

¿Nadie lee nada? Las lecturas literarias del estudiantado del Profesorado en Inglés

Dr. Enrique Alejandro Basabe
Universidad Nacional de La Pampa
eabasabe@humanas.unlpam.edu.ar

León Emanuel Ávalos
Universidad Nacional de La Pampa
lionarea86@gmail.com

RESUMEN

En este artículo estudiamos las lecturas literarias que el estudiantado del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) efectúa fuera del marco de las actividades curriculares destinadas a la enseñanza de la lengua o la literatura. Partimos de la idea popular de que “nadie lee nada”, para explorar los géneros preferidos, las razones para la lectura, y los hábitos lectores de las/os estudiantes de 4° año de la carrera. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios, listas de textos literarios leídos, y entrevistas individuales para luego ser analizados mediante las metodologías cualitativas de codificación conceptual y análisis de documentos. Los resultados nos permitieron obtener un panorama claro de qué, por qué y cómo leen las y los estudiantes por voluntad propia. Sobre la base de estos datos proponemos una mejor articulación entre las lecturas literarias del estudiantado y las obras en uso en las actividades curriculares del profesorado, así como también criterios para la selección de dichos textos, algunos de ellos sugeridos por las/os mismas/os participantes de la investigación.

Palabras clave: formación docente en inglés, lectura; literatura en inglés.



Does anyone read anymore? Literary readers at the ELTE program at UNLPam

ABSTRACT

In this article, we examine the literary readings done by students at the English Language Teacher Education (ELTE) program at Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) outside the ones required by their language or literature courses syllabi. Having as a starting point the popular idea that “nobody reads anymore”, we explore the reading habits, preferred genres, and reasons for reading of the students in the 4th year of the program. The data were collected through surveys, reading lists, and individual interviews, and they were analyzed through the qualitative methodologies of conceptual coding and discourse and document analysis. The results are intended to improve the articulation between the students’ literary readings and those suggested in the Language and Literature courses in the program. Further criteria for the selection of literary texts are also suggested, as they were also proposed by the participants in the research.

Keywords: English language teacher education; literacy; literatures in English.

Recibido: 25/03/2022

Aceptado: 02/05/2022

Históricamente, el principal medio que ha utilizado el sistema educativo para la adquisición de saberes ha sido la lectura. Según la UNESCO (2015, p. 12), “la lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos y a la participación activa en la sociedad”. Durante todo el siglo XX, la lectura literaria ocupó un rol preponderante tanto en la alfabetización en general como en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En un enfoque tradicional de la enseñanza del inglés, el texto literario era clave, además, como muestra de los valores de la cultura anglo-estadounidense, que en cierta forma se invitaba a seguir. Así, en el desarrollo de la lecto-escritura, los cánones literarios nacional y foráneo se instauraron como sistemas de legitimación, dadas sus características construidas de modelos a imitar, escalas de medida, y perdurabilidad en el tiempo.

Las últimas décadas marcaron, no obstante, el acelerado desplazamiento de los consumos culturales hacia lo multimedial y lo digital, hecho que otorga legitimidad igualmente a los mundos del entretenimiento mediático y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Pero la época se halla, en realidad, masivamente textualizada: producimos muchos más escritos que cuanto se haya hecho nunca, y leemos constantemente, para casi todas nuestras tareas, y en los más variados formatos. En nuestro país, no solo la producción y el consumo de libros registró incluso un significativo aumento (Aletto, 2020), sino que hasta se reportan alzas en el interés por la poesía (N. A., 2022). Vivimos, en suma, en un mundo letrado cada vez más complejo.

Es puntualmente en esa encrucijada en la que se instala nuestro trabajo. Investigamos si, ante el asedio de la cultura digital y el consumo mediático, las y los estudiantes del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) se acercan a los textos literarios por iniciativa propia. Nos preguntamos específicamente hacia qué tipo de lecturas literarias se inclinan y cuáles son sus hábitos lectores. Los datos obtenidos pueden resultar útiles para articular las lecturas literarias del estudiantado y los textos literarios en uso en las actividades curriculares del profesorado, que aún constituyen por su ubicuidad y cantidad una porción relevante de los materiales de trabajo áulicos de la carrera.

LA LECTURA LITERARIA ASEDIADA

Tanto en el frente interno como en el externo, para la lectura literaria el escenario actual se presenta difícil y complejo. Por un lado, las tradiciones literarias se descentran respecto de los cánones clásicos, y la industria editorial persigue con firmeza la creación de un público cada vez más amplio. Se produce así lo que Petrucci (2004, p. 621) llamó “el desorden de la lectura”: una actitud consumista que rechaza criterios de selección y mediante la cual las lectoras y los lectores establecen con el libro una relación que no es estrictamente de interpretación y aprendizaje sino también de diversión y placer. Sin embargo, hay quienes describen la situación como una democratización del acceso a los consumos culturales (ej., Cruces, 2017) y consideran que no se está frente a la muerte del canon sino a su impasible yuxtaposición con otras y variadas formas de la expresión humana.

Por otro lado, la lectura literaria sufre los embates de la predisposición de las nativas y los nativos digitales hacia los nuevos dispositivos electrónicos, lo que

transforma sus hábitos lectores en favor del consumo mediático y de redes sociales. Encuestas nacionales realizadas en México (CONACULTA, 2015) y Argentina (SInCA, 2018) revelan un deslizamiento hacia las prácticas digitales y un mayor consumo horario de películas y series de televisión, que van en detrimento del tiempo dedicado a la lectura de libros, diarios, y revistas. Ambos fenómenos vaticinan la pérdida de los medios habituales de la lectura impresa y muestran una clara tendencia hacia una lectura-escritura “pluralizada, diversificada, segmentada, e indisciplinada” (Cruces, 2017, p. 20). Para las adolescencias y juventudes del siglo XXI, leer no es lo que era para quienes transitamos la mayor parte de nuestras vidas en el siglo pasado.

En efecto, los cambios en los consumos culturales contemporáneos han tenido un alto impacto en nuestros modos de leer. Ya en los en la década de 1970, Barthes y Compagnon (citados por Petrucci, 2004, p. 594, énfasis en el original) afirmaban que “la *actividad* de leer se retrae en la misma medida en la que la *operación* de leer se universaliza”. Leemos todo el tiempo, pero nuestra práctica lectora se ha vuelto fluida debido al uso de la Internet y ya no está caracterizada por la disciplina mental y corporal que en otros tiempos exigía la escolaridad sino por la ‘navegación’ y la fragmentación. Hoy, nos sumergimos permanentemente en lo que Zafra (2017) denominó “lectura precaria” (pp. 92-95), aquella dominada por las categorías específicas de la lectura en línea: la velocidad y la abundancia, que se corresponden con las particularidades de casi todas las prácticas culturales actuales.

EL PROBLEMA DE LA LITERATURA EN EL PROFESORADO EN INGLÉS

A pesar de los asedios a la lectura literaria, existe la percepción popular de que es el colectivo quien debe estimular la lectura y la escritura más allá de los textos propiamente escolares (Márquez Jiménez, 2017). En el marco de nuestro trabajo, cabe preguntarnos entonces acerca del rol que ocupa la literatura en la formación docente en inglés y en la enseñanza de la lengua extranjera en general.

Según los *Lineamientos Generales para los Profesorados en Lenguas Extranjeras* (ANFHE, 2016), *Literatura y Teoría Literaria* constituye una de las 5 áreas básicas de conocimiento producido en el marco de la disciplina.¹ Sin embargo, como reportáramos en otro trabajo (Basabe, 2019), la enseñanza de la literatura en sí ha perdido terreno en los planes de estudio de los Profesorados en Inglés, y los textos literarios han pasado progresivamente a ser abordados como prácticas discursivas o destinados al ejercicio de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997).² Tal como lo advertía McRae (1991), de esta manera, se minimiza la calidad representacional del texto literario y se lo aborda generalmente en su mera referencialidad. Esta contradicción hace, además que tanto las cátedras de literatura como la selección de textos literarios queden ‘cautivas’ de un grupo reducido de docentes y sus correspondientes prescripciones, en franca contraposición con la vertiginosa diversificación de los cánones e intereses de que diéramos cuenta en el apartado anterior.

1 Las 4 áreas restantes son: *Estudios del Lenguaje, Prácticas Discursivas, Cultura e Interculturalidad, y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.*

2 Ésta hace referencia al acceso al conocimiento sobre las demás culturas, la comprensión de sus valores sociales, éticos y estéticos, y las destrezas para desenvolverse en contextos interculturales.

En el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, ya a comienzos de este siglo Corbett (2003) presagiaba un sombrío panorama para la literatura:

Así como los Estudios Literarios están sufriendo su crisis al tratar de justificar su canon, la enseñanza del inglés se ha movido hacia currícula determinados por las necesidades de las/os estudiantes, y, dada la naturaleza de la literatura, es difícil priorizar su uso como requisito práctico para el estudio de la lengua” (p. 237)

En efecto, en los últimos 40 años los textos expositivos han desplazado rápidamente a los literarios como fuentes centrales para la enseñanza de la lecto-escritura, y se ha instalado con fuerza el despliegue de las destrezas creativas e interculturales. El marco de competencias para la vida de Cambridge (Cambridge University Press, 2020), por ejemplo, incluye una novedosa área de pensamiento creativo, y los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria* (Ministerio de Educación, 2018, p. 38) incorporan el eje *Comunicación intercultural*, en el cual se hacen insistentes referencias al acceso de las/os estudiantes “a distintas manifestaciones y prácticas culturales, los medios de comunicación, las artes, entre otras”, pero no específicamente a los textos literarios.

La persistencia de la lectura literaria en el profesorado, pero la escasa a nula presencia de ésta en los lineamientos para la enseñanza de la lecto-escritura en los demás niveles educativos plantea un problema significativo sobre el papel que verdaderamente juega hoy la literatura en la formación docente en inglés.

LAS POSIBILIDADES DE LA LECTURA LITERARIA

Urge abordar la problemática con una mentalidad mediadora, buscando articular acciones que vinculen a la literatura como se la entiende en la formación docente con las posibilidades de la lectura literaria en la realidad contemporánea. Por lo general, las/os docentes aplican los textos y la metodología de trabajo de la universidad al aula escolar y los muestran como un hecho estético donde examinar recursos estilísticos o como un hecho cultural donde reconocer valores sociales.³ Esto implica trasladar modos de leer la literatura propios de especialistas a la escolaridad temprana, muchas veces sin tener en cuenta los contextos multimodales ni las tendencias lectoras actuales, lo que genera que muchas/os estudiantes distingan entre una “lectura grata”, basada en intereses propios y muchas veces compartida con amigas/os, y una “lectura letrada”, el acto privado e individual que exige la escuela y que les aparta de sus motivaciones personales (Lluch, 2017, pp. 49-51).

La clave reside en enseñar a leer en la formación docente los textos literarios desde otras perspectivas. Basándose en la experiencia de jóvenes *booktubers*, Lluch, Esteve, Calvo, y Monar (2017) propusieron una ‘lectura dialogada compartida’:

dedicar tiempo para la lectura colectiva en el aula; prescindir en un primer momento, de la información relacionada al autor, el género y la corriente literaria o el contexto para leer, alejando así la lectura de la práctica académica; y plantear preguntas relacionadas con la experiencia del lector con el libro para provocar una conversación sobre la lectura (p. 73).

3 Ambos enfoques coinciden con los que en el área de la literatura en la enseñanza del inglés generalmente se denominan “modelo lingüístico” y “modelo cultural”, respectivamente (Bibby y McIlroy, 2013, p. 19).

Si bien estas indicaciones fueron pensadas para clases de literatura en lengua materna en la escuela, es factible ponerlas en práctica también en el ámbito de la formación docente, como ya describimos en referencia a nuestro contexto (Basabe, 2018). Se intenta de este modo generar lo que Naji, Subramanian, y White (2019) denominaron “puntos de involucramiento” (pp. 63-78), es decir, nodos capaces de acaparar la atención del estudiantado desde los cuales ellas/os expresan sus respuestas provisionales en espacios abiertos de discusión y, a modo de una comunidad lectora, van construyendo sentido. Este enfoque se ubica dentro de la órbita del modelo que Bibby y McIlroy catalogaron como “de crecimiento personal” (p. 19-20).

Ahora bien, será evidentemente el colectivo docente quien, desde esas respuestas iniciales acompañe al estudiantado a la discusión de cuestiones más abstractas como el género, la etnicidad, la historia, o el medio ambiente. La literatura en la formación docente en inglés podría llevar incluso a la concientización y la crítica en tiempos de la posverdad (López-Peláez Casellas y Valverde Jiménez, 2017) o al posicionamiento claro y la movilización por causas justas en marcos de opresión y vulnerabilidad (Holland y Hewett, 2021). Las formadoras y los formadores docentes, sin embargo, no deberán dejar de reconocer la fuerte presencia de adolescentes y jóvenes en el mundo de la lectura como fuente de autoridad, “ejerciendo tareas que tradicionalmente han realizado los adultos (los críticos literarios) y legitimando un ‘nuevo’ canon, en el sentido de las lecturas que hay que conocer para socializarse” (Lluch, 2017, p. 31). Precisamente, ese necesario reconocimiento inspiró nuestro trabajo. Para que éste se dé y sea provechoso en nuestras clases de literatura necesitábamos obtener un panorama claro de *qué, por qué y cómo* leen las/os estudiantes del Profesorado en Inglés de la UNLPam.

LA INVESTIGACIÓN Y EL PROCESO DE TRABAJO

Nuestro trabajo tomó como punto de partida las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de lecturas literarias preferían las y los estudiantes?
2. ¿Cuáles eran sus motivaciones para la lectura y sus hábitos lectores?

Las respuestas a la primera pregunta nos ofrecerían un panorama de los géneros y textos literarios específicos que el estudiantado elegía por iniciativa propia; mientras que las respuestas a la segunda pregunta nos permitirían acceder a un estado de la situación de sus prácticas lectoras fuera del contexto académico.

Llevamos a cabo la investigación entre los meses de septiembre y diciembre de 2021 en el ámbito del Profesorado en Inglés de la UNLPam. Esta es la única carrera dedicada a la formación docente en inglés en la provincia, tiene una duración de 4 años, y contaba en 2021 con una matrícula de 225 estudiantes.

Invitamos a participar de la investigación a todas las estudiantes y todos los estudiantes que hubieran cursado o estuvieran cursando *Literatura de Habla Inglesa II*, actividad curricular perteneciente al cuarto año del Profesorado en Inglés, durante los años 2019 (14), 2020 (9), y 2021 (12). Decidimos el corte temporal en función de que las y los participantes no fueran graduadas o graduados de la carrera sino, en su mayoría, aún estudiantes. En una primera instancia, participaron de la investigación la totalidad de las y los estudiantes convocados (35). De una segunda instancia, a la que fueron convocadas y convocados quienes se consideraban lectoras literarias o lectores literarios,

participaron 10 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 23 y los 35 años, con un promedio de 27 años.⁴ Siete de ellas eran estudiantes, de las cuales 2 se graduaron en diciembre de 2021, cuando los datos para esta investigación ya habían sido recabados; las 3 restantes habían concluido sus estudios entre 2019 y 2020.

La metodología de trabajo empleada fue cualitativa y discursiva. Concretamente, se utilizaron para la recolección de datos los siguientes instrumentos:

- (a) un cuestionario a través de la plataforma GoogleDocs, conteniendo preguntas generales sobre gustos y hábitos lectores. Indagamos, por ejemplo, si se consideraban lectoras, por qué leían (o no) en su tiempo libre, y cuáles eran sus géneros literarios preferidos.
- (b) listados de textos literarios leídos por voluntad propia, fuera de los requeridos por los programas de las asignaturas, durante el tiempo en el cual habían cursado la carrera.
- (c) entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 40 minutos de duración. Exploramos a través de éstas las historias de lectura de las participantes, sus actitudes hacia las actividades curriculares destinadas a la enseñanza de la literatura, y sus proyecciones docentes acerca del uso de textos literarios en sus futuros marcos laborales.

Como se consignó anteriormente, respondieron el cuestionario 35 participantes; mientras que acudieron a las entrevistas y confeccionaron listados de lectura 10 participantes.

La fase descriptiva del análisis de datos consistió en el estudio de contenido y la codificación conceptual. Mediante un proceso mayormente deductivo, categorizamos los datos siguiendo las preguntas de investigación iniciales. Para la configuración de los códigos pertinentes tomamos las guías generales de Gibbs (2007) y Selvi (2020). Para la clasificación en géneros de los textos literarios incluidos por las participantes en sus listados de lectura se utilizaron los rótulos sugeridos por Wikipedia y distintas revistas de divulgación. La fase interpretativa consistió primeramente en una instancia de chequeo por pares, mediante la cual ambos investigadores codificamos los documentos por separado para luego contraponer los resultados obtenidos. La triangulación entre las fuentes de datos, inspirada en el trabajo de Curdt-Christiansen (2020), permitió identificar los vacíos de datos fácticos y cotejar las distintas respuestas de las participantes entre sí, a fin de otorgar al trabajo validez y confiabilidad. Por último, explicamos los resultados emergentes del análisis a la luz del marco conceptual que habíamos establecido para la investigación.

La limitación principal de esta investigación consiste en nuestra decisión de no problematizar el concepto de literatura sino de dejarlo a la libre interpretación de las participantes. Asimismo, para recolectar algunos datos nos fiamos simplemente del recuerdo de las estudiantes. Esto sucede específicamente con los listados de libros leídos por motivación propia en el transcurso de la carrera. Por último, un número mínimo de las entrevistas fue realizado por el docente a cargo de la asignatura antes

4 Ocho participantes pertenecían al género femenino y los 2 restantes, al masculino. Decidimos referirnos en este texto a ese grupo de personas como *las estudiantes* debido a que no consideramos al género como una variante relevante para el contexto del trabajo. Por otra parte, lo hicimos en pos de asegurar una lectura más ágil y amena y debido a que el género femenino constituye una amplia mayoría en el colectivo *estudiantes*, tanto en marco de esta investigación como en el de la carrera en cuestión.

mencionada, por lo que las/os participantes pueden haberse sentido relativamente compelidas/os a responder de un modo u otro.

LAS LECTURAS LITERARIAS DEL ESTUDIANTADO DEL PROFESORADO EN INGLÉS

Esta sección da cuenta de las respuestas a nuestra primera pregunta de investigación: ¿Qué tipo de lecturas literarias preferían las estudiantes? En ese sentido, el 48.5 % de las 35 participantes que respondieron el cuestionario (17) se consideró una persona lectora, y el 51.5 % (18) restante contestó que no lo era. Al respecto, una de las entrevistadas intentó una descripción de esta ‘grieta’: “hay dos bandos: los que leen todo, tienen todos los libritos de Harry Potter y todo eso; y los que no leen nada y dicen ‘me quedo acá y con esta voy’”. Su razonamiento pareciera indicar una clara división entre quienes leen por placer y quienes no lo hacen y quizá renieguen incluso de las lecturas que demanda el plan de estudios del profesorado.

La Tabla 1 muestra la cantidad de libros que 10 de esas 17 participantes, quienes fueron entrevistadas y produjeron sus listados de lectura, reportaron haber leído por voluntad propia en los años en que cursaban su carrera. Registraron un promedio de 2.30 libros leídos por año, una cantidad superior a los 1.6 consignados por la *Encuesta Nacional de Consumos Culturales (SInCa, 2018)*.⁵ Asimismo, como se puede observar en la tabla, es claramente en español que realizaron la mayor parte de sus lecturas. Excepto en el caso de las lectoras 1, 2 y 7, la cantidad de libros leídos en inglés no supera los 3 en los 6.6 años promedio que duraron sus carreras. Incluso, las lectoras 3, 5, y 10 declararon no haber leído ningún libro en la lengua extranjera durante ese periodo. Algunas entrevistadas ensayaron explicaciones de las causas de la persistencia de la lectura en español. Entre ellas prevalecieron, por un lado, las dificultades con el léxico y el contexto. Al respecto, una de las entrevistadas razonó que “[leer en inglés] demanda un esfuerzo extra, lleva tiempo, y la lectura no es tan fluida”, y, por otro, la asociación de la lengua extranjera con “las lecturas para la Facultad”, con la consabida carga semántica de exigencia y obligatoriedad.

Lector/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Años en la carrera	9	16	8	6	8	16	6	16	7	6
Cantidad total de libros leídos	29	14	12	14	36	14	22	46	12	17
Libros leídos en español	22	9	12	13	36	13	17	43	9	17
Libros leídos en inglés	7	5	0	1	0	1	5	3	3	0

Tabla 1. Cantidad de libros leídos durante los años de la carrera en español y en inglés.

5 Para establecer el promedio consideramos solamente a las lectoras que aparecen sombreados en la Tabla. Excluimos de éste a las lectoras 2, 6, y 8 por la extensa duración de sus carreras, que supera ampliamente los 6.6 años promedio de las participantes restantes. Tampoco incluimos a las lectoras 5 y 8 porque se trata evidentemente de personas notablemente ávidas por la lectura literaria.

En cuanto a sus preferencias lectoras, el 71.2 % de las 35 estudiantes que respondieron el cuestionario (25) optó por la narrativa y un 11.4 % (4) lo hizo por la poesía. El resto mencionó al teatro y los textos sobre educación. Esto concuerda con los géneros privilegiados por el 48 % que se consideraba lectora (17), ya que un 94 % (16) leía novelas y un 70 % (12) leía además no ficción. Un 64 % (11) manifestó consumir textos informativos y de divulgación recuperados de Internet.

Lector/a	1	2	3 ⁽¹⁾	4 ⁽²⁾	5	6	7 ⁽³⁾	8	9	10 ⁽⁴⁾
Thriller psicológico/ Suspense/Terror	2	2	2	4	18	2	5	19		1
Dramas de la vida	1				6	6	6	1		4
Novela fantástica	19					3	3	3	1	
Novela histórica/ biográfica/basada en hechos reales		1					3	17	1	
Novela juvenil	4	3		1				3		11
Ciencia ficción	2				1					
Novela romántica		1								
Novela o cuentos cortos clásicos/ canónicos*		5	4			1			7	
Poesía	1			3	1					1
Teatro		2								
Psicología/filosofía de divulgación			2		5		5		3	
Autoayuda			1	4	1	2				
Feminismo/teoría feminista			2	2	3					
Educación			1		1					
Cantidad total de libros leídos	29	14	12	14	36	14	22	46	12	17

Tabla 2. Cantidad de libros leídos distribuidos por géneros.⁶

La Tabla 2 muestra la cantidad de libros leídos distribuidos según su pertenencia a distintos géneros. Presentamos primeramente los géneros literarios propiamente dichos: la ficción narrativa y sus distintos subgéneros, la poesía, y el teatro, y seguidamente ubicamos los géneros de no ficción señalados por las participantes.

* Rotulamos como novelas o cuentos cortos clásicos/canónicos a aquellos textos que habitualmente figuran como lecturas estandarizadas de programas escolares o académicos tanto en español como en inglés. Algunas lectoras consignaron, por ejemplo, haber leído cuentos cortos de Edgar Allan Poe (estadounidense, 1809-1849), Ernest Hemingway (estadounidense, 1899-1961), y Horacio Quiroga (uruguayo, 1878-1937), así como también novelas de John Steinbeck (estadounidense, 1902-1968) y Gabriel García Márquez (colombiano, 1927-2014).

6 ⁽¹⁾ Sumó a la lista “algunos artículos” de divulgación, mayormente sobre educación. ⁽²⁾ Declaró estar suscripta a una página que le “manda poemas todos los días”. ⁽³⁾ Recordó haber buscado artículos de opinión en diarios de habla inglesa como *The Guardian* y *The New York Times*. ⁽⁴⁾ Declaró leer artículos de divulgación de *National Geographic* y otros sobre neurociencias, arte, historia, y literatura en páginas de Facebook.

Algunas participantes mostraron claras preferencias personales. La lectora 1 consumió mayormente literatura fantástica. Las lectoras 5 y 8 optaron por el *thriller* psicológico, aunque la última mostró también una evidente propensión por la novela histórica, ya que seguía la obra de escritoras específicas del género tales como Gloria Casañas (argentina, 1964-), Viviana Rivero (argentina, 1966-), y Florencia Bonelli (argentina, 1961-). Por último, la lectora 10 se inclinó, especialmente en los inicios de su carrera, por la lectura de sagas juveniles, como las de autoría de Lauren Kate (estadounidense, 1981-), Megan Maxwell (española, 1965-), y Anna Todd (estadounidense, 1989-).

Dejando esas predilecciones individuales de lado, podemos aseverar que son la ficción narrativa y la no ficción los marcos preferidos por las 10 participantes entrevistadas, coincidentemente con la respuesta obtenida de los cuestionarios iniciales. Dentro de la ficción narrativa, se destaca una fuerte inclinación por el *thriller* psicológico, los dramas de la vida, y la novela fantástica. Casi todos los listados de lectura incluyeron, por ejemplo, varias novelas de John Katzenbach (estadounidense, 1950-), John Grisham (estadounidense, 1955-), y Stephen King (estadounidense, 1944-); 3 lectoras habían accedido a algunas novelas de Isabel Allende (chilena-estadounidense, 1942-) o habían leído *Comer, rezar, amar* de Elizabeth Gilbert (estadounidense, 1969-); y una cantidad similar de participantes leyó la saga completa de *Harry Potter* de J. K. Rowling (inglesa, 1965-). Entre los textos de no ficción, se destacan los de psicología y filosofía de divulgación y, en menor medida, los de autoayuda. Los textos de Gabriel Rolón (argentino, 1961-) y Darío Sztajnszrajber (argentino, 1968-), entre otros, aparecen prácticamente en todos los listados.

Tres participantes consignaron la lectura de textos de Judith Butler (estadounidense, 1956-), Sonia Sánchez (argentina, 1964-), y Lohana Berkins (argentina, 1965-2016). Una lectora reportó haber leído *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire (brasileño, 1921-1997), y otra, *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano (uruguayo, 1940-2015). Tres lectoras mencionaron que diariamente recibían poemas enviados automáticamente por páginas de Internet a las que se encontraban suscriptas. Por último, como se desprende de las notas a la Tabla 2, existe un incipiente acercamiento a los textos en formato virtual. En ese ámbito, sin embargo, ganan terreno la poesía y los textos de opinión y divulgación, en oposición a la ficción, que reina entre los favoritismos en los libros en papel.

MOTIVACIONES PARA LA LECTURA Y HÁBITOS LECTORES

En esta sección exploramos las respuestas de las estudiantes a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles eran sus motivaciones para la lectura y sus hábitos lectores?

Al respecto de las motivaciones, la mayoría de las encuestadas lectoras manifestó que su inclinación por la lectura se debía a que siempre le había gustado leer (13), y, en menor medida, a que le gustaba la literatura (9). Entre quienes respondieron a la entrevista prevalecieron tres explicaciones claras sobre las razones para leer por cuenta propia. Por un lado, 5 participantes provenían de hogares lectores y recordaban fuertes lazos con la lectura desde sus niñeces, en la mayoría de los casos visiblemente relacionados con familiares habituados a leer por placer –“mi abuelo” (8), “mi mamá y mis tías” (2)– o con lugares tales como las bibliotecas escolares o las

librerías, donde el acto de leer resultaba una actividad gratificante. Por otra parte, 2 fueron motivadas por sus grupos de pares, 1 de ellas por una amiga adolescente con quien compartía lecturas de sagas juveniles y otra por sus amigas universitarias que “leen un montón” (4). Por último, 2 participantes explicaron que la tendencia a la lectura se había originado en la universidad. En ese sentido, mencionaron “lecturas obligatorias pero que me gustaron” (5) y observaron que “en la Facultad se tocan temas copados, pero a veces no se desarrollan” (3). Junto con otras lectoras (4, 7) este último grupo mostró una naciente tendencia hacia los textos de divulgación, coincidente con una mayor propensión a la búsqueda en Internet, donde reconocían además haber accedido a mayor cantidad de textos en inglés que en español.

De las entrevistas surge fuertemente el recuerdo de la adolescencia como una etapa crítica para la lectura placentera, marcada especialmente por la percepción negativa de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Declararon específicamente que las “*hacían leer*” (5, énfasis nuestro) y que “se pierde lo del librito de la escuela” (4). Rememoraron “no haber tenido lecturas que haya disfrutado” (7) y que “la mayoría de los libros que leí no me gustaron” (2). Solo 1 texto de los programas de la escuela secundaria fue mencionado con afecto por más de 2 entrevistadas: *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel (mexicana, 1950-). Sin embargo, esa etapa de la vida constituye también el contexto en que algunas participantes comenzaron a leer de manera individual, destacándose la saga *Caídos del mapa* de Inés Falconi (argentina, 1954-) y el omnipresente *Harry Potter*.

Un dato sugestivo al respecto de la lectura literaria es que, en una pregunta abierta del cuestionario sobre las motivaciones para dedicarse a esta voluntariamente, un 60 % (13) menciona la “imaginación” y la “desconexión”. Específicamente, explicaron que leían para “salir de la rutina agobiante de todos los días y sumergirse en nuevos mundos”, para “imaginar y vivir nuevas experiencias”, y para “enfocarse en algo que no sean pantallas”. Quienes respondieron a la entrevista coincidieron con las aseveraciones anteriores y se explayaron acerca de sus momentos de lectura: “ir al patio, leer al aire libre” (7); “leer cuando estoy tranquila y todo el ritual: tomar mate, leer” (4); la lectura “te traslada a otra cosa, a otro mundo, a otro lado. Todo pasa en tu cabeza” (8). Simultáneamente, oponen fuertemente esas experiencias a las derivadas de las lecturas teóricas de la carrera (2, 3, 5, 7), a planificar clases (5), y, una vez más, a “estar frente a una pantalla” (1, 2). Lectoras o no, el 65 % de las 35 participantes que respondieron el cuestionario (23) consideró que hay gente que lee por placer.

En cuanto a los hábitos lectores, pudimos confirmar que el tiempo disponible es un factor determinante al momento de leer por voluntad propia. De las 17 encuestadas lectoras, solo el 12 % (2) lo hacía casi siempre; mientras que el 76 % restante (13) leía solamente cuando sus actividades diarias se lo permitían. Del mismo modo, el 60 % (11) de quienes no se consideraron lectoras razonó que no leía literatura por la falta de tiempo resultante de las demandas académicas. Adujeron, entre otras cosas, que preferían escuchar música, mirar series y películas, o practicar deportes. Cerca de un 20 % (4) admitió, además, que le costaba leer.

En general, la lectura se representa como un proceso altamente individual. Así, declararon “leo principalmente para mí” (7) y “me gusta perderme en el texto y flashear (sic)” (1). Sin embargo, rescataron la práctica heredada de las clases de la universidad de compartir lecturas e interpretaciones en espacios abiertos de discusión. Al

respecto, reflexionaron que, por una parte, genera satisfacción el hecho de saber que “hay otros que también leen” (4) y, por otra, disfrutan “discutir para que surjan ideas nuevas” (3), ya que “ese intercambio está muy bueno” (5).

Tanto en el cuestionario como en las entrevistas persistió una valoración positiva de las actividades del profesorado destinadas al estudio de la literatura. Concretamente, destacaron “el ambiente más distendido que en otras materias” (3), el hecho de que la literatura “ayuda a armar tus propios recorridos de lectura” (8) y “aporta pensamiento crítico” (5). La lectora 5 ensayó una explicación casi literaria acerca de la necesidad de la literatura en el Profesorado en Inglés: “la literatura te transporta a otros mundos, a otras realidades posibles, a otras realidades pasadas. Hay imaginación. Hay creatividad. Una viaja y una se imagina cosas.” Por su parte, la lectora 4 resumió las posibilidades de la lectura literaria en la enseñanza de inglés en general: “la literatura es una forma muy sutil de enseñar un montón de cosas: compartir el momento de leer pero que después esa lectura caiga donde tiene que caer en cada persona y de ahí salen interpretaciones.” En cierta forma, contrastaron, por la variedad y diversidad que ofrece, la ficción y la literatura en general a los exiguos marcos teóricos de otras áreas de estudio.

Sin embargo, también hubo críticas. Resistieron particularmente el uso de textos literarios en las actividades curriculares destinadas al estudio de la lengua inglesa, ya que “no me gustan las temáticas que *siempre* se abordan en las Lenguas” (3, énfasis en el original) y “se lee rápido y se pierde el disfrute de la literatura” (1). Sobre la enseñanza de la literatura en sí, opinaron que existían “desfasajes” entre las interpretaciones del estudiantado y las de los equipos docentes (1). Aunque evocaron gratamente la lectura de *Frankenstein* de Mary Shelley (inglesa, 1797-1851) y de cuentos cortos contemporáneos, en una pregunta de respuesta abierta del cuestionario clamaron por “autorxs (sic) no tan *mainstream*”, “lecturas transgresoras”, y por “tener más participación en lo que se elige como lectura”.

Consultadas sobre la posible inclusión de textos literarios en sus actividades docentes en ciernes, un número importante de entrevistadas asegura que “lo ve difícil”, ya que alegan no haber desarrollado las habilidades necesarias para hacerlo ni tampoco creen que la literatura sea un contenido requerido por los cursos del sistema educativo estatal o por las escuelas de inglés de gestión privada. Sí asignaron, no obstante, un rol ‘alternativo’ a la enseñanza de la literatura en tanto recurso factible para la exploración de las facetas creativas de sus estudiantes por venir. Aunque exclusivamente destinado a niñeces y adolescencias, “dentro del contenido se puede hacer un lugarcito para la literatura”, (7) especularon.

LECTORAS/ES Y PROFESORADO EN INGLÉS: DISCUSIÓN Y ALGUNAS CUESTIONES PENDIENTES

No es del todo veraz que nadie lee nada. Aproximadamente la mitad de las y los estudiantes del Profesorado en Inglés de la UNLPam tiene durante su carrera un asiduo contacto con alguna forma de literatura. Además, el estudiantado lector lee por su propia voluntad principalmente *best-sellers*, en su mayoría, *thrillers*, de autores estadounidenses traducidos al español y textos de divulgación de producción argentina. En menor medida, consume dramas de la vida, novelas fantásticas, y ficción histórica,

esta última también de origen local. Dichas lecturas no surgen necesariamente de los cánones escolares o académicos sino más bien de la agencia del mercado editorial, que, al igual que con las series de televisión, tiende a uniformar los gustos a nivel global. Así también, como observó Petrucci (2004), el mercado homologa al público de cualquier tradición cultural a la que pertenezca, lo que explica la persistencia de ciertos géneros (ej., el *thriller* o la novela fantástica) e incluso textos (ej., *Harry Potter*; *Comer, rezar, amar*) en las lecturas de casi todo el estudiantado y la escasez o directamente la ausencia de otros. Al respecto, son notorias, salvo raras excepciones, tanto las mínimas referencias a textos de autoría latinoamericana como la inexistencia de obras traducidas de otras lenguas que no sea el inglés.

Sin embargo, no pareciéramos estar tampoco frente a un público lector totalmente post-canónico, ya que, por ejemplo, aunque reclaman textos más desafiantes, no reniegan totalmente de la enseñanza de la literatura recibida en la universidad. Nos encontramos, a nuestro entender, ante lo que Cruces (2017, p. 193) denominó “lectores híbridos” que se reconocen en medio de una realidad en transición y un tanto desordenada pero que les permite articular lo nuevo con lo heredado y, a partir de cierta duplicidad inicial provocada tal vez por el gusto determinado por el mercado, probar los textos canónicos que les ofrece el profesorado, o bucear a su antojo entre las múltiples opciones, por lo general de no ficción, a las que paulatinamente comienzan a acceder en Internet. Reconocemos, no obstante, que esta última aseveración puede estar limitada al contexto local, y que el desplazamiento hacia las prácticas digitales puede ser mayor en otros ámbitos o haberse visto exacerbado durante la pandemia de coronavirus (COVID-19) que actualmente transitamos y que para este trabajo desafortunadamente no contemplamos.

El estudiantado del Profesorado en Inglés sí demuestra sufrir las consecuencias de las demandas de las prácticas académicas actuales, ya que atribuyen a las altas demandas de la carrera la falta de tiempo para leer por placer. Como reportamos, en las descripciones de sus hábitos lectores en tiempos de ocio persisten la lentitud y la calma, la lectura grata, claramente opuesta a la velocidad y la abundancia propias de las pantallas y la lectura letrada de hoy en día. Rescatan, no obstante, en ese contexto, el ámbito distendido y colaborativo de las actividades curriculares destinadas a la enseñanza de la literatura en el profesorado. Cabría pensar aquí en la literatura como “espacio de generación de redes comunitarias en la que los participantes establezcan fuertes vínculos basados en los mundos posibles que crean los relatos” (Lluch, 2017, p. 38), o, como describe una participante en la sección anterior, una forma sutil de motivar la lectura dialogada y compartida para la generación de nuevas y originales interpretaciones personales del mundo que las y los rodea. En ese sentido, reclaman lecturas más cercanas a sus intereses y que insten a la reflexión sobre la vida contemporánea y no necesariamente tan amarradas a las tradiciones culturales de las que suelen estar formadas los textos canónicos utilizados en la universidad.

Con el tiempo, el estudiantado demandará también que repensemos el concepto de lectura para incorporar a esta actividad los demás consumos culturales de que ellas y ellos se nutren y que parecieran estar en la base del problema de enseñanza de la literatura en el Profesorado en Inglés, esa área disciplinar que persiste en los programas de estudio del profesorado pero ya no en los núcleos de aprendizaje prioritarios de la enseñanza del inglés en otros niveles. Al respecto, queda pendiente

informarnos sobre dichos consumos del modo similar al que lo hicimos con este trabajo acerca de las lecturas literarias. Somos entonces las formadoras y los formadores docentes quienes deberíamos reconsiderar nuestras nociones, tal vez vetustas, de lectura literaria en el contexto actual y de cómo formamos un público lector autorregulado capaz de seleccionar sus propios textos, escritos o multimodales, y aplicar sus propias estrategias lectoras. Solo así podremos responder mejor a las necesidades de una población en transición hacia nuevas prácticas culturales y lograremos que las interpretaciones de los hechos de la cultura se encaminen hacia una más completa lectura del mundo y la realidad de hoy.

REFERENCIAS

1. Aletto, C. (2020, agosto 13). Durante la cuarentena, la lectura y las ventas de ebooks crecieron alrededor del 45 % en la Argentina. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/cultura/2020/08/13/durante-la-cuarentena-la-lectura-y-las-ventas-de-ebooks-crecieron-alrededor-del-45-en-la-argentina/>
2. ANFHE (2016). *Lineamientos Preliminares para los Profesorados en Lenguas Extranjeras* [documento de trabajo]. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación.
3. Basabe, E. A. (2018). ¿Puede la literatura promover el pensamiento crítico en el Profesorado en Inglés? *MEXTESOL Journal*, 42(3), pp. 1-16.
4. Basabe, E. A. (2019). *How should we be teaching literature in English language teacher education?* [Ponencia]. Southern Cone TESOL Conference, Curitiba, Brasil, 17 al 19 de junio.
5. Bibby, S., y McIlroy, T. (2013). Literature in language teaching: What, why, and how. *The Language Teacher* 37(5), pp.19-21.
6. Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd. Revisited). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
7. CONACULTA (2015). "Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018). Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
8. Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
9. Cruces, F. (Dir.). (2017). *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
10. Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Observations and field notes: Recoding lived experiences. En J. McKinley y H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (pp. 336-347). New York: Routledge.
11. Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London y Thousand Oaks, CA: Sage.
12. Holland, M. K., y Hewett, H. (2021). *#MeeToo and Literary Studies: Reading, writing, and teaching about sexual violence and rape culture*. New York: Bloomsbury.
13. Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En Cruces, F. (Dir.). *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 29-51). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
14. Lluch, G., Esteve, A., Calvo, V., y Monar, M. (2017). El *Quijote* o *Tirant Blanc* ante blogs y Google Maps. En Cruces, F. (Dir.). *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 53-77). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
15. López-Peláez Casellas, J., y Valverde Jiménez, B. (2017, febrero 21). Cómo la literatura nos ayuda frente a la posverdad. *The conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/como-la-literatura-nos-ayuda-frente-a-la-posverdad-154810>
16. Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector, y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), pp. 3-18.

17. Ministerio de Educación (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria y Secundaria: Lenguas Extranjeras*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
18. N. A. (2022, enero 7). Vuelve el festival Poesía Ya! para reivindicar un género en alza. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/cultura/vuelve-festival-poesia-reivindicar-genero-alza_0_sA1LuhQ7D2.html
19. Selvi, A. F. (2020). Qualitative content analysis. En J. McKinley y H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (pp. 440-452). New York: Routledge.
20. SInCa. (2018). *Encuesta nacional de consumos culturales*. Recuperado de <https://encuestadeconsumo.sinca.gob.ar/>
21. Naji, J., Subramaniam, G., y White, G. (2019). *New approaches to teaching literature for language learning*. London: Plagrove/MacMillan.
22. Petrucci, A. (2004). Leer por leer: Un porvenir para la lectura (Palomero, M. P., trad.). En G. Cavallo y R. Chartier (eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2da. ed.,) (pp. 591-625). Madrid: Santillana.
23. UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
24. Wang, W. (2020). Text analysis. En J. McKinley y H. Rose (Eds.). *The Routledge handbook of research methods in Applied Linguistics* (pp. 453-463). New York: Routledge.
25. Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En Cruces, F. (Dir.). *Cómo leemos en la sociedad digital: Lectores, booktubers, y prosumidores* (pp. 79-102). Ariel y Fundación Telefónica.

TEXTOS MENCIONADOS POR PARTICIPANTES

26. Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
27. Falconi, M. I. (1992). *Caidos del mapa*. Buenos Aires: Quipu.
28. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Buenos Aires, y Madrid: Siglo XXI.
29. Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México, Buenos Aires, y Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1971).
30. Gilbert, E. (2009). *Comer, rezar, amar*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
31. Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Madrid: Salamandra.
32. Shelley, M. (2012). *Frankenstein; or, The modern Prometheus* (2da ed.). New York: Norton. (Obra original publicada en 1818).