



Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores

Reading in leisure time: students, future professionals of education, as readers

José Antonio Caride

<https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>
Universidad de Santiago de Compostela

M. Belén Caballo

<https://orcid.org/0000-0001-8219-431X>
Universidad de Santiago de Compostela

Rita Gradaílle

<https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de recepción:

09/05/2018

Fecha de aceptación:

31/10/2018

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Tiempo de ocio; hábitos de lectura; pedagogía del ocio; estudiantes universitarios; Educación Superior; estudiantes de educación.

Keywords:

Leisure Time; Reading Habits; Leisure Education; College Students; Higher Education; Education Students.

Correspondencia:

joseantonio.caride@usc.es
belen.caballo@usc.es
rita.gradaille@usc.es

Este trabajo es parte del proyecto de investigación "Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes. ENREDOS" (Ref.: EDU2015-65638-C6-1-R) financiado por Ministerio de Economía y Competitividad, Fondos FEDER de la Unión Europea. Plan Nacional I+D+i.

Resumen

El artículo sitúa sus argumentos teóricos, metodológicos y empíricos en la explicación e interpretación de distintas circunstancias que concurren en las prácticas lectoras de los jóvenes universitarios en sus tiempos de ocio. Invocando el potencial creativo y recreativo de la lectura en su desarrollo personal, académico y profesional, el texto enfatiza la importancia de las competencias y capacidades que podrán adquirir como estudiantes y futuros profesionales de la educación. Con el objetivo de conocer los hábitos lectores de los estudiantes universitarios y si la lectura se encuentra entre sus prácticas de ocio, se aplicó un cuestionario a 733 alumnos de los Grados en Educación Infantil (GEI), Educación Primaria (GEP), Educación Social (GES) y Pedagogía (GPD) en la Universidad de Santiago de Compostela. Los resultados evidencian que uno de cada tres se considera "lector frecuente", constatándose un elevado porcentaje quienes no tienen hábitos lectores (50.6% en el GEI y 41.5% en el GEP). Los universitarios que son lectores habituales realizan actividades de ocio más diversificadas y satisfactorias, trascendiendo los ámbitos lúdico y recreativo para adentrarse en un ocio más cultural y ambiental-ecológico. De ahí la importancia de una educación del ocio que promueva y consolide la lectura en la vida cotidiana.

Abstract

The article finds its theoretical, methodological and empirical arguments in the explanation and interpretation of diverse circumstances that concur in the reading practises of young university students in their "leisure" time. Invoking the creative and recreational potential of reading in their personal, academic and professional development, the text emphasizes the importance of competences and capacities that could acquire as students as future education professionals. With the objective of knowing the reading habits of the university students and if reading is among their leisure time activities, a questionnaire was given to 733 pupils studying degrees in Infant Childhood Education (IED), Primary Education (PED), Social Education (SED) and Pedagogy (PDD) in the Universidad de Santiago de Compostela. The results prove that one third of them all consider themselves as 'frequent readers', with a high percentage of students lacking reading habits (a 50.6% in IED and a 41.5% in PED). The students who are frequent readers perform more diverse and satisfying leisure activities, transcending the ludical and recreational areas to delve into a more cultural and environmental-ecological leisure. Hence the importance of a leisure education to promote and consolidate the readership duties in everyday's life.

Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17 (3), 7-18.
doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707



Introducción

En el sugerente *Manual de remedios literarios*, cuya autoría comparten Berthoud y Elderkin (2017) con la intención de sanear nuestros males con libros de la A a la Z, sorprende que no se aluda al tiempo libre o al ocio. Abundan, sin embargo, las referencias a circunstancias que los conciernen, a menudo adversas: agotamiento, cansancio, consumismo, desempleo, jubilación, pereza, reloj biológico, rutina, etc. Con ellas se pone de relieve como la lectura nunca es ajena a las realidades cotidianas, de cada persona y de todo lo que nos rodea en la sociedad globalizada que habitamos.

Con un enfoque bien distinto, Ordine (2017) asocia el arte de vivir, el elogio de la lentitud, de la creatividad y de los bienes culturales, a la lectura de los clásicos: desde Homero a Montesquieu, Platón a Calvino, Shakespeare a Mann, Bocaccio a Borges, pasando por Cervantes, Defoe, Balzac, Pessoa, García Márquez, Zweig o Yourcenar, hasta completar cincuenta obras “para la vida”. Si algún día entraron en las *nuestras* difícilmente podrán dissociarse del tiempo que les dedicamos, huyendo de los cuidados y las obligaciones laborales, la atención a las necesidades domésticas, los compromisos familiares o los aprendizajes escolares. Un tiempo oportuno, al que Marramao (2008) concibe como el *kairós* liberador, confrontando sus opciones con las que vienen impuestas por un *cronos* que nos somete a los síndromes de la prisa, la eficiencia y los rendimientos.

Nombramos tiempos que en la terminología clásica contraponían el *otium* al *negotium*, situando el horizonte de las inquietudes intelectuales y emocionales en el divertimento, la recreación, el gozo artístico o la soledad, transitando entre el encuentro con otros al reencuentro con uno mismo: un reto educativo y cultural donde la lectura y los lectores –niños, adolescentes, adultos, mayores– se dan y nos damos la oportunidad de salir de nosotros mismos “para acoger los contenidos del texto o del libro, de tomar posesión de él y, por este

medio, descubrirse a sí mismo, ante todo proyecto de creación o de imaginación a partir de lo que uno lee” (Leif, 1992, p. 123).

Pensamos en la lectura no condicionada u obligada, como un modo de concretar los derechos en la libertad, la belleza y la intimidad: darse a la lectura como un placer que embarca y aventura sin imperativos, haciéndonos partícipes del disfrute que transmite la palabra escrita (Gabilondo, 2012; Pennac, 1993). Sin agotar sus señas de identidad, a la que prolongan el deseo de iluminar nuestra existencia, son derechos que se incluyen en lo que Racionero (1983, p. 139-149) consideraba el “ocio con dignidad”: un arte que puede –y debe– enseñarse y vivirse en plenitud. Cuenca (2014) proyectaría esta expectativa en el “ocio valioso” y Amigo (2014), en los valores que contiene el “ocio estético valioso”, elogiando las artes y la sensibilidad innovadora, el descubrimiento y su vivencia-experiencia en primera persona para recrearnos en la complejidad existencial de la naturaleza humana, del entramado que habla de lo real y de sus mundos. Esto es, el ocio de las experiencias y vivencias comprometidas con el desarrollo humano (Cuenca, 2000; Cuenca, 2012), que cuando tiene palabras a mano (Gabilondo, 2010) ofrece la ocasión de elegir, cultivándonos material y espiritualmente.

No es fácil que esto suceda en la sociedad líquida (Bauman, 2006) asediada por los mercados y el consumismo, víctima propicia de la cultura indisciplinada y la dependencia tecnológica. Una sociedad que nos sumerge en la civilización del espectáculo, abierta las 24 horas, sin que acceder a más información conlleve adquirir más y mejores conocimientos, relegando las artes y las letras –las Humanidades y sus saberes– a “poco más que formas secundarias del entretenimiento, a la zaga del que proveen al gran público los grandes medios audiovisuales y sin mayor influencia en la vida social” (Vargas-Llosa, 2012, p. 198). Un contexto en el que no se puede soslayar que la tensión entre los tiempos ocupados y los tiempos libres obedece a dos pulsiones básicas: una econó-

mica y otra cultural, para muchos consideradas incompatibles (Rybczynski, 1992). De ahí, la dificultad para entender que la lectura tenga un cometido liberador y transformador, pedagógica y socialmente.

Leer para cambiar la educación y la vida

En la escritura reflexiva a la que nos invita José Saramago, las letras deben mostrar el mundo más allá de lo inmediato, ya que la literatura no es más –pero tampoco menos– que una parte de la vida: el resultado del diálogo de alguien consigo mismo, como una aventura personal y casi intransferible. En su opinión, la literatura es irresponsable cuando no advierte sobre sus límites, ya que no se le puede imputar ni el bien ni el mal de la humanidad, siendo totalmente ingenuo creer que los libros y la literatura pueden cambiar la sociedad (Saramago, 2011).

Frente a esta percepción, años atrás, Marchesi (2005) depositaba una confianza inmensa en la lectura, subrayando su importancia para la formación de las personas en una doble perspectiva: de un lado, la que permite observarla como una “estrategia para movilizar las capacidades y las competencias de los alumnos” (p. 19); de otro, la que destaca el valor de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, atribuyéndole también un sentido estratégico, con la mediación de la biblioteca escolar, “para movilizar el funcionamiento de los centros” (p. 24). En su opinión, la lectura puede llegar a “convertirse en la ‘puerta del cambio’ de la enseñanza o, al menos, en una de sus ‘puertas preferentes’ para innovar sus prácticas” (p. 16). No obstante, una cosa es cambiar la enseñanza y otra la educación, por lo que tampoco debe confundirse cambiar la escuela o el sistema educativo con cambiar la sociedad.

Aunque deseable e invocado por quienes confían en el potencial renovador de la educación, son pocas las circunstancias que animan a pensar –tras décadas de frustraciones y desasosiegos– que en ella anida un potencial de cambio equiparable al que suele atribuírsele a

otras prácticas sociales (la política, la economía o la religión); al menos en lo que atañe a la educación escolar y quienes protagonizan sus prácticas curriculares e/o institucionales, más allá de las oportunidades que habilitan para que los individuos se mejoren a sí mismos mediante la formación y el aprendizaje. En este sentido, la cuestión no reside en si la educación contribuye a cambiar la sociedad, o si ésta induce cambios en aquella (Apple, 2012), sino en si la naturaleza y el alcance de tales cambios están a la altura de las alternativas que imaginamos, necesitamos, reivindicamos y esperamos.

No entraremos en este debate, del que vienen ocupándose desde hace décadas las Ciencias Sociales y de la Educación, desde la Sociología de la Educación clásica (representada por autores como Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim o Georges Simmel) hasta la que se vincula a contribuciones más recientes de autores como Pierre Bourdieu, Michael Apple, Basil Bernstein, Henry Giroux, o Boaventura de Sousa Santos; sin que puedan pasarse por alto las aproximaciones realizadas –en clave educativa– desde la Antropología, la Historia, la Ciencia Política, la Psicología o la Pedagogía, en las que han situado sus aportes autores como John Dewey, María Montessori, Jean Piaget, Leon Vygotsky, Celestin Freinet, Paulo Freire o Peter McLaren.

Sean cuales sean sus avances o retrocesos, coincidimos con Gentili (2007) en que aún cuando se pueda admitir que la educación difícilmente transformará el mundo, siempre tendrá un papel decisivo en la transformación de los hombres y las mujeres, convirtiéndolo en un espacio más humano y solidario, más justo, democrático e igualitario. Cambiar es difícil, pero posible, siendo la educación un valor universal cuyas prácticas –en las escuelas y en la sociedad– deben garantizar a todas las personas el derecho a un desarrollo cognitivo, social, afectivo y moral sin mordazas (Silva, Ribeiro y Rocha, 2018). Aludimos a un quehacer de amplias avenidas pedagógicas y sociales en las que la lectura –y todas las escrituras que la anteceden o acompañan– es un factor fundamental

para el aprendizaje permanente y la construcción de una ciudadanía activa: una lucha contra la nada, en la que leer se ha convertido en “un acto de dignidad” (Basanta, 2017, p. 97). La dignidad que Pico-De-La-Mirandola (2004) elogió erigiéndonos en los arquitectos de nuestras propias vidas, y que Valle (2016), recuerda que está en los basamentos éticos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: un valor común que los seres humanos se han dado a sí mismos por el mero hecho de existir.

En las coordenadas éticas –y no solo estéticas– de la dignidad humana, es donde imaginamos las viejas y nuevas formas de lectura y escritura (Martos y Campos, 2013), en una sociedad, llamada de la información y del conocimiento, que hace “más necesario que nunca un ciudadano lector... competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes” (Cerrillo, 2005, p. 54). Una competencia en lecturas múltiples que deben activar todas las educaciones, ya que cualquier sociedad que quiera educar a sus ciudadanos deben valorar la lectura en su justa medida: no se puede entender una sociedad educadora sin la lectura (Yubero, Caride y Larrañaga, 2009). Tampoco, añadimos, se podrá construir una sociedad lectora “que no se sostenga sobre la concurrencia coordinada, persistente y abierta de tres vectores principales, que son, por orden: familia, sistema educativo y comunidad en su conjunto” (Basanta, 2017, p. 13).

De estudiantes a profesionales de la educación

El armazón cívico al que se remiten cada uno de estos ámbitos, tiene en la educación y en quienes se forman en ella como estudiantes universitarios y futuros maestros en educación infantil y primaria, profesores de educación secundaria, pedagogos y educadores sociales, a uno de sus principales pilares; de ahí que estén convocados a participar, junto con otros profesionales sociales y de la cultura, animadores y mediadores socioculturales, gestores culturales,

bibliotecarios..., en la formación, transmisión y recepción de los valores de la lectura, desde la infancia hasta la vejez (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2004), con criterios interdisciplinares y multiprofesionales, democratizando los saberes, las enseñanzas y aprendizajes, los derechos y deberes. Conseguir concretarlos en prácticas cotidianas que sean congruentes con la tarea, siempre inconclusa, de humanizarnos, nos lleva a coincidir con Martín-Barbero y Lluch (2011), en que

“las políticas de lectoescrituras tienen que ser reconocidas como parte fundamental del bienestar social y de la calidad de vida colectiva. Es necesario repensar el sentido de estas culturas como motor de la inclusión y la cohesión social y como forma de participación ciudadana,” (p. 12).

Tratando de enfatizar la convergencia entre las prácticas lectoras, el ocio y la formación en las universidades de distintos profesionales de la educación, como un modo de reivindicar y/o incrementar el cultivo de la lectura en los nuevos modos de educar y educarse en sociedad (Yubero, Caride, Larrañaga y Pose, 2016), situaremos la búsqueda de los vínculos existentes entre el ocio –como un tiempo educativo y social–, la lectura y los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de los Grados de Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, de Pedagogía y de Educación Social.

Esta línea de trabajo tiene importantes antecedentes en diversos estudios e informes, elaborados y difundidos en las últimas décadas, ya que considerar la lectura como “ocio comunitario y no solo individual abre nuevas dimensiones... [posibilitando] iniciativas tales como combinar los espacios reglados de lectura (bibliotecas, aulas) con otros no reglados, e incluso crear espacios *ad hoc*, como ludotecas o museos de las tradiciones orales” (Bravo, 2013, p. 545). Para la autora son varias las razones que explican su actual estado de cuestión: la especialización de los proyectos culturales, la promoción de temáticas atrayentes, la transversalidad de los públicos, o la multifuncionalidad (turismo, eventos, formación,

animación cultural, redes rurales, políticas de juventud, etc.). No obstante, según los datos del último *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (Federación de Gremios de Editores [FGEE], 2018), los índices de lectura en España han mejorado respecto a barómetros anteriores, aunque más del 40% nunca o casi nunca “lee por ocio”.

Sobre los hábitos lectores en contextos educativos y de la población en general, la investigación de corte cuantitativo se inicia en España a mediados de los años sesenta del pasado siglo (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Neira, 2015). Combinando indagaciones cuantitativas y cualitativas, la reflexión y el trabajo empírico, merecen destacarse –en el caso español– las aportaciones promovidas y/o difundidas en monografías y artículos de naturaleza dispar en revistas de las áreas de conocimiento que integran las Ciencias de la Educación, así como en las obras publicadas por editoriales comerciales e institucionales. Alentando escrituras y lecturas múltiples en y para la educación, que integren las nuevas formas de escribir y leer en la sociedad-red, coincidimos con los profesores Pose y Yubero (2015), en la importancia de una alfabetización que –entendida en un sentido amplio como el dominio de los códigos abstractos– sirva para leer el mundo de forma crítica:

“como memoria y proyección, como creación que nos regala ojos atentos para observar el mundo, no sólo para notar que está enfermo, sino para percibir que la vida es una feria de tiempo y de planos distintos y, a la vez, un carnaval de posibilidades, aún en los momentos más oscuros.” (Reyes, 2017, p. 32).

Los enfoques socioculturales y ambientales de la lectura, que van más allá de los lingüísticos y psicolingüísticos, son cada vez más exigentes con el reto que supone construirse como profesionales de la educación, en y como sujetos lectores (Ferreiro y Stramiello, 2008); lo que constituye una tarea desafiante, en la que los profesionales de la educación –desde su formación inicial hasta su desempeño profesional– deben “asumir un protagonismo clave en la re-creación permanente de la lectura y escritura

de los textos en sus contextos” (Caride, 2017, p. 27). Un mensaje extensible a cualquier profesional de la educación, lo social y lo cultural.

En lo que sigue nos ocuparemos de explicar e interpretar distintas circunstancias que concurren en la formación de estos estudiantes, futuros profesionales de la educación –escolar, social, etc.– como potenciales sujetos lectores.

Método

Se presenta la metodología y las características de la muestra a la que se remite el estudio, cuyos tres objetivos principales son: conocer los hábitos de lectura, ocio e internet de los estudiantes universitarios que se forman como futuros profesionales de la educación; indagar acerca de los soportes y las estrategias de lectura de las que hacen uso; y analizar si la lectura se encuentra entre las actividades que practican en sus tiempos libres.

Participantes

En el estudio han participado un total de 733 estudiantes de los Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, con un rango etario comprendido entre los 18 y los 41 años, situándose la media de edad en 21.54 años ($DT= 3.16$). Atendiendo a la población de origen, un 25.6% cursan estudios de Pedagogía y un 24.4% de Educación Social; mientras que un 28.4% pertenecen al Grado de Maestro en Educación Primaria y un 21.5% al de Maestro en Educación Infantil. Considerando el curso en el que están matriculados, la muestra quedó configurada por un 25.2% de estudiantes de primero, un 24.4% de segundo, un 30% de tercero y el 20% restante del cuarto y último año. Cabe destacar el sesgo de género, ya que el 87% del alumnado matriculado en estas titulaciones son mujeres. Estos porcentajes se concretaron en la adopción de un proceso de selección muestral por conveniencia, estratificada por titulación y curso académico; de tal modo que se aplicaron los cuestionarios a las diferentes titulaciones en

todos los niveles académicos durante el desarrollo de una clase expositiva, pues asiste un mayor volumen de alumnado; siendo 1818 el volumen total de los estudiantes de la Facultad (población de referencia) que cursaban estos estudios en el año académico 2015-2016.

Cabe señalar que el perfil del alumnado –adscrito académicamente a la misma rama de conocimiento (Ciencias de la Educación) y Universidad– constituye una de las limitaciones inherentes a la obtención y el análisis de la información, al menos en lo que respecta a su potencial validez externa (representatividad), aunque en sí misma sea especialmente valiosa para indagar acerca de las circunstancias que concurren en las prácticas lectoras de este colectivo, máxime cuando se relaciona con sus actividades de ocio.

Instrumento

Se ha aplicado un cuestionario elaborado *ad hoc* en el que se ha incluido una categoría sobre la lectura de libros (Yubero, Larrañaga y Pires, 2014); del total de ítems que conformaban el cuestionario (26), se han analizado aquellas cuestiones que permitían conocer el hábito lector de los estudiantes universitarios, el tiempo dedicado a la lectura en sus tiempos libres, la correlación entre el hábito lector y las actividades de ocio así como el nivel de satisfacción que les produce la realización de esta práctica.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron al finalizar una sesión docente en el mes de mayo de 2016 en todos los cursos de los Grados mencionados, estando presente un miembro del equipo de investigación para aclarar las dudas que fueran surgiendo. El alumnado participó de forma voluntaria, y –durante todo el proceso– se garantizó el anonimato de las respuestas, sin que tuviesen que aportar datos personales complementarios a los de su identificación (título, curso, género y edad), no siendo preciso eliminar ninguno de los cuestionarios que

conformaron la muestra aceptante, aunque las respuestas a algunas de las preguntas aportasen informaciones y/o evidencias dispares.

Resultados y discusión

Tomando como referencia las preguntas o dimensiones contempladas en el cuestionario, los resultados se articulan en torno a: hábito lector, lectura y ocios, lectura y satisfacción con el tiempo libre.

a) Hábito lector

Una aproximación a los datos permite construir el perfil lector del alumnado participante en la investigación. Para ello se han recategorizado las respuestas haciendo corresponder el hábito lector del sujeto con las categorías de “no lector”, “lector ocasional” y “lector frecuente”. Así, los estudiantes que manifiestan no leer nada o poco en su tiempo libre se han considerado “no lectores”; como “lectores ocasionales” aquellos que afirman leer algo durante su tiempo libre; y, finalmente, los “lectores habituales” son los que dedican bastante y mucho de su tiempo libre a esta actividad.

Un 40.7% de los estudiantes se identifican como no lectores, un 30.2% serían lectores ocasionales y tan solo un 29.1% se consideran lectores frecuentes. Unos datos que siguen la tendencia de otras investigaciones realizadas con el colectivo de alumnado universitario: los y las lectoras habituales son siempre el porcentaje menor. Así se constata en el trabajo de Granada y Puig (2014), centrado en el análisis de las tres últimas obras leídas por estudiantes de último curso de magisterio de tres universidades públicas españolas, cuando concluyen que –mayoritariamente– asumen un perfil con escaso hábito lector y un uso meramente instrumental de la lectura. Más lejano en el tiempo, el trabajo de Larrañaga y Yubero (2005) identifica un 28.4% de estudiantes universitarios que no leen en sus tiempos libres, un 53.5% que se adjetivan como ocasionales y un 18.1% como lectores habituales. Además, enfa-

Tabla 1
Hábito lector en porcentajes según sexo, grado y año que están cursando

	Sexo		Grado				Curso			
	Hombre	Mujer	ES	EI	EP	PED	1º	2º	3º	4º
NL	51.1	39.1	33.1	50.6	41,5	38.3	44.9	42.8	41.8	30.8
LO	27.7	30.6	32.0	21.5	31,9	34.0	23.8	28.9	31.8	37.8
LF	21.3	30.3	34.9	27.8	26,6	27.7	31.4	28.3	26.4	31.5
X ²	5,39		14.50				11.23			
p	.068		.025				.081			

Nota: NL: No Lector; LO: Lector Ocasional; LF: Lector Frecuente. ES: Educación Social; EI: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; PED: Pedagogía.

tizan la importancia social de la lectura como motivación instrumental más que como una actividad placentera.

Al analizar el hábito lector en función del sexo no se han encontrado diferencias significativas; si bien es necesario recordar que el sesgo de género de la muestra –por las condiciones de origen– dificulta extraer conclusiones al respecto. No obstante, la mayor parte de las investigaciones que contemplan esta variable identifican un hábito lector más desarrollado en las mujeres que en los hombres (FGEE, 2018; Fraguela, Pose y Varela, 2016).

Tampoco se han encontrado diferencias significativas en el hábito lector en función del curso; lo que evidencia el escaso trabajo en torno a estos aspectos a lo largo de la carrera. Sin embargo, sí se constatan diferencias significativas con relación al Grado cursado. Paradójicamente, son los estudiantes de los títulos de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria los que presentan menor hábito lector (tabla 1): un dato preocupante ya que entre sus funciones básicas está la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, además de estimular el

interés y el disfrute asociado a la misma, promoviendo el desarrollo del hábito lector en los niños y niñas.

b) Lectura y otros ocios

Caride y Pose (2015), al igual que Basanta (2017), afirman que aprender a disfrutar de la lectura es un hecho cultural al que contribuyen diversos agentes educativos y sociales, entre ellos la familia, la escuela y los medios de comunicación. Sin embargo, algo falla cuando una muestra representativa de la población escolarizada en España en Educación Secundaria Postobligatoria, indica que la lectura –como actividad de ocio– no está extendida entre la juventud; de hecho, apenas un 10% del alumnado la selecciona entre sus tres principales actividades de ocio (Fraguela, Pose y Varela, 2016).

Conscientes de que es un hábito minoritario, analizamos el tiempo dedicado a las actividades de ocio en función del hábito lector para conocer si existe un patrón diferencial en la utilización de los tiempos libres. Como puede comprobarse en la tabla 2, no se han encontrado diferencias significativas con relación a la cantidad de

Tabla 2
Tiempo disponible según hábito lector

	No Lector	Lector Ocasional	Lector Frecuente	F	P
Tiempo libre durante la semana	2.70	2.80	2.70	1.09	.336
Tiempo libre el fin de semana	3.29	3.31	3.28	0.06	.943

Nota: Escala de 1 (nada) a 5 (mucho).

Tabla 3
Actividades de ocio según el hábito lector

	No Lector	Lector Ocasional	Lector Frecuente	F	P
Ir al cine, teatro y/o espectáculos	2.56	2.80	2.87	8.45	.000
Deporte, gimnasio	2.63	2.63	2.72	0.37	.688
Ver tiendas o pasear por la ciudad	3.31	3.10	3.04	5.10	.006
Salir al campo	2.81	2.95	3.14	5.30	.005
Tomar copas, cañas	3.22	3.34	3.30	0.70	.497
Bailar en discotecas o similares	3.12	3.00	3.02	0.96	.384
Ver la tele/programas de TV	3.02	2.83	3.01	2.02	.133
Escuchar la radio	2.34	2.39	2.51	1.37	.256
Ordenador: internet/videojuegos	3.22	3.19	3.34	1.12	.328
Pasar el tiempo sin hacer nada	2.26	2.21	2.10	1.27	.282
Hacer tareas domésticas	3.06	3.23	3.29	4.92	.008
Estudiar	3.18	3.33	3.43	4.74	.009
Leer prensa/revistas	2.68	2.88	2.94	5.04	.007
En casa de amigos	2.82	2.85	2.97	1.35	.259

tiempo disponible durante la semana y el fin de semana, al ser valores muy próximos. La diferencia en los perfiles de ocio se debe a la elección que cada persona realiza en función de sus intereses, preferencias y motivaciones, muy condicionadas por su escala de valores y la educación recibida en los contextos familiar, escolar y social (Caballo, Varela y Nájera, 2017).

Los resultados (tabla 3) señalan que para todos los estudiantes –con independencia de su hábito lector– es importante compartir tiempo con sus amigos (en bares o cafeterías, discotecas, espacios públicos, en sus domicilios...). La práctica deportiva y las actividades relacionadas con el ocio digital (ver la televisión, navegar por internet, etc.) también ocupan un lugar destacado. De manera diferencial, los lectores habituales estudian más, van más al cine y leen la prensa. Así, sin dejar de hacer lo mismo que sus compañeros, en conjunto, su ocio tiene un perfil más cultural. Cabe señalar que los lectores realizan más actividades al aire libre, pasean y salen al campo con mayor frecuencia.

Considerando el ocio lector y el ámbito académico, el trabajo de Fragueta et al. (2016) no encuentra diferencias significativas en cuanto

al tiempo de estudio dedicado por lectores y no lectores o lectores ocasionales, pero sí las halla en relación a los resultados académicos: las chicas y chicos que encuentran en la lectura una experiencia de ocio obtienen mejores calificaciones y tienen una visión más crítica del sistema educativo, reclamando metodologías que permitan una mayor autonomía a los estudiantes. Igualmente, el estudio de Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia y Gotzens (2014) con alumnado de Educación Primaria, corrobora estos resultados: la lectura por placer correlaciona de forma positiva con las notas académicas, además de encontrar un mayor nivel de competencia en el ámbito lingüístico y también en el científico-matemático.

En todo caso, nuestros resultados evidencian que los estudiantes con un hábito lector desarrollado disfrutaban de un ocio más diversificado, tanto en relación con la tipología de las actividades como en lo referido a los espacios en los que se realizan. Se trata de un ocio que trasciende los ámbitos más habituales (lúdico y festivo) para abarcar el ocio cultural y ambiental-ecológico (Cuenca 2011, 2014), adentrándose en experiencias que requieren de cierta formación para su desarrollo y disfrute.

Tabla 4
 Media de satisfacción del tiempo libre según sexo, grado,
 año que están cursando y hábito lector

		Media	F	p
Sexo	Hombre	3.73	-0.96	.338
	Mujer	3.85		
Grado	Educación Social	3.78	0.26	.852
	Educación Infantil	3.85		
	Educación Primaria	3.79		
	Pedagogía	3.86		
Curso	1º	3.74	0.77	.509
	2º	3.89		
	3º	3.80		
	4º	3.85		
Hábito lector	No lector	3.71	3.31	.037
	Lector Ocasional	3.90		
	Lector Frecuente	3.89		

Nota: Escala: de 1 (muy insatisfactorio) a 5 (muy satisfactorio).

c) Lectura y satisfacción con el tiempo libre

Si partimos de la concepción del ocio como una experiencia compleja que –desde la libertad de elección– conlleva satisfacción y disfrute, resulta de interés analizarlo desde la perspectiva del hábito lector. Así, destacamos que un 76.6% de los estudiantes universitarios encuestados se sienten satisfechos con su tiempo libre. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en las medias de satisfacción en función del sexo, el Grado cursado o el curso; pero sí en cuanto al tiempo destinado a la lectura, puesto que las y los lectores habituales manifiestan una mayor satisfacción con su tiempo libre (tabla 4).

Este hallazgo no deja de ser un exponente más de la importancia de acceder a un “ocio serio” (Stebbins, 2012) o a un “ocio digno” (Cuenca, 2011); un ocio que –precisamente por requerir esfuerzo automotivado, implicación y constancia– permite identificarlo y experimentarlo como generador de sentido y de identidad, alcanzando mayores cotas de desarrollo personal. La lectura se entiende, por tanto, “no tanto como una posibilidad de entretenimiento sino como una actividad estrechamente vinculada con la propia vida” (Dueñas et al., 2014,

p. 36); de tal modo que se convierte en una experiencia de ocio que ayude a alcanzar un “estado de flujo” (Csikszentmihalyi, 2008), una sensación de autorrealización que acerca a la felicidad. Con todo, lograr unas experiencias óptimas requiere del aprendizaje de habilidades, competencias y valores que permitan desarrollarlas. Es aquí donde la educación del ocio y la alfabetización lectora juegan un papel fundamental.

Conclusiones

Sabemos que la lectura contribuye al desarrollo del pensamiento y del conocimiento, a la construcción y afirmación de la identidad, a la toma de conciencia sobre la realidad social, a recrear o reforzar planteamientos y argumentaciones; en definitiva, a ser personas más críticas, responsables y conscientes; y, por ello, tal vez más libres. Sin embargo, leer es un hábito escasamente desarrollado por la sociedad en general y por los estudiantes universitarios en particular; así se evidencia en el estudio que hemos realizado, puesto que el alumnado que se considera lector frecuente apenas representa el 30% en los Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Si se focaliza el análisis en la relación entre hábito lector y las prácticas de ocio, los datos apuntan a que las personas que disfrutan de la lectura tienen un ocio más diversificado y valoran más positivamente su tiempo libre. Aunque, evitando incurrir en relaciones causales, también podrá suceder que quienes disfrutan más satisfactoriamente de su tiempo libre lean más, sugiriendo una retroalimentación continua entre las prácticas de ocio y los hábitos lectores. Con ello se posibilita la activación de un mayor potencial de desarrollo, multiplicando los beneficios que las experiencias de ocio aportan al bienestar personal y colectivo. Entonces: ¿cómo no realizar un esfuerzo compartido para extender la afición por la lectura?

El acto de leer trasciende la mera capacidad individual e instrumental para convertirse en un fenómeno social que necesita de una “diversidad de comunidades de lectura” para consolidarse; por ello, es preciso ampliar los espacios de alfabetización de los contextos escolares a los comunitarios, profesionales, familiares, personales y críticos (Guerrero, Campos, Martos y Vázquez, 2011, p. 102). De hecho, el placer lector nace con frecuencia en los contextos “extraescolares” (Dueñas et al., 2014; Granada y Puig, 2014, p. 59), cuando se diversifican los lugares y momentos para la lectura y la escritura.

Abordar esta cuestión comporta un desafío urgente, ya que será difícil cambiar la tendencia actual mientras los mediadores educativos y socioculturales que actúan en los contextos como los que hemos analizado no cuenten con una identidad lectora sólida. En este escenario, compartimos con Aguilar, Cruz y Aguilar (2014) que el profesorado universitario debe asumir un mayor protagonismo en la promoción del hábito lector de sus estudiantes, y la Universidad está llamada a activar políticas institucionales para crear espacios y habilitar nuevas oportunidades para lograr una mayor vinculación entre la lectura y los tiempos de ocio; incorporando en la formación de los futuros profesionales de la educación competencias que les otorguen un

protagonismo activo en el quehacer lector, de cualquier lectura y de todas las lecturas.

Caride y Pose (2015) aluden a la potencialidad de las bibliotecas y servicios de extensión universitaria, a la iniciativa de centros, departamentos y equipos de investigación; pero también al compromiso individual de cada profesor y profesora, ya que la función mediadora depende mucho del interés y capacidad de disfrute del docente con la lectura. En palabras de Granados y Puig (2014, p. 93) “existe cada vez más evidencia empírica sobre el hecho de que formar lectores requiere docentes lectores” y por ello en el ámbito universitario se deben proporcionar experiencias gratificantes de lectura, individual y compartida (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014), de modo que el hecho lector se transforme en conversación, intercambio y crecimiento, tanto en el plano personal como en el colectivo.

Referencias

- Aguilar, P., Cruz, L., & Aguilar, P. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos educativos*, 17, 109-122. doi: <https://doi.org/10.18172/con.2596>
- Amigo, M. L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* Londres: Routledge.
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Madrid: Siruela.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Berthoud, E., & Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: cómo curarnos con libros*. Madrid: Siruela-Círculo de Lectores.
- Bravo, A. (2013). Ocio y lectura. En E. Martos, & M. Campos (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 544-546). Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL).
- Caballo, M. B., Varela, L., & Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación

- a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12, 43-64.
- Caride, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3), 27-40. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/15128170497.pdf#page=28
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 65-80. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05
- Cerrillo, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, número extraordinario "Sociedad lectora y educación"*, 53-61. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_07.pdf
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). Valores que dimanan del ocio humanista. En A. Madariaga, & J. Cuenca (Eds.), *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 17-48). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2012). Presentación Monográfico Reflexiones sobre el ocio en el siglo XXI. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 259-261. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.i754>
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladelles, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05
- Dueñas, J., Taberner, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-24. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Ferreyro, J., & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se como sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/2321.html>
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Fraguela, R., Pose, H., & Varela, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 67-76. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Gabilondo, A. (2010). *Palabras a mano*. Barcelona: Seix Barral.
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 11, 93-112. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Guerrero, M., Campos, M., Martos, A., & Vázquez, M. (2011). Cartografía de las prácticas lectoras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 95-104.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 1, 43-60. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, número extraordinario "Sociedad lectora y educación"*, 15-35. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_05.pdf
- Marramao, G. (2008). *Kairós: apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC-UNESCO. Recuperado de <http://>

- www.cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- Martos, E., & Campos, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL).
- Neira, M. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151. doi: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50869
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida: una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pico-De-La-Mirandolla, G. (2004). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México: UNAM.
- Pose, H., & Yubero, S. (2015). Lecturas múltiples en y para la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 5.
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes, J. (2017). Literatura: fértil vientre contra el ecocidio y el olvido. En J. Reyes, E. Castro, & P. Noguera (Coords.), *La vida como centro: arte y educación ambiental* (pp. 24-32). Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Universidad Nacional de Colombia.
- Rybczynski, W. (1992). *Esperando el fin de semana*. Barcelona: Emecé Editores.
- Saramago, J. (2011). *José Saramago en sus palabras*. Madrid: Alfaguara [edición y selección de Fernando Gómez Aguilera].
- Silva, A., Ribeiro, N, & Rocha, S. (Coords.) (2018). *Sociedade e educação transformadora: novas práticas na escola*. Porto Alegre: Cirkula.
- Stebbins, R. S. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 293-300. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2003>.
- Valle, J. (2016). *La capital del mundo somos nosotros: un viaje multidisciplinar al lugar más poblado del planeta*. Sevilla: Editorial CulBuku.
- Vargas-Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- Yubero, S., Caride, J. A., & Larrañaga, E. (Coords.). (2009). *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S., Caride, J. A., Larrañaga, E., & Pose, H. (Coords.). (2016). *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Cerrillo, P. C. (Coords.). (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco (Portugal): Instituto Politécnico de Castelo Branco.