El instrumento de evaluación de reconocimiento de autores se realizó adaptando el test de listado de ítems, elaborado por Stanovich y West (1989). En nuestra adaptación, el test consistía en una lista de 100 autores, 50 de los cuales eran verdaderos autores de psicología, en tanto que los otros 50 eran falsos. El contenido de los autores verdaderos de la escala se obtuvo a partir de los nombres propuestos por 26 profesores de la Facultad de Psicología y 13 de la Escuela de Magisterio. Los profesores fueron seleccionados bajo un muestreo intencional siguiendo como criterio que fueran profesores de las asignaturas correspondientes a los tres primeros cuatrimestres del plan nuevo de la Facultad y de las asignaturas correspondientes al tercer curso del plan nuevo de la escuela de Magisterio, respectivamente. Los profesores encuestados eran los responsables de las asignaturas cuando éstas eran cursadas por la muestra de sujetos a los que se les administró la prueba. Cada profesor propuso un total de 6 autores que «consideraba de conocimiento imprescindible a partir de la lectura de los textos», conocimiento que era necesario para decidir si el alumno tenía o no una frecuentación con los textos en esa área. De estos 84 autores de psicología en la formación

de Psicología y 84 autores de psicología en la formación de Magisterio, se incluyeron 50 en cada test siguiendo los siguientes criterios:

a) Número de orden del autor en el listado ofrecido por el profesor.

b) Exclusión de autores que coincidan con el nombre del profesor de la asignatura o con el resto de autores propuestos.

c) Exclusión también de los autores más conocidos.

De esta forma se generaron dos listas: una para la muestra de Psicología y otra para la muestra de Magisterio, cada una de ellas con 50 autores de cada área de conocimiento específico, coincidentes en este caso con las diferentes asignaturas. Paralelamente se generó un listado de 50 autores falsos, es decir no pertenecientes al campo de la psicología, para completar así el listado de 100 nombres que presentaría el formato final de la prueba.

Los 50 autores falsos se obtuvieron bajo 3 criterios diferentes:

a) Nombres escogidos totalmente al azar, por ejemplo, nombres extraídos de revistas (nacionales e internacionales) o de periódicos.

b) Nombres de autores de otros campos de conocimiento, así por ejemplo, nombres de autores relevantes para los dominios de la ciencia, la literatura o del arte.

c) Y, finalmente, nombres de autores de psicología o magisterio camuflados ortográficamente, así por ejemplo, nombres que presentaban errores en la transcripción ortográfica, con la condición de que ésta no alterase demasiado la pronunciación del mismo. Los 100 autores fueron presentados en orden alfabético (véanse en el Anexo las listas completas). La prueba no tenía tiempo límite, pero los sujetos tardaron entre 8 y 10 minutos en responderla.

Método

Muestra y procedimiento

Elaborados ambos instrumentos de evaluación se realizaron las siguientes administraciones:

1. Administración de la prueba de reconocimiento de autores a una muestra piloto compuesta por 72 alumnos de Psicología de cuarto cuatrimestre (los resultados obtenidos sirvieron para constatar el funcionamiento de la escala y realizar las modificaciones oportunas).

2. Administración de la prueba a las muestras definitivas de Psicología y de Magisterio.

Además de Psicología se escogió la formación de Magisterio porque asignaturas de psicología tenían una presencia importante en los contenidos curriculares de esta formación. Así la muestra de Magisterio sirvió de contraste a la de la facultad de Psicología. La consigna de la prueba de reconocimiento de autores fue la siguiente: «a continuación hay una lista de 100 autores, de los cuales 50 pertenecen a autores del campo de la psicología que has visto durante tu for-

mación y el resto no. Identifica los autores que pertenecen al mencionado campo. No intentes adivinar porque también hay nombres que no son de psicología, señala sólo aquellos que reconozcas como autores».

Los resultados obtenidos en la muestra piloto nos indujeron a reelaborar la lista, eliminando aquellos autores que no eran reconocidos por ningún sujeto de la muestra. Dado que el porcentaje medio de respuestas correctas fue del 36%, y el máximo obtenido fue del 54%, se suplieron los autores no reconocidos por otros del listado ofrecido por los profesores, siguiendo los criterios antes mencionados. Una vez construidas las escalas de forma definitiva se dió paso a la administración de la misma en cada una de las muestras de Psicología y Magisterio.

Los sujetos de la muestra definitiva eran estudiantes de la licenciatura en la Facultad de Psicología de la UB que cursaban el cuarto cuatrimestre, de los turnos mañana y tarde, y estudiantes del tercer curso de la Escuela de Magisterio de la UB, también de ambos turnos. La muestra total quedó compuesta por 243 y 156 sujetos respectivamente. Dada la condición de estudio exploratorio, sólo retuvimos como dato personal el DNI de los estudiantes, sin considerar otros datos sociodemográficos. Para el análisis de los datos se procedió a una selección de 50 sujetos al azar de cada una de las muestras.

Resultados

Para la evaluación de los diversos efectos significativos de interés realizamos un análisis estadístico no paramétrico. La puntuación de las pruebas fue determinada por la proporción de ítems correctos señalados por los estudiantes y a los que se les restó la proporción de ítems falsos señalados. Entre los falsos, se discriminó según el tipo de criterio con que se elaboró la lista de autores falsos (autor de otros campos, autor camuflado u otros).

La primera cuestión a tener en cuenta es el número de aciertos en el reconocimiento. Los alumnos de Psicología presentan una media de 17.64 de autores correctos (lo que supone un 35.28% del total) con un rango de 25 (mínimo de 8 y máximo de 33; entre un 16% y un 66% respectivamente). Por su parte, los alumnos de Magisterio muestran una media de 17.34 (un 36.9% del total) con una amplitud de 25 (mínimo de 9 y máximo de 34; entre un 19.1% y un 72.3%, respectivamente). Tal como se muestra en la Tabla 1, es clara la igualdad en la tasa de aciertos entre los dos grupos de estudiantes.

Para establecer una puntuación más directa transformamos el número de aciertos brutos en una tasa de acierto corregida. La corrección consistió en descontar del total directo de aciertos de cada sujeto, el número de aciertos que por azar sería esperable (mediante el modelo probabilístico binomial) y, en segundo lugar, descontar también la frecuencia de autores incorrectos que fueron seleccionados como si fueran correctos. De este modo obtuvimos una puntuación de acierto para cada sujeto que no se encuentra afectada ni por el azar, ni por una especial atención a los errores. En la Tabla 2 presentamos los valores medios y el porcentaje de esos valores.

TABLA 1. PUNTUACIONES OBTENIDAS EN EL TEST DE AUTORES

Puntuaciones brutas

	Media autores correctos	% Medio	% Máximo
Psicología	17,64	35,28	66
Magisterio	17,34	36,9	72,3

Puntuaciones netas

	Media autores correctos	% Medio	% Máximo
Psicología	11,67	23,34	43,99
Magisterio	11,85	25,2	60,3

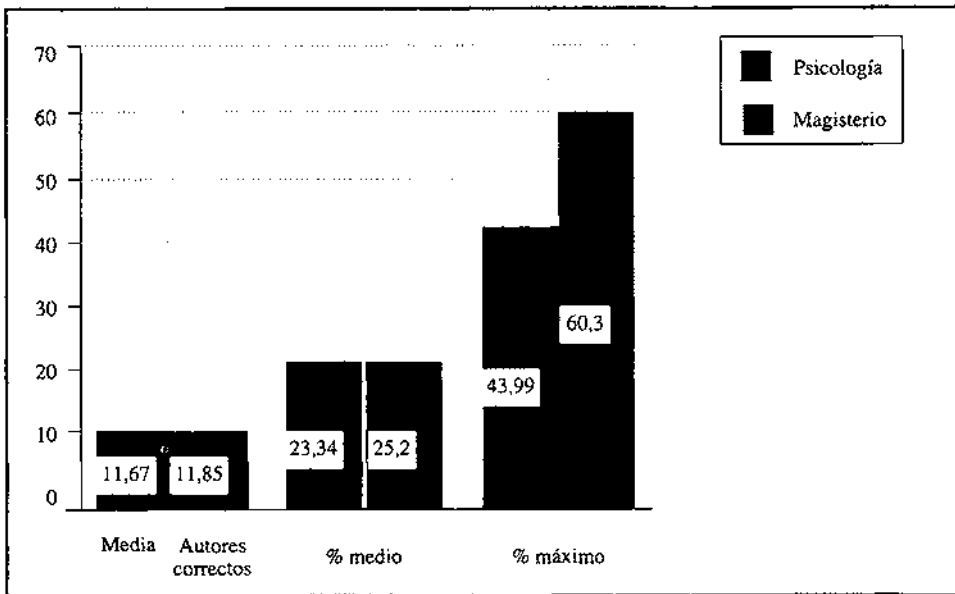


Figura 1. Puntuaciones en el Test de Autores.

Los resultados obtenidos son indicadores de un rendimiento más bien bajo en esta tarea: el porcentaje medio de acierto es de 23.24% en Psicología y de 25.2% en Magisterio. Dados estos resultados nos pareció interesante dedicar una especial atención a los errores cometidos.

TABLA 2. NÚMERO DE ERRORES MEDIO PARA CADA UNO DE LOS TRES TIPOS DE ERROR

	Errores azar	Errores otros campos	Errores modificaciones ortográficas	Friedman	Prob.
Psicología	0,28	3,1	1,68	53,31	0,0001
Magisterio	0,76	2	2,12	33,88	0,0001

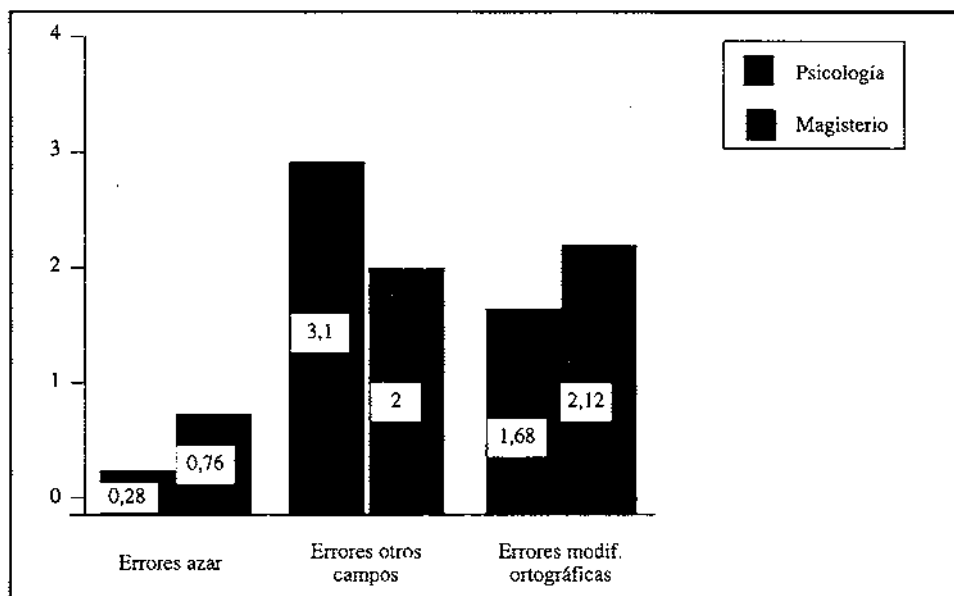


Figura 2. Media de errores para cada uno de los tres tipos de error.

Concretamente, los alumnos de Psicología presentaron una media de 5.06 (lo que supone un 10.125) de autores falsos elegidos como correctos con una amplitud de 9 (mínimo de 0 y máximo de 9) y en Magisterio se obtuvo una media de 4.88 con una amplitud de 12 (mínimo de 0 y máximo de 12). Esta tasa de error nos llevó a analizar el tipo de elección errónea que se hacía con mayor frecuencia.

De los tres tipos de autores falsos incorporados en la tarea (falsos por simple azar, falsos por pertenecer a otros campos o falsos por modificaciones ortográficas), los dos últimos son mucho más frecuentes que el primero (véase Tabla 3). Es importante señalar que sólo el 22% de los sujetos cometieron errores del primer tipo. El análisis estadístico efectuado mostró un efecto significativo ($H=53,31$; $p<0.00$) en el sentido esperado. Este efecto permite suponer que los

alumnos son capaces de reconocer algunos de los autores con los que han tenido contacto, pero sin asociar claramente su ortografía o el campo temático al que se vinculan. De hecho, pues, puede pensarse en un reconocimiento más fonético que ortográfico o más aproximativo que preciso.

TABLA 3. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA COMPARACIÓN INTRAGRUPO ENTRE LOS TRES TIPOS DE ERROR (***)= $p < 0.000$)

	Psicología			Magisterio		
	Errores azar	Errores otros campos	Errores modif. ortográficas	Errores azar	Errores otros campos	Errores modif. ortográficas
Errores azar						
Errores otros campos	***			***		
Errores modificaciones ortográficas	***	***		***		

En función de este comportamiento resultó interesante analizar si existía algún efecto debido a la asignatura a la que se asoció cada uno de los autores. Analizado el número de aciertos para cada uno de los autores (véase Tabla 4) encontramos un efecto estadísticamente significativo ($H=217,01$; $p < 0.00$) que pone de manifiesto que existe un rendimiento diferencial entre asignaturas. Pero hay que tener en cuenta que la cantidad de autores no era equilibrada entre las asignaturas debido a la eliminación de autores por los criterios antes mencionados (coincidencia con el nombre propio del profesor, con el resto de autores propuestos o exclusión de los autores más conocidos); por tanto consideramos necesario analizar este efecto mediante el total de aciertos por asignatura y no por autor. Comparando estos resultados se obtuvo un efecto estadísticamente significativo ($H=3,45$; $p < 0.00$) lo que reafirma la obtención de un rendimiento diferencial entre asignaturas.

Estos resultados solamente evidenciaron la existencia de diferencias, sin señalar claramente qué asignaturas eran más facilitadoras del reconocimiento de los autores. Para explorar esa distribución sometimos los datos de cada muestra a un proceso de escalamiento multidimensional, con el objeto de obtener una clasificación de asignaturas. En la muestra de Psicología hay una primera dimensión que está por encima de las dos siguientes que se definen. Esta primera dimensión está integrada por las asignaturas Técnicas Psicométricas, Psicología Diferencial, Historia de la Psicología, y Representación y Procesamiento del Lenguaje. El escalamiento obtenido presenta un porcentaje de variación explicado suficientemente elevado (99.7%) como para considerar estables los valores obtenidos. Por su parte, en la muestra de Magisterio, la dimensión principal reconoce solamente a la asignatura de Deficientes Mentales como la de mejor re-

sultado, situándose el resto en las dos dimensiones secundarias. Al igual que en Psicología, el porcentaje de variación explicado es especialmente alto (99.99%). De todo ello se puede concluir la existencia de algunas asignaturas que incorporan el reconocimiento de sus autores de forma más clara que otras. Esta situación también puede justificarse por factores que estaban fuera de nuestro control; por

TABLA 4. CORRELACIÓN DEL PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTA DE CADA ASIGNATURA CON LA MEDIA ACADÉMICA DEL SUJETO Y CON LA NOTA OBTENIDA EN ESA ASIGNATURA

Psicología			
<i>Asignatura</i>	<i>% respuesta</i>	<i>Correlación nota media</i>	<i>Correlación por asignatura</i>
Genética y conducta	0,07	0,114	0,086
Bases e inicios del desarrollo	0,2	-0,2	0
Percepción y atención	0,213	0,039	0,151
Segunda y tercera infancia	0,22	0,225	-0,069
Análisis de datos	0,233	-0,192	0,213
Psicobiología	0,235	0,083	0,066
Neuroanatomía	0,24	0,22	0,141
Fundamentos socioculturales	0,3	0,307	0,068
Metodología observacional	0,333	0,01	0,232
Adolescencia	0,42	0,037	0,022
Historia de la psicología	0,576	0,246	0,328
Psicología diferencial	0,588	0,122	0,018
Repres. y procesos lenguaje	0,627	0,293	0,013
Técnicas psicométricas	0,8	0,016	0,023
Respuestas test			
Puntuación global		0,416	
Error azar		0,18	
Error otros campos		-0,126	
Errores modif. ortográficas		-0,33	
Errores totales		-0,238	

TABLA 5. CORRELACIÓN DEL PORCENTAJE MEDIO DE RESPUESTA DE CADA ASIGNATURA CON LA MEDIA ACADÉMICA DEL SUJETO Y CON LA NOTA OBTENIDA EN ESA ASIGNATURA

Magisterio			
Asignatura	% respuesta	Correlación nota media	Correlación por asignatura
Aspectos psicoed. de las defic. motoras	0,082	0,179	0,179
Bases psicopedagógicas de la Ed. Esp.	0,239	0,595	0,141
Trastornos de la lengua escrita	0,469	0,123	0,135
Aspectos didáct. y organiz. de la Ed. Esp.	0,52	-0,066	0,042
Aspectos psicoed. de las defic. sensoriales	0,554	0,35	0,182
Trastornos del aprendizaje	0,56	0,623	0,35
Diagnóstico y evaluación en Ed. Esp.	0,637	0,057	0,136
Aspectos psicoed. de las defic. mentales	0,857	0,267	-0,034
Respuestas test			
Puntuación global		0,59	
Errores azar		-0,073	
Errores otros campos		-0,07	
Errores modificaciones ortográficas		-0,229	

ejemplo, algunos autores pueden ser mencionados, por su relevancia, en diversas asignaturas al margen de que estén vinculados a ésta u otra asignatura.

En último término, estudiamos la posible relación de la tasa corregida de aciertos con el rendimiento medio académico de cada uno de los alumnos que integraron las dos muestras. En la muestra de alumnos de Psicología se obtuvo un coeficiente de correlación de rangos de Spearman $r' = 0,416$ ($p < 0,01$) que indica una relación directa entre ambos rendimientos. Si se tiene en cuenta la tasa de errores cometidos la correlación se sitúa en $r' = -0,238$ ($p < 0,03$) igualmente significativa e ilustrativa de una lógica relación inversa. Si se analiza, de forma más exhaustiva, la anterior relación con los errores cometidos al seleccionar como correctos aquellos autores camuflados, se obtuvo un valor $r' = -0,330$ ($p < 0,02$), que pone de manifiesto una intensidad de relación mayor que si se consideran todos los errores a la vez. De ahí que sea factible pensar que los alumnos de Psicología con mayor rendimiento académico presentan una tasa de acierto mayor y sus errores no se centran claramente en la elección de autores camuflados.

El análisis, diferenciado por el rendimiento académico para cada asignatura, mostró correlaciones significativas solamente en las asignaturas de Historia de la Psicología ($r'=0.328$; $p<0.02$); Metodología Observacional ($r'=0.232$; $p<0.03$) y Análisis de Datos en Psicología ($r'=0.213$; $p<0.03$).

En la muestra de Magisterio el comportamiento es muy similar. La correlación entre rendimiento se situó en $r=0.590$ ($p<0.001$) lo cual, como hemos dicho, plantea un comportamiento similar al de Psicología. Por otra parte, la correlación de los errores globales con el rendimiento académico no resultó estadísticamente significativa. Ese análisis diferenciado por asignaturas mostró un único coeficiente de correlación significativo, correspondiente a la asignatura de Trastornos del Aprendizaje ($r'=0.350$; $p<0.01$).

Por último, consideramos necesario hacer un comentario general, a propósito de los resultados obtenidos, desde la perspectiva del funcionamiento discriminativo de la prueba de reconocimiento de autores. A pesar de la inexistencia de índices de fiabilidad y validez, creemos que el funcionamiento del instrumento diseñado puede definirse como correcto. En la muestra de Psicología, el hecho de que sólo un autor no fuese conocido por ningún sujeto y sólo uno por más del 95% pone de relieve que no se han cometido sesgos importantes a nivel de contenido. Por otro lado, aunque la distribución observada de la variable generada por el porcentaje de aciertos de los autores no se ajusta al modelo normal, tal distribución no es caótica. Encontramos una ligera concentración de los autores bajo una tasa de respuesta entre el 10 y el 50% (concretamente el 64% de los autores) y el hecho de que sólo un 28% de los autores superase una tasa de respuesta del 50% pone de manifiesto que la escala puede resultar un poco difícil. La muestra de Magisterio presenta algunas diferencias con respecto a la muestra de Psicología. En Magisterio un 6.7% de los autores fueron conocidos por todos los sujetos y un 8.9% por ninguno. Esto supone que un 15.6% de los autores no fueron reconocidos por los estudiantes y, por lo tanto, se pueden haber cometido sesgos de contenido. Además, la escala no resultó tan difícil como en Psicología, ya que solamente un 31.1% de los autores se encuentra entre el 10 y el 52% de tasa de respuesta (a diferencia del 64% hallado en la muestra de Psicología), y por encima del 52% de tasa se observa un 33.3% (un 28% en Psicología).

Inventario de los materiales de estudio de los estudiantes

Además de evaluar el contenido semántico de la lectura a través de la prueba de reconocimiento de autores realizamos un inventario de los soportes materiales de los textos de uso más frecuente entre los mismos estudiantes. Para ello inventariamos, en primer lugar, los apuntes de clase tomados a partir de la exposición oral del profesor. Este antiguo sistema, que se hereda de las universidades medievales del siglo XIII (Chartier y Hébrard, 1994), está todavía en uso a pesar de haber sido rechazado y ridiculizado por estudiantes y profesores en el 68 porque constituía la encarnación de la clase magistral. Dado que se trata de

notas personales manuscritas –aunque muchas de ellas pueden circular fotocopiadas entre los estudiantes– no son documentos que se puedan consultar. Constituirían una fuente importantísima de estudio, pero de «otro» estudio. En segundo lugar, además de los apuntes, suele haber un dossier de lecturas por cada asignatura. En tercer término están los manuales y los libros. De acuerdo con la documentación oficial de los programas en Psicología, de las 14 asignaturas escogidas para realizar nuestro estudio, 8 asignaturas proponían cada una entre uno y cinco dossiers de «Lecturas obligatorias» que se vendían en la copistería de la Facultad. Dicho dossier estaba compuesto por una serie de documentos –artículos o capítulos de libros– para cada punto del programa. Una asignatura proponía un dossier y libros. Cuatro asignaturas proponían manuales y, finalmente, una asignatura sugería manuales y libros sin especificar capítulos ni páginas de los mismos. Además todas ellas proponían libros como fuente de consulta complementaria. Los libros de consulta estaban disponibles en la biblioteca de la Facultad. De acuerdo con la información de copistería, muchas asignaturas proponían además documentos sueltos. El total de páginas que, a propuesta de los profesores, fueron vendidas para estas 14 asignaturas en Psicología fue de 2.421 por alumno en el periodo estudiado. Esta cifra, dividida por cuatrimestres, permite hacer una estimación de alrededor de 1.200 páginas de lectura obligatoria por estudiante, o sea el equivalente aproximado a 3-4 libros o manuales.

En el caso de Magisterio, de las 14 asignaturas escogidas para realizar nuestro estudio, 7 asignaturas proponían un dossier de lecturas obligatorias, 3 asignaturas sugerían manuales y 4 asignaturas sólo trabajaban con los apuntes de clase tomados de forma manuscrita por los alumnos.

¿Qué otros materiales de estudio podrían haber leído los estudiantes? Evidentemente, todos los materiales de estudio que proveen las bibliotecas. La biblioteca de Psicología, instalada en el momento de este estudio en el nuevo campus de la Vall d'Hebron, cuenta con 22.000 libros y con 375 suscripciones actuales a revistas periódicas españolas e internacionales, entre ellas las más conocidas en el ámbito de la psicología. Esta Biblioteca cuenta además con un servicio complementario de consulta a todas las bibliotecas universitarias de Catalunya y de España y de consulta a otras bibliotecas universitarias del extranjero por Internet. Existe también el servicio de préstamo a domicilio.

El funcionamiento de la Biblioteca es diario, con un horario de atención de 9 a 21 horas, incluidos domingos, festivos y vacaciones. Arquitectónicamente, el edificio de la Biblioteca es luminoso, amplio, con una vista agradable y asientos cómodos. Se puede decir que allí los estudiantes encuentran un lugar tranquilo, silencioso y confortable para estudiar, con libros a su disposición.

¿Utilizan nuestros estudiantes estas posibilidades? No lo sabemos en el nuevo emplazamiento, pero los datos del funcionamiento durante 1994 indicaban que la cantidad de préstamos fue de 26.613 libros anuales, lo que da un promedio de 6,5 libros por estudiante y año. Estas cifras nos ubican en una posición modesta respecto a otros países europeos: 13,3 en Francia y 28 en Alemania por estudiante y año (con diferencias regionales, por ejemplo en París, la media es más alta que la nacional con 25 documentos por estudiante y año, Renoult, 1993, p. 198).

Discusión

En este estudio se proveen algunas evidencias de lo que se ha denominado la «crisis de la lectura» a través de los datos empíricos de reconocimiento de nombres de autores asociado a la exposición diferencial al material escrito, en particular al material de estudio de asignaturas de psicología. Considerando los resultados de forma general, un gran número de estudiantes presenta un nivel de reconocimiento de autores muy por debajo de las posibilidades observadas, y mucho más bajo aún que las posibilidades ofrecidas por la tarea. Respecto a los falsos autores, un 18% de los estudiantes en Psicología y un 24% Magisterio escogieron la mitad de ellos. Los estudiantes que escogieron los falsos autores, en una gran mayoría aceptaron las transgresiones ortográficas. Así por ejemplo un 65% de ellos escogieron a Gerome Bruner (asimilado a Jerome Bruner) y a John Sternberg (asimilado a Robert Sternberg), un 36% a Henry van Eysenck (asimilado a H.J. Eysenck). En segundo término, entre los falsos fueron elegidos autores pertenecientes a otros campos del conocimiento. Así por ejemplo, el más seleccionado en ambas muestras fue Ian Fleming (son alumnos que mostraron una lectura *barthesiana* ¡con licencia para falsear a los autores!). De ello se deduce que en el reconocimiento de estos estudiantes puede haber operado un procedimiento «de oídas» o de proximidad con «nombre de persona conocida» en medios de información en general.

En segundo lugar, considerando el mejor rendimiento en la prueba, el grado de exposición al material escrito medido por la prueba de reconocimiento de autores se ve directa y significativamente asociado al rendimiento académico en ambas muestras: los estudiantes que tienen un mejor rendimiento en la prueba también poseen un mejor nivel académico. Este resultado nos puede inducir a pensar que la exposición diferencial al material impreso puede estar relacionada con diversas consecuencias conductuales. Es claro que para una afirmación más contundente deberemos realizar controles sobre otras variables, tales como las sociodemográficas y las cognitivas. También cabe agregar que si tenemos en cuenta los falsos autores se produce una relación inversa entre el rendimiento académico y la elección de autores escritos con errores ortográficos. Esto apoya la afirmación de Stanovich y West sobre el valor predictivo de la prueba, dado que el comportamiento de los buenos estudiantes que han dado buen rendimiento en la prueba de autores se diferencia no sólo respecto a los autores correctos sino también respecto a los autores falsos. Pero una baja puntuación de reconocimiento en las pruebas no induce a los estudiantes a aceptar sin más los ítems falsos. Muchos estudiantes tuvieron pocos aciertos pero también evitaron errores.

Respecto al efecto diferencial de las asignaturas, podemos afirmar que hay asignaturas cuyos autores son mejor reconocidos que los de otras. En el caso de la asignatura de Historia de la Psicología, en Psicología, se puede haber tratado a los autores como contenido temático de la misma. No obstante, esta observación de metodología didáctica que sirve para Historia, no puede explicar por qué Técnicas Psicométricas, en Psicología, o Deficientes Mentales, en Magisterio, obtuvieron la más alta tasa de aciertos. Es posible que la prueba de reconocimiento de autores sea inmune al efecto de lo declarable entre los estudiantes

pero haya sido permeable a tal efecto entre los profesores. No olvidemos que la lista se elaboró en función de los 6 autores que cada profesor propuso considerando que eran «de conocimiento imprescindible a partir de la lectura» de los textos. De los autores finalmente incluidos en la lista de la muestra de Psicología sólo 25 figuran también en el programa oficial de la asignatura correspondiente, en tanto que 25 autores fueron declarados por los profesores pero no figuran en los programas. Ello explicaría que hubiera autores de asignaturas mejor elegidos que los de otras. Pero también es posible que los autores en sí mismos sean independientes con respecto a las asignaturas, que puedan haber sido citados en más de una asignatura. Sin embargo, los autores que se repiten a través de las asignaturas, según consta en los programas oficiales de Psicología, son sólo tres (los tres autores se repiten dos veces). Es claro que también puede haber el efecto de la repetición no explícita en el caso de algunos autores más frecuentados. No podemos, por lo tanto, dar una explicación definitiva para el efecto diferencial de las asignaturas.

Como hemos visto, la «crisis de la lectura» no parece ser un problema de cantidad de lectura, la cantidad de páginas leídas es bastante alta. Pero, ¿a qué tipo de material escrito están expuestos nuestros estudiantes? La mayor parte de las lecturas de los estudiantes no se hace sobre libros sino sobre dossiers o apuntes, o sea sobre textos «fragmentados» (recordemos que más del 50% corresponde a los dossiers para ambas muestras y un 21% corresponde de forma explícita a los apuntes de clase), tampoco hay problemas de distribución diferencial de este tipo de material.

En adición, a pesar de la disponibilidad de libros en la Biblioteca, su consulta nos coloca en una posición modesta respecto a otros países europeos. Ello sin considerar los más altos porcentajes que figuran entre los grandes lectores: según una encuesta hecha en Francia, 3 libros por mes en jóvenes mayores de 15 años (Donnat, 1989, p. 51, claro que contabilizando lecturas en general y no sólo lecturas de estudio). Apuntemos estos dos últimos datos: el tipo de soporte más frecuente y la reducida consulta a la Biblioteca sugieren que la lectura de los estudiantes se realiza, mayoritariamente, sobre otro tipo de soporte que el libro. Ello concuerda con el sondeo realizado en Francia por el Ministerio de Educación y de Cultura y el diario *Le Monde*, publicado en 1992 (*Les étudiants et la lecture*, 1992): los estudiantes son sobre todo lectores de notas que han tomado en los cursos (61%) antes que lectores de libros o manuales (46%). Estudios previos han sugerido que la lectura de libros, más que la lectura de otro tipo de material escrito, es la mejor predictora de buenos resultados académicos (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Stanovich y Cunningham, 1992). Especulamos con que haya diferencias en el tipo de procesamiento de lectura según el tipo de material escrito, así una lectura de libros requeriría un procesamiento más profundo en tanto que una lectura de periódicos, revistas de ocio, o incluso apuntes o fotocopias desprovistas de indicadores de autoridad requerirían un procesamiento más superficial y fragmentado. Está claro que el nombre de un autor puede haber sido escuchado en la clase, pero para reconocer su ortografía y evitar una ortografía camuflada cercana a su pronunciación cuando se trata de un nombre extranjero -como hacen los estudiantes con mejor rendimiento- se debe haber

hecho alguna actividad relacionada con la lectura o con la copia de la pizarra, y su posterior confrontación con la portada del libro o artículo, que haya fijado ese nombre. En cambio, los errores de señalar autores de otros campos o autores camuflados podría estar representando una lectura de reconocimiento aproximativo, más propia de materiales fragmentados.

Conclusiones

Si, como sostiene Chartier (1994, p. 23), las lecturas son efímeras, circulan sin dejar huellas en la memoria, esparciéndose en una infinidad de actos singulares, sólo el tipo de material y el tipo de prácticas pueden conseguir que los estudiantes asocien los textos al valor de sus contenidos y a la identificación de los autores que dan unidad y coherencia a los discursos. Por eso la selección del material de lectura y el énfasis en determinado tipo de prácticas no son actos sin consecuencias. Muchos textos de los dossiers y de los manuales son extraídos de libros y revistas científicas para un nuevo uso social y un nuevo público. A unos soportes fragmentados les corresponde una lectura «fragmentaria», a los apuntes de clase les corresponde una lectura sin autores, con un conocimiento «de oídas» y centrado en el contenido informativo. Los apuntes, copiados de otros textos o transcritos de discursos orales por los propios lectores, se caracterizan «por la ausencia de autores»: la autoridad, unidad e identidad del texto es responsabilidad exclusiva del destinatario (Chartier, 1993, p. 85). Si no cuidamos las lecturas de los estudiantes y los soportes de dichas lecturas corremos el riesgo de permitir -o de favorecer- un solo tipo de lectura: la lectura superficial para extraer información para el examen, la lectura fragmentaria que disocia el contenido del soporte, la lectura anónima sin títulos ni autores donde las inscripciones gráficas no significan. Un efecto de la lectura podría ser el de *allogoxia cultural*, que se da entre nuestros estudiantes que aceptan las variaciones en la identificación de las fuentes. No creemos que ésa debiera ser la forma de lectura dominante en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

- Anderson, R.C., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1993). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Huston (Ed.), *Advances in reading/language research* (Vol. 2) Greenwich CT: JAI Press.
- Biber, D. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, Cl. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris: Didier Erudition.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1993) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Champagne, Ph. (1993). Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (Dir.), *La misère du monde*. Paris: Seuil.

- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 2 (4), 733-740.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Chartier, A.M., & Hébrard, J. (1994). *Discurso sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A.M, Debayle, J. & Jachimowicz, M-P. (1993). Lectures pratiquées et lectures délacées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1993). ¿Qué es un autor? En *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Darnton, R. (1993). Historia de la lectura. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Donnat, O. (1990). Les français et la lecture. *Cahiers de l'économie du livre*, 3, 57-70.
- Dumontier, F., Singly F. de & Thélot, Cl. (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Économie et statistiques*, 223, 63-80.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: FCE.
- Foucault, M. (1983). Qu'est-ce qu'un auteur? *Litoral*, 9, 3-32.
- Fraisse, E. (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.
- Gee, J.P. (1988). The legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. *Harvard Educational Review*, 58, 195-212.
- Geertz, Cl. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, H. (1986). The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. In S. de Casteell, A. Luke & K. Egan (Eds.), *Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: LEA.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Morais, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research*, 49, 147-152.
- Molinari, J.P. (1993). L'unité d'un mosaïque? In E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.
- Perfetti, Ch. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Poulain, M. (1993) (Dir.). *Lire en France*. Paris: Le Cercle de la Librairie.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Renoult, D. (1993). L'offre des bibliothèques universitaires face à la demande étudiante. In E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.
- Scriber S. & Cole, M (1978). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Share, D., Jorm, A. F. Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Stanovich, K.E. & West, R.F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, XXIV/4, 402-433.
- Stanovich, K.E. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates fo print exposure. *Memory & Cognition*, 20 (1), 51-68.
- West, R. F., Stanovich, K.E & Mitchell, H. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 35-50.
- West, R. F. & Stanovich, K.E (1991). The incidental acquisition of information from reading. *Psychological Science*, 2, 325-330.

ANEXO I

LISTA DE AUTORES DE MAGISTERIO

A	B	C	D
1	AJURIAGUERRA, Juan	KAYE, Kenneth	51
2	AKASHI, Yshona	KOHLBERG, L.	52
3	AMADO, Jorge	KOZYREV, A.	53
4	BANDURA, Albert	LEONHARDT, Mercè	54
5	BASAGLIA, Franca	LEVI-STRAUSS, Claude	55
6	BAUMAN, James	LEWIS, Vicki	56
7	BLANCHI, Angel	LORIN-MAAZEL, Leo	57
8	BOSCAINI, F.	LOZANO, Jorge	58
9	BOWLBY, James	LURIA, Alexander R.	59
10	BRENNAN, Williams	MACDU-GALL, Williams	60
11	BRENTANO, Franz	MARCELLI, D.	61
12	BROCA, Paul	MARCHESI, Alvaro	62
13	BRUNER, Jerome	MARTÍ, Eduard	63
14	BUBER, Martin	MAYOR, Juan	64
15	BUZ, Allan	MONEDERO, Carmelo	65
16	CALVINO, Italo	MORRISON, Toni	66
17	CANDEL, Erick	PALACIOS, Jesús	67
18	CAPARRÓS, Antonio	PEREC, Georges	68
19	CARRETERO, Mario	PEREIRA PÉREZ, M.	69
20	CATTELL, Raymond	PERELLÓ, Jorge	70
21	CHAGALL, Marc	PESSOA, Fernando	71
22	COLL, César	QUENAU, Raymond	72
23	DEVOS, George	RIBES, Carles	73
24	EL-FITR, Edward	RIVIÈRE, Angel	74
25	ESTEVEN, John	ROGER, Burton	75
26	EYSENCK, H.J.	RONDAL, Jean A.	76
27	FARNHAM-DIGGORY, S.	ROSENZ WEIG, Mark	77
28	FEIN, Sandor	SAGAN, Carl	78
29	FERRERO, Jesús	SAN MARTÍN, Rafael	79
30	FEUERSTEIN, Reuven	SÁNCHEZ, A.	80
31	FLAVELL, John	SARTRE, Jean-Paul	81
32	FLEMING, Ian	SCHAFFER, H. Rudolph	82
33	FOUCAULT, Michel	SCHIFFER, Claude	83
34	GALBRAITH, John	SIGMUND, Froid	84
35	GALTON, Francis	SORRENTINO, Antonio	85
36	GARANDERIE, A.	SPIRMAN, Charles	86
37	GARCÍA MADRUGA, Juan A.	SPRING, Daniel	87
38	GRASS, Günther	STERNBERG, John	88
39	GUFANG, Samuel Jones	TOL KIEN, J.R.R.	89
40	HAMMETT, Dashiell	TOLSTOY, Leon	90
41	HEMINWAY, Ernest	TORRELL, René	91
42	HERRERO, José Manuel	UTAFRIITH, U.	92
43	HUGO, Victor	VAN EYSENCK, Henry	93
44	HUGUET, Jaume	VEGA, José	94
45	INHELDER, Bärbel	VERSACE, Gianì	95
46	ITARD, Jean-Marc	VILA, Ignasi	96
47	IZETBEGOVIC, Lev	WERTSCH, James	97
48	JACQUARD, Jean	WINOGRAD, P.N.	98
49	JOULAIN-MANNONI, F.	ZORNDIKE, Robert L.	99
50	KARLSON, Marvin	ZURICH, Ernest	100

ANEXO II

LISTA DE AUTORES DE PSICOLOGÍA

A	B	C	D
1	AKASHI, Yshona	IZETBEGOVIC, Lev	51
2	AMADO, Jorge	JENSEN, Arthur Robert	52
3	BAKEMAN, Roger	JOHNSON-LAIRD, Philip	53
4	BAKER, Frank B.	KARLSON, Marvin	54
5	BALTES, Paul	KAYE, Kenneth	55
6	BATESON, Patrick	KOZYREV, Andrea	56
7	BLANCHI, Angel	LORIN-MAAZEL, Leo	57
8	BOAKES, Robert	LOZANO, Jorge	58
9	BORING, Edwin	LUQUE, Angel	59
10	BRENTANO, Franz	LURIA, Alexander R.	60
11	BRIDGEMAN, Bruce	MACDUGALL, Williams	61
12	BROCA, Paul	MANGE, Arthur	62
13	BRUNER, Gerome	MAHLER, Jacques	63
14	BUZ, Allan	MORAIS, José	64
15	CALVINO, Italo	MORRISON, Teodor	65
16	CANDEL, Erick	O'SHEA, Patrick	66
17	CARAMAZZA, Alfonso	PEREC, Georges	67
18	CARBALLEIRA, Alejo	PESSOA, Fernando	68
19	CATTELL, Raymond	PLOMIN, Robert	69
20	CROKER, Lionel	QUENAU, Raymond	70
21	CRONBACH, Lee J.	RIBES, Carles	71
22	CHAGALL, Marc	ROGER, Burton	72
23	DEVOS, George	ROSCH, Eleonor	73
24	DEWY, John	ROSENZ WEIG, Mark	74
25	DOMENECH, Josep M ^a	SACKETT, Gerald	75
26	ELFIN, Edward	SAGAN, Carl	76
27	ERIKSON, Erick	SARTRE, Jean-Paul	77
28	ESTEVEN, John	SCHAFFER, H. Rudolph	78
29	FEIN, Sandor	SCHIFFER, Claude	79
30	FERRERO, Jesús	SCHEPHERD, Dennis G.	80
31	FLAVELL, John	SIEGEL, Sheldon	81
32	FLEMING, Ian	SIGMUND, Froid	82
33	GALTON, James	SPERRY, Richard	86
34	GEERTZ, Clifford	SPIRMAN, Charles	84
35	GERGEN, Kenneth	SPRING, Daniel	85
36	GIBON, James	STERNBERG, John	86
37	GIDDENS, Anthony	TOL KIEN, J.R.R.	87
38	GRASS, Günther	TOLSTOY, Leon	88
39	GUFANG, Samuel Jones	TORRELL, René	89
40	GUYTON, Arthur C.	TREVARTHEN, Coldwin	90
41	HAMBLETON, Ruben K.	UTAFRITH, U.	91
42	HAMMETT, Dashiell	VAN EYSENCK, Henry	92
43	HAVIGHURST, Robert	VERNON, Philip E.	93
44	HEBB, Donald	VERSACE, Giani	94
45	HEMINWAY, Ernest	WERTHEIMER, Michael	95
46	HERRERO, José Manuel	WILLERMAN, Lee	96
47	HUBEL, Dabid H.	WONNACOTT, Ronald	97
48	HUGO, Victor	ZEKI, Semir	98
49	HUGUET, Jaume	ZORNDIKE, Robert L.	99
50	INHELDER, Bärbel	ZURICH, Ernest	100

