



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de Traducción y Documentación
Departamento de Biblioteconomía y Documentación

**ANÁLISIS METODOLÓGICO DE SONDEOS DE OPINIÓN SOBRE
PRÁCTICAS DE LECTURA DE LIBROS IMPRESOS
Y «OTROS SOPORTES» DEL LIBRO:
LOS INDICADORES DE LECTURA EN ESPAÑA (2000-2007)**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

DÑA. MARCELA CRISTINA DEL CARMEN POULIOT MADERO

DIRIGIDA POR:

DR. JOSÉ ANTONIO CORDÓN GARCÍA

Salamanca, Junio de 2009



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

Facultad de Traducción y Documentación
Departamento de Biblioteconomía y Documentación

El Dr. José Antonio Cordón García, *Profesor Titular del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Salamanca*

HACE CONSTAR: *Que, Dña. Marcela Cristina del Carmen Pouliot Madero, Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) ha realizado bajo mi dirección la Memoria que lleva por título Análisis metodológico de sondeos de opinión sobre prácticas de lectura de libros impresos y «otros soportes» del libro: los Indicadores de Lectura en España (2000-2007) con el fin de obtener el grado de Doctora por la Universidad de Salamanca.*

Y para que surta los efectos oportunos firmo en Salamanca, a 24 de Junio de dos mil nueve.

Agradecimientos

Escribo estas líneas con el corazón satisfecho y lleno de gratitud para con las personas que me han llevado al punto en el que ahora me encuentro: concluyendo una tesis doctoral y preparándome para rehacer la vida, para (re)escribir el camino. Quizá no lo saben, pero con su apoyo me han dado la oportunidad de renacer. Me siento afortunada y me sé un caso inusitado. Recuerdo muy pocas cosas de la infancia porque la rudeza de la vida me hizo madurar pronto. Pero hay dos cosas, dos regalos, que me marcaron y que traigo sin pudor a estas líneas porque verán que viene a cuento. Recuerdo con enorme gratitud la gran biblioteca de mi madre, con los cientos de volúmenes heredados que ella leía de manera voraz. Mi madre se llamaba Guadalupe Madero y, cosa común en su época, no pudo llegar más allá de la secundaria. Su mayor anhelo era estudiar en la Escuela Nacional de Biblioteconomía (de México). No lo logró. Quería ser bibliotecaria y participar del «sueño de Vasconcelos», el cual tampoco nunca sucedió. Era una mujer muy hermosa, con unos ojos azules ocultos tras los gruesos anteojos y con un sentido del humor a prueba de cualquier fatalidad. La nuestra era una «casa de todos» donde, entre los hijos, los primos y los adoptados llegamos a superar la veintena de niños corriendo y haciendo barullo. Ella nos enseñó que leer libros era una forma de vida y no «eso que haremos cuando ya no tengamos otra cosa mejor que hacer». Desde pequeños nos hablaba, como si fuéramos adultos, del Humanismo, del Renacimiento y de la Democracia. Los libros de mi madre eran de todos. Los podíamos coger sin pedir permiso y nadie nos decía que «debíamos» leer. Eso sí, teníamos a la mano tantos libros apilados, en estanterías de piso a techo, que era muy difícil resistirse. Recuerdo que en una ocasión nos puso sobre la mesa un códice prehispánico para que jugáramos con él a «descifrarlo». No había libros «para niños» (el marketing aún no había descubierto el «nicho de mercado» de los productos «for kids»). Los libros eran parte de la vida y las enciclopedias se usaban para consultarlas y para ayudar a los más pequeños a que alcanzaran a comer solitos en la mesa. En casa había muchas penurias económicas, vaya que sí. Pero ella mitigó las carencias rodeándonos de

libertad y libros; también de pinceles, acuarelas y muchos lápices de colores. Permítanme insistir en el tema de que éramos pobres porque para nosotros, como para muchas familias numerosas, el solo hecho de subirnos a un «camión» (bus) urbano era un lujo. Visto con distancia, aquello pudo ser grave. Por la cortedad de miras que puede condicionar a quien no ha visto más allá de cuatro paredes. Sin embargo, mi madre tuvo el buen tino de convertir una de esas paredes —la de nuestra habitación— en un mapamundi gigantesco, dibujado por ella a escala, que yo observaba cada noche antes de dormir. Y ese es el segundo regalo que quiero agradecerle, pues al pintar ese mapa me enseñó, sin decirlo, que el mundo era muy, muy, muy grande.

Fue así, sin más armas en la vida que libros y mapas, que hemos llegado hasta aquí, al punto de concluir el doctorado. Y digo «hemos» porque somos muchos. No llegué sola ni lo he estado. Me han acompañado en este largo proceso un par de niños que quiero más que a mi propia vida. Luis Alonso y Julián, a su corta edad, ya saben de las penurias que vive un estudiante de doctorado. Saben lo que es renunciar a los días de verano, con el sol brillante y las piscinas azules. Saben que en vez de cine, «hoy toca biblioteca». En estos años de doctorado no ha habido tiempo para aprender a andar en bici, ni viajes y, lo que más duro, que dejamos pasar el tiempo precioso de cuando todavía les gustaban las pelotas. Se han recluso en casa porque «mamá está haciendo la tesis» y sé que ha sido un gran sacrificio. Juli, quien todo lo traduce a números, ya tenía meses preguntando: «¿cuándo terminas la tesis?», «¿cuánto te falta?», «¿cómo cuántas páginas más, cuántas palabras más, cuántas horas más?» Han sido pacientes y bondadosos y sólo me queda decirles que mi gratitud es infinita y que haré todo lo que esté de mi parte para compensarles. Que volverán los viajes, los nuevos países donde vivir, las culturas por conocer.

Quisiera compensarles a ellos con alegría y oportunidades de cumplir los sueños, como la vida me compensa ahora a mí. Este día (14 de junio) en que escribo estas líneas de gratitud ha sido consecuencia del apoyo incondicional de muchas

personas, compañeros de viaje. Joaquín Guerrero-Casola, mi esposo. Acompañé a Joaquín a la aventura de Belgrado, y él me ha secundado en ésta, que surgió una tarde mientras tomábamos café en el Hotel Moskva y veíamos a todos aquellos vagabundos de Kneza Miloša, científicos y músicos de conservatorio a quienes les había sorprendido el «kapitalism» y el «internetu» con 55 años y una pensión de 30 euros al mes. Generaciones formadas para un mundo que nunca existió y rebasadas por el futuro tecnológico y el «nuevo orden» de las cosas. Por eso es que a ti, Joaquino, te agradezco los 21 años de apoyo y desvelos. Los hijos y los viajes. El ejemplo de paciencia, de disciplina férrea al escribir y la modestia al hablar, y esa capacidad de observar con discreción y profundidad todo cuanto pasa a tu alrededor. Te agradezco mucho las «becas de estudios» (licenciatura y doctorado) que generosamente me has dado. Pareciera «cosa de brujas», pero has logrado que los pesos mexicanos cundan en euros españoles.

Una de las satisfacciones más grandes que me ha dado el doctorado ha sido la oportunidad de conocer al Dr. José Cerdón, mi mentor y guía. Lo dicho con el pecho inflamado pues ha sido un verdadero honor colaborar con un ser humano de su calidad académica. Quien conoce al Dr. Cerdón sabe, de sobra, el por qué de mi gratitud y respeto. En muy pocas personas se combinan las virtudes de la inteligencia, la cultura, la decencia, los buenos modales, la elegancia y la sencillez. Me siento verdaderamente afortunada y su ayuda ha sido un regalo adicional a la, de por sí satisfacción, de estudiar un doctorado en la Universidad de Salamanca. El trabajo de investigación bibliotecológica del Dr. Cerdón se ha caracterizado por advertir con sobrada anticipación acerca de los fenómenos amenazantes que intervienen en la vida cultural, de manera puntual en las prácticas de lectura de libros. Ahí, considero, la raíz de su interés en los fenómenos de cambio y, por lo tanto, de incertidumbre en la que se encuentra una de las industrias culturales con mayor relevancia y tradición en España y que al mismo tiempo es tesoro compartido por los países unidos por el idioma español: la industria editorial. Le agradezco, sobre todo, su paciencia y generosidad, también sus observaciones categóricas en cada una de las sesiones de tutoría, que fueron muchas. También expreso mi mayor

gratitud como lectora, por la claridad de sus textos y artículos en el campo bibliotecológico: concisos, llenos de ideas lúcidas y análisis escrupulosos y profundos.

No podría cerrar estas líneas sin mencionar a las personas por las que siento una genuina gratitud y que me brindaron su apoyo a lo largo de este proceso: a Julio Alonso Arévalo, sabio como ninguno y humano como pocos. Dice una leyenda urbana que «a Julio no hay documento que se le resista». Lo comprobé. No sólo me asistió en todo el proceso de búsqueda en LISA y el ISI Web of Knowledge, la complicada localización de encuestas de lectura y de las normas de calidad de sondeos de opinión, sino que además me compartió parte de su catálogo de música mexicana (de la que sabe más que cualquier paisano). También agradezco mucho a la Dra. Yolanda Martín González por su trato cálido y su ejemplar vocación por viajar, así como a la Dra. Raquel Gómez, cuya orientación no sólo me fue grata sino verdaderamente providencial. También quiero agradecer a todos los profesores que me impartieron cursos en los programas de doctorado que cursé al alimón (Comunicación Audiovisual y Biblioteconomía), con especial gratitud al Dr. Juan José Igartua; al Dr. José Gómez Isla; al Dr. Ángel Rodríguez Bravo; al Dr. José Carlos Lozano Rendón (ITESM-Tec de Monterrey); al Dr. Ángel Badillo y al Dr. Pablo del Río. Todos ellos, sin excepción, me ofrecieron su apoyo irrestricto y un trato generoso, además de mostrarme nuevos caminos metodológicos y múltiples perspectivas epistemológicas que me eran desconocidas.

Por último quisiera agradecer a mis amigos, porque todos ellos han contribuido a lograr este desafío y me han dado lo más valioso que un ser humano puede compartir con otro: el tiempo. Necesito nombrarlos uno a uno. A Luz Estela, mi ángel de la Estadística, y a Carlos Rivas, quienes han demostrado que los números y las letras no sólo no están peleados sino que hasta pueden llegar a enamorarse. A María Koutentaki, porque me enseñó que la vida es una tragedia griega pero hay que vivirla con la valentía de un cretense. A Richard Danta, pebeto, el paño de

lágrimas, a quien la gran inteligencia y conocimiento teórico no le han mermado «ni así» la capacidad de asombro (y de comer helados); tampoco puedo evitar mencionar a Guy Merlin, a Mispa y al pequeño Federico, por compartir las exquisiteces africanas de la mano los misteriosos sabores de Endolé y Boboló. A Juanjo, Sandra, Jessica y Yamile porque ustedes me dieron el apoyo emocional y el ímpetu para no claudicar en el camino. A todos ustedes gracias por ayudarme a llegar a la meta que en este momento concluyo: la tesis.

Resumen

En las últimas cuatro décadas España ha acumulado un nutrido banco de encuestas culturales en donde se describen uno de los momentos cruciales de su historia reciente: la «mutación» de los hábitos de lectura que va en paralelo con la migración del libro impreso hacia los soportes digitales. En general, las encuestas de lectura han sido precariamente contrastadas, desaprovechando gran parte de su potencial. Sin embargo, al comparar los resultados de las encuestas de lectura se revelan señales contradictorias, pues mientras unas afirman una tendencia, otros estudios aseguran exactamente la línea contraria. La presente investigación propone y aplica una herramienta original, denominada Q+B+M_i, orientada a la evaluación de calidad (Q) de las encuestas de lectura y al diagnóstico del potencial comparativo de marcos entorno (*benchmarking*) entre distintos sondeos de opinión (B), así como una segundo piso de análisis (meta-investigación), encaminado a revelar las nociones culturales y representaciones de la «lectura» y el «libro» implícitas en las encuestas (M_i).

Abstract

In the last four decades, Spain has accumulated an abundant bank of cultural surveys where they are described one of the crucial moments of its recent history: the «mutation» of reading habits that goes in parallel with the «migration» of the printed book to the digital supports. In general, the surveys of reading have been precariously contrasted, wasted great part of their potential. Nevertheless, upon comparing the results of the surveys of reading are revealed contradictory ciphers, therefore while some they reveal whatever tendency, other studies assure exactly the oposite sense. This doctoral dissertation proposes and applies an original tool, called Q+B+M_i, oriented to the evaluation of quality (Q) of the reading surveys and an eventual diagnosis of the framework benchmark among different polls (B), as well as a second stage of analysis, a meta-research (M_i) with the intention to reveal the cultural notions and representations of the «reading», «reader» and «book» implicit into reading surveys.

Tabla de Contenido

AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xiii
TABLA DE CONTENIDO	xv
ÍNDICE DE TABLAS	xix
ÍNDICE DE FIGURAS	xxiii
SIGLAS Y ABREVIATURAS	xxv
GLOSARIO	xxix
PREFACIO	xxxiii
CAPÍTULO 0	
INTRODUCCIÓN	1
0.1. Problema	3
0.1.1. La paradoja de España	11
0.2. Hipótesis	15
0.3. Objetivos	20
0.4. Limitaciones y delimitaciones	24
CAPÍTULO 1	
LOS TROPOS DE LA LECTURA	27
1.1. Introducción	29
1.2. La lectura y su polisemia	33
1.2.1. «Recoger significados»	34
1.2.2. Literacidad	39
1.2.3. Multimodalidad	44
1.2.4. Voluntaria & Obligatoria	47
1.2.4.1. El canon	48
1.3. Los lectores y su metonimia	52
1.3.1. Lectores y «“No-lectores»»	55
1.4. Las sinécdoques del libro	58
1.4.1. Los «otros soportes»	59

CAPÍTULO 2	
EL-ESTADO-DEL-ARTE	65
2.1. Introducción	67
2.2. Los estudios de lectura	71
2.2.1. Encuestas escolares	78
2.2.2. Estudios de recepción	79
2.2.3. Estudios Socioculturales	87
2.2.3.1. Funcionalismo	89
2.2.3.1.1. Escuela de Chicago	93
2.2.3.2. Teoría Crítica	102
2.2.3.2.1. Sociología de la Lectura	115
2.3. Tendencias metodológicas en la investigación	127
2.3.1. New Literacy Studies	139
2.3.1.1. Etnometodología y análisis conversacional	141
2.3.1.2. Etnografía de la Comunicación	141
2.3.1.3. Psicología Socio-Histórica	141
2.3.1.4. Cognición Situada	143
2.3.1.5. Teoría de los Modelos Culturales	143
2.3.1.6. Estudios Sociales y Nuevas Tecnologías	143
2.3.1.7. Teoría Moderna de la Composición	144
2.3.1.8. Sociocultural Literacy Studies	144
2.3.1.9. Psicología Evolucionista	145
2.3.1.10. Postestructuralismo y Postmodernismo	145
2.3.1.11. Ciencia Empírica de la Literatura	145
2.3.1.12. New Media Literacy	146
2.3.1.13. Meta-investigación	148
2.3.2. Conclusiones principales	149
2.3.2.1. Exposición al material impreso	155
2.3.2.2. Factores socioeconómicos	156
2.3.3. Los «mitos de la lectura»	163
2.3.3.1. Lectura & <i>mass media</i>	165
2.3.3.2. Jóvenes & libros	167
2.4. Centros de Investigación de la Lectura	167
2.5. Observatorios de Lectura	173

CAPÍTULO 3	
INDICADORES DE LECTURA	175
3.1 Introducción	177
3.2. Evaluación mundial de las destrezas lectoras	182
3.2.1. PIRLS	182
3.2.2. IALS	183
3.2.3. PISA	183
3.3. Indicadores Mundiales de Cultura	189
3.3.1. Indicadores de Lectura	193
3.3.1.1. «Marco entorno»	202
3.3.1.2. La lectura en España	209
3.3.1.2.1. Barómetros HLCL	211
3.3.1.2.1.1. HLCL 2000	212
3.3.1.2.1.2. HLCL:2001	214
3.3.1.2.1.3. HLCL:2002	216
3.3.1.2.1.4. HLCL:2003	218
3.3.1.2.1.5. HLCL:2004	221
3.3.1.2.1.6. HLCL:2005	224
3.3.1.2.1.7. HLCL:2006	228
3.3.1.2.1.8. HLCL:2007	230
3.4. «Proceso» y «prácticas»	237
CAPÍTULO 4	
METODOLOGÍA	243
4.1 Introducción	245
4.1.1. Encuestas y sondeos de opinión	247
4.1.1.1. El sondeo de opinión sobre lectura	250
4.2. Fase Exploratoria	254
4.2.2. Herramienta piloto	255
4.2.2.1. Revisión Secundaria	256
4.3. Investigación documental	261
4.3.1. Operacionalización trabajo documental	265
4.3.1.1. Selección de la muestra	267
4.3.1.2. Selección del «marco entorno»	270
4.4. Evaluación Q+B+M_i	273
4.4.1. Descripción de la herramienta	279
4.4.2. Indicador de Calidad	312
4.4.3. Diagnóstico Benchmarking	333
4.4.4. Análisis Meta-investigación	342

4.5. Operacionalización de Evaluación Q+B+M_i	347
4.5.1. Fiabilidad Intercodificadores	347
4.5.2. Tratamiento documental	348
4.5.3. Entrada de datos en soporte físico (papel)	349
4.5.4. Verificación de datos	349
4.5.5. Trazabilidad del Plan de Códigos	350
CAPÍTULO 5	
RESULTADOS	351
5.1. De la búsqueda documental	353
5.1.1. Participación de agentes y sectores sociales	366
5.2. Evaluación «Q+B+M_i	372
5.2.1. Evaluación de Calidad	376
5.2.2. Diagnóstico Benchmarking (HLCL:2007)	380
5.2.3. Análisis Meta-investigación	392
5.2.3.1. Motivo	396
5.2.3.2. Espacio de Lectura	397
5.2.3.3. Lenguaje del Texto	397
5.2.3.4. Formato del Texto	398
5.2.3.5. Soporte	399
5.2.3.6. El constructo «lectura», «lector» y «libro»	402
5.2.4. Problemas detectados en la herramienta HLCL	408
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES	417
6.1. Cultura en cifras	419
6.2. La lectura de libros y su problemática metodológica	426
6.3. Calidad orientada a las encuestas de lectura	437
6.4. El dilema del «marco entorno»	443
6.5. Meta-investigación	446
6.7. En resumen	453
REFERENCIAS	460
Apéndice 1. Plan de Códigos Q+B+M_i	¡Error! Marcador no definido.
Anexos 1A, 1B y 1C. Códigos NUTS, Agentes de la Encuesta	¡Error! Marcador no definido.
Apéndice 2. Coding Form Q+B+M_i (demo)	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2A. Minería de Indicadores de Lectura Normalizados	xvii

Índice de Tablas

Tabla 1.	Primeros estudios sobre prácticas de lectura de libros en EEUU (1877-1952)....	99
Tabla 2.	Estudios de Lectura más Influyentes (EE UU, 1963-1997)	153
Tabla 3.	Índice Mundial de Analfabetismo.....	178
Tabla 4.	Resultados PISA 2006 (OECD).....	186
Tabla 5.	Tipología de los Indicadores Culturales.....	191
Tabla 6.	Tipos de Indicadores	195
Tabla 7.	Lectura en Universitarios Europeos (TNS-Sofres, 1994)	202
Tabla 8.	Encuestas paneuropeas de lectura previas a los Eurobarómetros Culturales...	205
Tabla 9.	Eurobarómetros Culturales (Eurostat, 2002-2007)	206
Tabla 10.	Europeos que leyeron al menos un libro (%).....	207
Tabla 11.	Perfil de Lectores en España (HLCL:2003).....	220
Tabla 12.	Lectura y Nivel Socio-económico (HLCL:2005).....	225
Tabla 13.	Lectura en jóvenes 14-24 años (HLCL, 2000-2008)	239
Tabla 14.	Descripción de Indicadores de Lectura	251
Tabla 15.	Dimensiones de Investigación más frecuentes	252
Tabla 16.	Tipos de Revisión Secundaria	257
Tabla 17.	Primeras encuestas de lectura (IOP/CIS), según Alcobendas.....	263
Tabla 18.	Encuestas aplicadas en España (Ariño, 2007)	264
Tabla 19.	Parámetros de clasificación de encuestas de lectura.....	267
Tabla 20.	Criterios para Selección de la Muestra	268
Tabla 21.	Muestra seleccionada (n=16)	269
Tabla 22.	Criterios de selección del «marco entorno»	272
Tabla 23.	Selección del «marco entorno».....	272
Tabla 24.	Géneros de Encuesta	282
Tabla 25.	Ejemplos de clasificación de encuestas por género.....	293
Tabla 26.	Propósitos de la encuesta.....	295
Tabla 27.	Administración de cuestionarios.....	307
Tabla 28.	Modalidad de Cuestionarios.....	311
Tabla 29.	Normas de Calidad para Sondeos de Opinión.....	316
Tabla 30.	Evaluación de Calidad (Ponderación de Variables)	318
Tabla 31.	Valores de calidad en la Adaptación al tema Lectura de Libros.....	319
Tabla 32.	Carácter de la Investigación (Índice de Calidad)	321

Tabla 33.	Tipo de Muestreo (Índice de Calidad)	321
Tabla 34.	Tamaño de la Muestra (Índice de Calidad)	321
Tabla 35.	Mediciones (Índice de Calidad)	322
Tabla 36.	Administración del Cuestionario (Índice de Calidad).....	323
Tabla 37.	Tamaño del Cuestionario (Índice de Calidad)	324
Tabla 38.	Normas de Certificación de Calidad	324
Tabla 39.	Tabla L. Certificación de Calidad (Índice de Calidad).....	325
Tabla 40.	Participación Intersectores (Índice de Calidad)	325
Tabla 41.	Pilotaje de Cuestionarios (Índice de Calidad).....	326
Tabla 42.	Formación de Encuestadores (Índice de Calidad).....	327
Tabla 43.	Supervisión Trabajo de Campo (Índice de Calidad)	327
Tabla 44.	Categoría Otros (Índice de Calidad).....	327
Tabla 45.	Cifras-base (Índice de Calidad).....	328
Tabla 46.	Test de Correlación (Índice de Calidad)	329
Tabla 47.	Separación Resultados/Interpretaciones (Í. Calidad).....	329
Tabla 48.	Definición de leer (Índice de Calidad)	330
Tabla 49.	Definición de libro (Índice de Calidad).....	331
Tabla 50.	Definición de libro (Índice de Calidad).....	331
Tabla 51.	Materias de Lectura (Índice de Calidad).....	332
Tabla 52.	Géneros Literarios (Índice de Calidad).....	332
Tabla 53.	NS/NC en Dotación de Libros (Índice de Calidad)	332
Tabla 54.	Tipología del Cuestionario (Índice de Calidad).....	333
Tabla 55.	Valores para el Índice Benchmarking	336
Tabla 56.	Tamaño de la Muestra (Benchmarking).....	337
Tabla 57.	Tamaño de la Muestra (Benchmarking).....	337
Tabla 58.	Cohortes de Edad.....	338
Tabla 59.	HLCL:2007 Nivel Educativo.....	339
Tabla 60.	HLCL:2007 Hábitat	340
Tabla 61.	HLCL:2007 Situación de Empleo / Ocupación.....	341
Tabla 62.	Encuestas que abordaron el tema de lectura de libros en España (2000-2007) ..	355
Tabla 63.	Legislaturas y encuestas de lectura	363
Tabla 64.	Frecuencia de aplicación de encuestas por Agentes (1964-2008).....	367
Tabla 65.	Módulos de evaluación Q+B+M_i.....	372
Tabla 66.	Muestra seleccionada	372

Tabla 67.	Submuestra A. Encuestas «Monográficas» (2000-2008).....	374
Tabla 68.	Submuestra B. Encuestas «Tema Relevante» (2000-2008).....	374
Tabla 69.	Tamaño de las Muestras	375
Tabla 70.	Benchmarking. Administración del Cuestionario.....	382
Tabla 71.	Benchmarking. Universo de la población objetivo (Edad)	384
Tabla 72.	Benchmarking. Cohortes de Edad.....	385
Tabla 73.	Benchmarking. Categorías Ocupación/Empleo.....	386
Tabla 74.	Encuestas que miden Indicador de Frecuencia	387
Tabla 75.	Formulación de Pregunta Indicador de Frecuencia.....	388
Tabla 76.	Encuestas que miden Indicador de Intensidad	389
Tabla 77.	Wording Indicador de Intensidad.....	390
Tabla 78.	Encuestas que miden Indicador de Tiempo.....	391
Tabla 79.	Indicador de Tiempo. <i>Wording</i>	391
Tabla 80.	Peso temático de Lectura y Compra de Libros en HLCL (2000-2008).....	395
Tabla 81.	Porcentaje de preguntas lectura voluntaria y obligatoria en cuestionarios.....	403
Tabla 82.	Materiales de lectura	407
Tabla 83.	Diseño del Indicador de Frecuencia de HLCL:2000-2007	408
Tabla 84.	Escala de Indicador de Intensidad HLCL	410
Tabla 85.	Escala de Indicador de Tiempo HLCL.....	411
Tabla 86.	Comparativo de Indicadores con distintos Periodos de Referencia.....	412
Tabla 87.	Lectura «últimos doce meses» y «últimos tres meses».....	412
Tabla 89.	Evolución del fenómeno de No Respuesta (%)	414

Índice de Figuras

Figura 1. Definiciones descriptivas y operacionales	32
Figura 2. Modelo clásico del proceso de recepción de textos.....	54
Figura 3. Orígenes de la investigación de la lectura (s. XIX).....	72
Figura 4. Estudios de Recepción y Teoría Literaria (s. XX)	81
Figura 5. «Escuelas» de Investigación de las prácticas culturales	88
Figura 6. Contexto de los primeros sondeos de opinión sobre lectura.....	94
Figura 7. Funcionalismo & Teoría Crítica.....	103
Figura 8. Estructura y Superestructura	108
Figura 9. Aparatos Ideológicos de Estado y Hegemonía.....	110
Figura 10. Evolucionismo Sociocultural & Sociología de la Cultura	117
Figura 11. Influencias de la Teoría Crítica en Bourdieu.....	118
Figura 12. Teoría del Campo Cultural.....	121
Figura 13. Dimensiones de investigación de la Lectura.....	129
Figura 14. Líneas Dominantes de los Estudios de Lectura.....	131
Figura 15. Paradigmas de los estudios de lectura en EE UU (1965-1995).....	133
Figura 16. Campos disciplinarios de los Estudios de Lectura	138
Figura 17. NLS. New Literacy Studies	140
Figura 18. España en el ranking PISA 2006 (Test Lectura).....	187
Figura 19. Categorías de Estadísticas Culturales (Unesco 1974-1979)	196
Figura 20. Perfiles del Lector Europeo (Schneck et al, 1993).....	208
Figura 21. Modalidades de la Encuesta.....	249
Figura 22. Diseño de Investigación.....	254
Figura 23. Herramienta piloto	256
Figura 24. Revisión Narrativa y Revisión Sistemática	257
Figura 25. Descripción de herramienta piloto.....	260
Figura 26. Análisis Metodológico & Revisión Secundaria	274
Figura 27. Herramienta de Análisis Metodológico Q+B+M-i.....	275
Figura 28. Marcos Referenciales utilizados en el Análisis Metodológico.....	277
Figura 29. Diseño de la herramienta de Análisis Metodológico.....	278
Figura 30. Descripción de la Encuesta.....	280
Figura 31. Sociología de la Encuesta.....	302
Figura 32. Análisis del Diseño del Cuestionario.....	343

Figura 33. Peso Temático	344
Figura 34. Aplicación Anual (2000-2007).....	361
Figura 35. Aplicación de encuestas de lectura (Dispersión).....	362
Figura 36. Aplicación de encuestas de lectura en España (décadas).....	362
Figura 37. Porcentaje de participación de los principales promotores.....	368
Figura 38. Porcentajes de investigación por sectores.....	369
Figura 39. Participación de la Industria Editorial en la investigación de la lectura	370
Figura 40. Prioridad dada al tema Lectura de Libros	373
Figura 41. Indicador de Calidad de Encuestas de Lectura 2000-2007.....	377
Figura 42. Diagrama de Dispersión del Indicador de Calidad.....	378
Figura 43. Indicador de Calidad Barómetros HLCL.....	379
Figura 44. Resultados de Calidad obtenidos por los agentes	380
Figura 45. Diagnóstico Benchmarking de encuestas de lectura con HLCL2007	381
Figura 46. Universos de población de encuestas de lectura.....	384
Figura 47. «Géneros de encuesta» (España 2000-2008).....	393
Figura 48. Identificación de propósitos de las encuestas de lectura (%)	394
Figura 49. Peso Temático Lectura & Compra en HLCL (2000-2008)	396
Figura 50. Tendencias de Investigación según «Lenguaje» de Lectura.....	398
Figura 51. Tendencias de investigación según «Formato».....	399
Figura 52. Tendencias de investigación según «Soporte»	400
Figura 53. Peso temático dado a lectura de «Libros», «Prensa» y «Otros Soportes»	401
Figura 54. Peso temático dado a lectura en «Otros soportes» (2001-2008).....	401
Figura 55. Lectura voluntaria & obligatoria.....	403
Figura 56. Preguntas actitudinales y de comportamiento (promedio).....	405

Siglas y Abreviaturas

<i>f</i>	Frecuencias
PCF	Pratiques Culturelles de les Français
GRS	Groupe de Recherche Sur la Socialisation
NLS	New Literacy Studies
SES	Socio Economic Status
ALA	American Library Association
GLS	Graduate Library School of Chicago
AAPOR	American Association for Public Opinion Research
AEMCCO	Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento
AENOR	Asociación Española de Normalización y Certificación
Alfin	Alfabetización Informacional
ARCE	Asociación de Editores de Revistas Culturales de España
ASA	American Statistical Association
ASC	Association for Survey Computing
BISG	Book Industry Study Group, Inc.
BBF	Bulletin des Bibliothèques de France
BM	Banco Mundial
CAPI	Computers Assisted Personal Interview
CASRO	The Council of American Survey Research Organizations
CATI	Computers Assisted Telephone Interview
CC AA	Comunidades Autónomas (España)
CCY	Content Created Yourself
CECS	Centro de Estudios del Cambio Social
CEDRO	Centro Español de Derechos Reprográficos
CEPLI	Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil
CERLALC	Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe
CESSDA	Council of European Social Science Data Archives
CIDE	Centro de Información y Documentación Educativa (España)
CCCS	Centre for Contemporary Culture Studies
CEGAL	Confederación Española de Libreros
CIRES	Centro de Investigaciones para la Realidad Social (España)
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas (España)
CMOR	Council for Marketing and Opinion Research

COICOP/HBS	Clasificación de Bienes y Servicios en los Hogares
COPAFS	Council of Professional Associations on Federal Statistics
COSSA	Consortium of Social Science Associations
DEP	Département des Études de la Prospective et Statistiques
DLL	Direction du Livre et de la Lecture (Francia)
EC	European Commission (Comisión Europea)
ECIM	Estándar de Calidad en la Investigación de Mercados
EEIG	European Opinion Research Group
EFAMRO	European Federation of Associations of Market Research Organisation
EHESC	L'École des Hautes Études en Sciences Sociales
ERIC	Education Resources Information Center
ESOMAR	European Society for Opinion and Marketing Research
EU	European Union (v. t. UE)
Eurostat	European Statistics Office
FGEE	Federación de Gremios de Editores de España
FGSR	Fundación Germán Sánchez Ruipérez
FUINCA	Fundación para el Fomento de la Información Automatizada
GenCat	Generalitat de Catalunya
IALS	International Adult Literacy Survey
IC	Indicadores Culturales (v.t. WCI)
IDH	Índice para el Desarrollo Humano
IEA	Instituto Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
IES	Institute of Education Center
IFLA	International Federation of Library Associations And Institutions
IJE	Informe Juventud España 2004
INE	Instituto Nacional de Estadística (España)
INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo
Injuve	Instituto Nacional de la Juventud
INLE	Instituto Nacional del Libro Español
IQNet	The International Certification Network
IRA	International Reading Association
ISBN	International Standard Book Numbering
ISO 2	Índice de países por código de dos letras
ITC	Information Technologies and Communication (v. TIC)
IVR	Interactive Voice Response
JCyL	Junta de Castilla y León

LEG	Leadership Group of Cultural Statistics (Unión Europea)
LIS	Library and Information Science
Ma.	Muestra aleatoria
MC	Ministerio de Cultura
Md.	Muestra dirigida (para FGEE, aquellas personas que han leído al menos una vez al mes).
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MRA	Marketing Research Association
MRIA	Marketing Research and Intelligence Association
MSC	Media Studies Center
MT	Ministerio de Tecnología
MTAS	Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales
NAWAR Index	Index for Networking, Applications, Web-Accessibility and Readiness
NCFL	National Center for Family Literacy
NCPP	The National Council on Public Polls
NELP	National Early Literacy Panel
NIFL	National Institute for Literacy (EE UU).
NUTS	Nomenclature of Territorial Units for Statistics (and Statistical Regions)
OCDE	v. OECD.
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OJD	Oficina para la Justificación de la Difusión
ONL-ES	Observatorio Nacional de la Lectura (España)
ONL-FR	Observatoire National de la Lecture (Francia)
PAPPEL	Pacto Andaluz por el Libro
PDF	Portable Document Format
PIB	Producto Interno Bruto
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
RDA	Reader's Digest Association (EE UU)
ROI	Siglas en ingles de Return Of Invest (Retorno de Inversión).
SEGIB	Secretaría General Iberoamericana
SGAE	Sociedad General de Autores y Editores
SHARP	Society for the History of Authorship, Reading & Publishing
SIC	Sistema de Indicadores Culturales
SIPIE	Sociedad Internacional de Profesionales de la Investigación en

	Encuestas
SOL	Servicio de Orientación a la lectura (España)
TNS	Taylor Nielsen Sofres
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación (v. ITC)
UE	Unión Europea (v. EU)
UE15	Unión Europea de los 15 (países)
UE27	Unión Europea de los 27 (países)
Unesco	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (En español, Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas)
UNRISD	United Nations Research Institute for Social Development
USAL	Universidad de Salamanca
FOESSA	Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada
SNE	Syndicat National des Editeurs
NLT	National Literacy Trust
IIB	Institute International of Bibliographie
FECYT	Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
INLE	Instituto Nacional del Libro Español
MCU	Ministerio de Cultura
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
EADA	Adult Education Survey
EADA:2007	Encuesta de Participación Adulta en Actividades de Aprendizaje
HLCL	Barómetros Hábitos de Lectura y Compra de Libros
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
HPCE	Encuesta Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

Glosario¹

Alfabetización informativa	A partir de la Revolución de Internet de 1994, se ha considerado como la alfabetización básica de «segunda generación», que incluye la necesidad en la formación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte del grueso de la población mundial. También se le conoce en los ámbitos de política cultural con el acrónimo Alfin. (v. Literacidad; TIC; Índice NAWAR).
Literacidad	Neologismo, derivado del inglés <i>literacy</i> , aunque el término aún no está reconocido por la Real Academia de la Lengua Española. De acuerdo con la Unesco, el término abarca muchas habilidades más allá que la destreza para descodificar signos lingüísticos o numérico, como “identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y computar, usando materiales escritos e impresos asociados a una multiplicidad de contextos”. (Unesco, 1990). (v. Iliteracidad).
Analfabetismo	Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer. (DRAE, s.d.).
Analfabetismo funcional	Con este término se ha descrito, sobre todo en los países en vías de desarrollo, al fenómeno social de lectores alfabetizados pero que no tienen el hábito lector. A diferencia del Iliterismo, en estos países pueden intervenir problemas de precariedad generalizada tanto en los niveles educativos como en los canales de acceso a la lectura. (v. Iliterismo).
Chi Cuadrado	El Chi cuadrado es una prueba de fiabilidad que se aplica para medir el nivel de confianza que tiene una muestra estadística e “indica cuando los valores son distintos a los que se alcanzarían si no tuvieran diferencias significativas respecto al promedio”. (HLCL:2005, 2006: 14).
Consumo cultural	Término de la Sociología de la Cultura con el cual Bourdieu logró destacar el aspecto de apropiación de capital simbólico (consumo) que implica la recepción de un producto artístico y/o cultural.
Estética de la Recepción	En teoría literaria, análisis de la participación activa del lector que al leer textos los reelabora de acuerdo al contexto cognitivo y estético previo. Teoría desarrollada por Jauss e Iser.
Frecuencia lectora	Cantidad de «actos de lectura» reconocidos por el propio lector dentro de un intervalo de tiempo, y categorizado en una distribución predeterminada. (p. ej. Lector frecuente, lector ocasional y no-lector).

¹ Elaboración propia.

Iletrismo	Galicismo (de <i>illettrisme</i>) utilizado para describir el fenómeno contextualizado en países desarrollados en los que, a pesar de haber prácticamente erradicado el analfabetismo y tener mayores canales de acceso a la lectura a disposición de la población, ésta no practica la lectura como hábito cultural y prefiere otros entretenimientos. (v. t. Analfabetismo funcional).
Indicador	Conjunto de índices estadísticos sintetizados en una sola cifra representativa.
Indicadores Culturales	Parámetros de medida estadística con la que se miden fenómenos de toda índole relacionados con las más diversas manifestaciones culturales de los pueblos.
Índice	Medida estadística, simple o compuesta, que se establece para comparar un fenómeno en un lapso de tiempo determinado.
Índice de Asociación Lambda (aplicado a la lectura)	En Estadística, medida que establece la reducción proporcional en el error utilizando un elemento para predecir el otro, cuando las direcciones de predicción tienen la misma importancia. Tiene un rango de 0 a 1 y fue empleado en el Barómetro FGEE 2004 para medir el grado de asociación entre dos indicadores, para determinar la reducción del error en la categorización de una persona en lector o no-lector (Indicador Frecuencia), tomando en consideración la pertenencia de dicha persona dentro de las categorías del Indicador de Intensidad.
Índice e-Readiness	Índice de medición de impacto de Internet en el mundo financiero y de negocios, que incluye entre sus índices el de <i>literacy</i> o comprensión lectora.
Índice NAWAR	Índice de medición del fenómeno mundial de brecha digital y alfabetización informacional.
Intensidad lectora	Grado de fuerza con que se practica la lectura voluntaria, medida por el número de unidades leídas completas en un periodo determinado, regularmente los 12 meses precedentes a la encuesta.
Lector frecuente	Aquel que lee, por lo menos, unos párrafos y al menos una vez a la semana.
Lector fuerte	Aquel que lee, al menos, unos párrafos todos los días.
Lector habitual	Aquel que lee, al menos, una vez al mes.
Lector ocasional	Aquel que lee, al menos, alguna vez al trimestre.
Lectura en pantalla	Lectura de textos e imágenes transmitidas a través de una pantalla de luz electrónica.
Lectura en profundidad	Lectura exhaustiva de textos e imágenes, en donde se repara en los detalles formales y de contenido. En el caso más extremo, la de aquel que lee varias veces un mismo párrafo o que hace anotaciones a modo de glosa.
Lectura en voz alta	Fenómeno característico de la inclusión del libro en la vida cotidiana durante los primeros siglos de su historia, y ahora relegado sólo a la lectura a los niños.

Lectura fragmentada	Lectura discontinua, en la que el lector busca párrafos o imágenes concretas, mientras que es indiferente ante otros párrafos del mismo texto, o bien, apenas los revisa con la mirada. Lo mismo es la lectura del que consulta (véase lectura útil), como la de aquel que busca el placer estético. Es el tipo de lectura más característico de quien navega por Internet.
Lectura líquida	Como concepto, fue acuñado en los estudios hermenéuticos de Gadamer para describir la lectura fluida de un texto, esto es, leído de una manera ininterrumpida y creativa (imaginativa). No obstante, en los últimos años se ha venido utilizando para describir la lectura de textos digitales, leídos de manera veloz, vertical e hipertextual.
Lectura útil	La que tiene como principal intención la obtención de datos y consejos, sin importar mucho la riqueza del lenguaje o la imaginación. Lo mismo puede aplicarse para aquel que lee un instructivo técnico como para un académico que se actualiza profesionalmente con la lectura de revistas científicas.
Lectura vertical	Lectura prototípica de quien lee textos e imágenes en el ordenador, cuya estructura tiene más parecido con el códex medieval que con el libro moderno.
Lectura voluntaria	Aquella en la que no es propiciada por un deber escolar, de búsqueda de empleo o profesionalización exigida en el medio laboral. "Lectura voluntaria" es el término que mejores resultados ha dado a la hora de representar a la lectura de ficción literaria.
Lectura furtive	Término concebido por Michel De Certeau para describir las prácticas de lectura discontinuas, fragmentarias, espontáneas.
Letrado	Originalmente se aplicaba a aquellas personas que simplemente "sabían leer", pero el término se ha reformulado semánticamente y ahora significa persona sabia, ilustrada.
Iliteracidad	Lo opuesto a literacidad.
Meta-análisis	Técnica estadística de correlación de cifras resultantes obtenidas por distintas investigaciones aplicadas, pero que comparten en común el mismo tema y, en general, los mismos métodos.
No-lector	Antónimo de lector. El que no lee, o el que casi no lee. La categoría procede de una "autorrepresentación" lectora, y no necesariamente de una realidad concreta.
Proyecto SOL	Plan de fomento a la lectura en España nacido por iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, en colaboración con la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y desarrollado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (v. Siglas y Abreviaturas: SOL).
Prueba de fiabilidad	Técnica estadística con la que se suele verificar que un estudio no ha sido "contaminado" o "distorsionado" por factores externos.

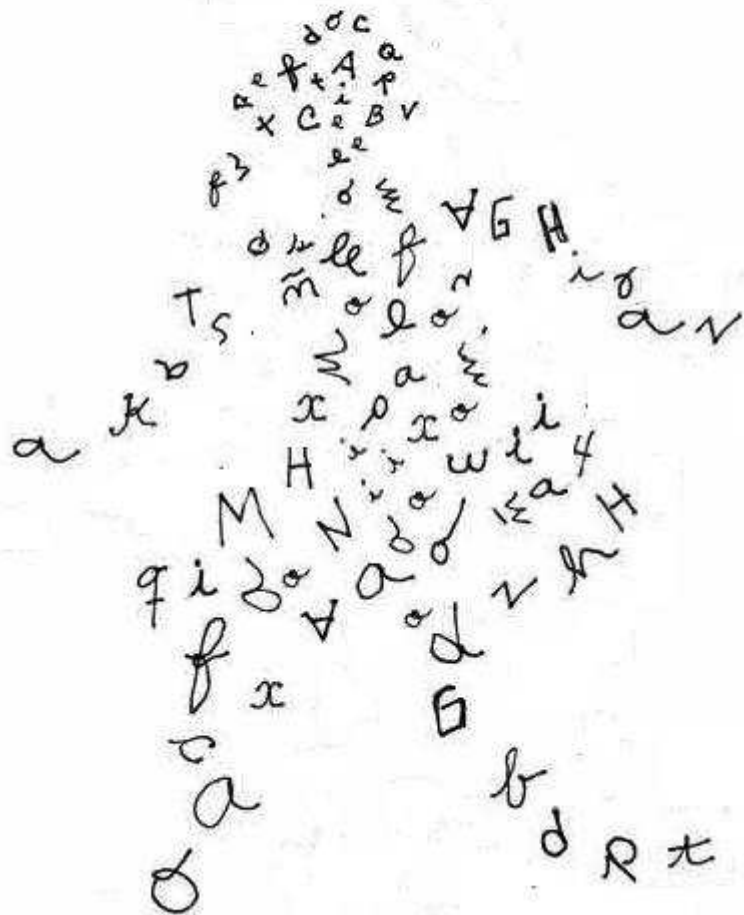
Soporte	Material en cuya superficie se registra información, como el papel, la cinta de vídeo o el disco compacto. (DRAE).
SR	Revisión Secundaria. Secondary Revision, por sus siglas en inglés.
Varianza	En Estadística, media de las desviaciones cuadráticas de una variable aleatoria, referidas al valor medio de ésta. (DRAE).
Endoculturación	García Canclini lo define como “transmitir la cultura de una generación a otra”

Prefacio

Con toda precisión puedo recordar el momento en que el tema de esta tesis tomó el cauce que ahora tiene. Un día de otoño del año 2006 me encontraba en un pasillo de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Salamanca. Esperaba que terminase una clase para poder aplicar una pequeña encuesta sobre las prácticas de lectura de libros. A mi lado, dos chicas que al parecer también «esperabao algo». Salió el profesor con quien había acordado que aquella mañana haría el «pase» del cuestionario. Nos preguntó quién de las tres entraría primero. Caí en cuentas que todas íbamos a aplicar una encuesta, aunque con distintos temas (ellas eran de Derecho). Me tocó la segunda posición. Cuando entré al salón de clase, no faltó el estudiante que preguntó al aire «si hoy también era día de encuestas». Comencé a preocuparme. Les expliqué quién era y cuál era el tema de nuestra encuesta: «conocer su opinión acerca de leer libros». No dije más, pero mientras repartía los impresos el profesor —un hombre en extremo amable— hablaba con los alumnos y les aleccionaba que «la Ciencia no lo era todo, la cultura también era importante». La cereza al pastel fue la frase «recuerden que los españoles somos los que menos leemos en Europa, así que...». A partir de ese momento supe que las respuestas de los jóvenes ya no serían las mismas.

En las siguientes dos Facultades que visité pasaron «eventos» similares. Una profesora de Empresariales empeñada en pasar dos encuestas de temas distintos al mismo tiempo, pues su clase tenía más de 100 alumnos. En Sociología y Comunicación me sugirieron que ni siquiera lo intentase porque «los chicos ya están amañados». En Medicina, el catedrático me hizo saber su enfado porque otra vez le pedían el pase de una encuesta. Comprensiblemente harto, me dijo «tenemos pocas horas de clase teórica y no puedo concederle 30 minutos». En Medicina decidí repartir el cuestionario en los pasillos. Al terminar una clase me acerqué a los grupos de estudiantes y les pedí que respondiesen las 27 preguntas del cuestionario sobre prácticas de lectura de libros. En honor a la verdad, sólo algunos estudiantes accedieron. Las respuestas ahí recogidas y la manera en cómo las respondieron (se

preguntaban unos a otros las respuestas, como si fuera un test de conocimientos) me hicieron sentir desazón e impotencia. Afortunadamente desistí la comprensible tentación de pasar aquello «por alto» y continuar con la investigación «como si nada». En su lugar, acudí con el Dr. Cerdón, mi director de tesis, para que decidiéramos qué hacer con los obstáculos, que finalmente convertimos en nuevas dudas. En el aire, nos interesaba saber si la encuesta de opinión realmente permite conocer los hábitos de lectura de libros de una población. Aquello nos significó una invitación para analizar el tema desde un terreno paralelo, y poco explorado, y significó emprender un proceso de análisis de índole metodológico que incluyó el desmenuzamiento del instrumental con que se han venido estudiando la lectura: la encuesta cultural.



Mi lectora salvaje se relaciona con los libros de forma natural. Los coge de la estantería, los cambia de sitio, los abre, los hojea, los abandona cuando se aburre. No siente ante ellos reverencia, ni miedo, ni complejos.

Introducción

0.1. Problema

En las últimas cuatro décadas, España ha acumulado un nutrido banco de encuestas culturales donde se encuentra —oculto y sin explotar— un valioso tesoro informativo. Como si fuesen fotogramas cinematográficos, en cada una de éstas se describe paso a paso uno de los momentos cruciales en la historia cultural del país: la «mutación» de los hábitos culturales de la sociedad española. Desafortunadamente, este cúmulo de encuestas no se encuentran en un solo repositorio y, como piezas de un complejo puzzle, aún permanecen dispersas en distintos archivos. De principio, pensamos que el solo hecho de reunir encuestas e interrelacionar sus cifras podría revelarnos, *de facto*, una de las vetas más ricas de la historia cultural: el mapa de los hábitos lectores. Junto con él, aspirábamos obtener un primer trazado, una línea de evolución que nos permitiese prever las tendencias a futuro, esto es, un estudio en perspectiva que abarcase todas las encuestas de lectura aplicadas en España. Al poco tiempo nos dimos cuenta de nuestras pocas armas y las muchas limitaciones nos impedían lograr semejante cosa. Por un lado, nos enfrentamos a serios obstáculos de acceso a la información de encuestas pues, en el mejor de los casos, sólo encontrábamos sumarios de divulgación o referencias obtenidas a través de fuentes secundarias. Pero sin duda el mayor obstáculo fue de índole disciplinario y metodológico. Autoridades en la materia, como Bernard Berelson o Gene Glass, han advertido a quienes pretenden realizar una empresa de tal magnitud que antes de comparar dos encuestas es necesario introducirse en la «cocina» de la investigación (la metodología, el trabajo de campo, las herramientas) para comprobar si ambos estudios tienen puntos en común que hagan posible las comparaciones, o dicho de otra manera, los expertos advierten lo inútil y ocioso que resulta comparar manzanas con peras.

Ciertamente comparar cifras de encuestas es una práctica común —sin duda tentadora—, pero muchas veces no se hace de manera correcta. Para ello es

indispensable que se cumplan al menos dos condiciones: que todas las encuestas hayan seguido protocolos mínimos de calidad y rigor científico, y segundo, que sus diseños sean compatibles, es decir, que en algunos puntos midan el mismo fenómeno, con el mismo «universo» y de la misma manera. Por ser el corazón de nuestro tema de investigación, en el transcurso de esta tesis volveremos al tema en varias ocasiones.

Las encuestas culturales iniciaron en España a mediados de los años sesenta, en plena agonía del franquismo y con la llegada de los primeros aparatos electrónicos de ocio y entretenimiento a los hogares. La radio, la televisión... y el tocadiscos. La primera encuesta cultural que tenemos registrada, *Tiempo Libre y Ocio en la Ciudad* fue aplicada en Madrid por el desaparecido Instituto de Opinión Pública (actual CIS) en los meses de julio y noviembre de 1964, justo en el momento en que el gobierno de Franco retiraba «el impuesto por tenencia de aparato de radio en casa» (sic). En aquellos años, las audiencias de medios de comunicación eran incipientes y todavía la gente solía dedicar gran parte del tiempo libre a actividades tradicionales del medio rural, como «hacer labores de costura». Sólo el 16% de los madrileños dedicaban la mayor parte de su tiempo libre a «escuchar la radio» (a Charles Aznavour y a la *Chica Ye-Ye*), y el 13% a «ver la televisión». El 11% de los madrileños decían «leer libros» y el 7% leían el periódico (González Seara, 1965: 87-88).

Leer libros era la tercera actividad de ocio preferida por un pequeño sector de madrileños pues, a decir de los datos, en aquel entonces menos del 20% de la población decía dedicar tiempo libre «a algo», pues apenas habían «conseguido liberar una parte del día de un quehacer obligatorio» (González Seara, *íd.*: 89). Ahora parece increíble, pero en aquel entonces sólo el 3% acostumbraban «ir a un café o bar». Sobra decir que, cuatro décadas después, el panorama ha cambiado en forma radical. En una encuesta aplicada en 2007, también en Madrid, la cifra de personas que dijeron «leer libros con frecuencia» en su tiempo libre se elevó al 55,7% (v. González Seara, *íd.*: 88; cfr. Comunidad de Madrid, 2008: 2). No hace falta entrar

en más detalles para convencerles que la transformación en las prácticas culturales y hábitos de lectura de los españoles ha sido profundísima. Sin embargo, ¿las cifras son correctas?, ¿los madrileños de hoy son mejores lectores que los de antes?, ¿es comparable el Madrid actual, con sus 6,3 millones de habitantes y su notable presencia de inmigrantes extranjeros, con los 2,5 millones que habitaban la ciudad en 1964, muchos de ellos recién llegados del medio rural?

En aquel lejano 1964, González Seara ya advertía que los medios de comunicación «de masas» **podrían** transformar los «hábitos, comportamiento y modas» de la población. Hoy nadie se atreve a dudar que sus sospechas fueron ciertas. La revolución tecnológica en materia de información, comunicación y entretenimiento ha tenido un fuerte impacto en las prácticas culturales de las sociedades contemporáneas. Se dice que la gente asiste cada vez menos a las salas de teatro, a los cines y museos y, a decir de algunos, se están erosionando las actividades relacionados con la «cultura gráfica» (la citamos aquí en los términos en que lo plantea Armando Petrucci) en la esfera de la vida privada. Con especial preocupación se señala el peligro inminente que desaparezcan las prácticas de lectura de libros y periódicos impresos de la vida cotidiana. Lo anterior puede sugerirnos que estamos ante una grave «crisis cultural». Sin embargo, es necesario mantener cierta distancia con las opiniones y percepciones de lo que «se cree» porque pudieran no tener sustento en lo que realmente es. Hace poco, el editor de *El País* anunciaba que posiblemente los periódicos desaparecerían... por no así los periodistas (Cebrián: *no sé si habrá periódicos*, 2009). Las cifras señalan que la población ha empezado a dejar de comprar diarios impresos, pero paradójicamente hoy más que nunca la gente tiene un apetito voraz por leer noticias. ¿Está sucediendo o sucederá algo similar con los libros impresos?

La percepción del problema «de la lectura» ha ido *in crescendo*. Desde los años sesenta se han multiplicado las voces que aseguran que estamos frente a una incontenible «crisis del libro y la lectura» y que ésta ya ha hecho mella en los países

desarrollados y con una amplia tradición lectora, como Francia, Alemania o Reino Unido; misma que se agudizó como consecuencia de la «Revolución de Internet» de 1994. Hay quienes se han atrevido a precisar de manera orweliana la fecha de defunción del libro: 2018 (v. Frankfurt Book Fair, 2008). Sólo están esperando que los «niños digitales» —como se les identifica a los nacidos después de 1990— crezcan y se conviertan en la nueva generación de adultos para que los libros, y la forma en que se leen, sea completamente distinta a cómo lo hemos venido haciendo las generaciones de lectores desde el gutenberiano siglo XV.

Antes de continuar es necesario modular las voces que contribuyen a la teoría del apocalipsis del libro y la «crisis» de la lectura. Autoridades en la materia, como Roger Chartier, no coinciden del todo en la nota necrológica que muchos han anticipado para el día en que dejen de imprimirse libros y desaparezcan los lectores acostumbrados a leer preferentemente en «analógico». Incluso hay quienes haciendo gala de escepticismo e ironía, lanzan frases al estilo de Michel Melot² «¿y cómo va la muerte del libro?» (Melot, 2007). La opinión de Melot es también la opinión de muchos, pues hay un hecho inobjetable y que está a la vista de todos: los motores de la industria editorial tradicional funcionan a todo vapor mientras que la edición en digital avanza medrosa después de la factura que les supuso el arranque de optimismo de fines del siglo XX y que culminó en el desplome financiero asociado al «dot.com crash» del año 2000 (v. Cordón, 2006; Hartley, 2006).

A decir verdad, no se sabe a ciencia cierta qué es en realidad lo que está detrás de la «crisis» de la lectura. ¿Quiénes son los que están en crisis?, ¿los libros o los textos?, ¿los soportes impresos o los soportes digitales?, ¿el lenguaje alfabético?, ¿la comprensión lectora o los hábitos lectores? Otras voces han venido planteando que lo que en realidad está en crisis no son ni los libros ni los lectores, sino los valores atribuidos a la lectura de libros impresos. De ser cierto, esto anunciaría un reemplazo

² Michel Melot fue director de la Biblioteca Pública de Información del Centre Georges Pompidou, en París.

del ideario humanista e ilustrado que hormó el pensamiento de los últimos cinco siglos y que dotó de sentido de identidad, de «razón de ser», a las sociedades occidentales.

Es bien conocido por todos que la lectura de libros ha estado envuelta en un «aura» de legitimidad y prestigio pues se considera proveedora indiscutible de dos bienes simbólicos (o dos formas de «poder» como diría Foucault) altamente valorados por la sociedad: «cultura» y «conocimiento». Desde el siglo XVIII las sociedades europeas encumbraron al libro impreso —también a los periódicos liberales de contenido político— como estandartes del conocimiento y vehículos «civilizadores», pero también como objetos representativos de sus clases sociales más privilegiadas: aristócratas, burguesas e intelectuales (Bourdieu, 1980; Chartier, 2000a). Durante más de dos siglos, los hogares de las clases altas atesoraron libros y les reservaron un espacio de honor, «la biblioteca privada», con librerías hechas con finas maderas barnizadas y colecciones de libros encuadernados, algunos en piel y con letras doradas, para imprimir una huella indeleble en la memoria de los visitantes de que ahí habita una familia «cultiva» (Chartier, 1987; Chartier, 1993).

Hoy, esa representación elitista de los libros y el valor social dado a su atesoramiento doméstico parecen entrar en declive. Los hogares prósperos de la «Sociedad del Bienestar» ya no aspiran a hacer reformas en casa para depositar libros físicos. En su lugar, apuestan por mantener su estatus cultural a través de una decidida inversión en equipamiento tecnológico orientado al ocio y el entretenimiento. Entre más alto es el nivel de ingreso y más abundan los caprichos, hay mayores probabilidades de encontrarse con el fenómeno esquizofrénico de reemplazo de innovaciones tecnológicas («las de última generación por las de hiperúltima generación») complementadas con un sinfín de dispositivos móviles capaces de obtener y reproducir voces, imágenes, letras y datos.

El futuro inminente habla del inicio de la «Era de la Convergencia» de Internet de banda ancha con el resto de medios de comunicación: el televisor, la radio, el ordenador, el teléfono móvil, los reproductores de música, los periódicos y los libros; todos ellos intercomunicados entre sí y vinculados con múltiples pantallas que inundan, y al parecer inundarán aún más, los espacios públicos, los rincones de la casa... y hasta el cuerpo, como lo ha previsto Donna Hathaway en su *Manifiesto Cyborg* (v. Hathaway, 1990).

La «Era de la Convergencia» implica juegos malabares. Demanda el solapamiento de acciones y la simultaneidad de contenidos en donde se entremezclen lenguajes, idiomas, formatos y soportes. Esta transformación implica una revolución del entorno. Elvira y Krahe, en uno de los pocos estudios que existen en España con relación a los espacios arquitectónicos de la lectura, señalan que las nuevas tecnologías «[...] se han adaptado al juego de compatibilidades de acciones simultáneas en que se desarrolla gran parte de la lectura cotidiana.» por lo que es predecible «[...] que pronto veamos cómo estos soportes integran todos estos recursos de manera que un único terminal portátil ponga a nuestra disposición cualquier lectura deseada.» (Elvira y Krahe, 2001: 44). A la luz de las nuevas tecnologías, se vislumbra la emergencia de nuevos perfiles de lectores. Lectores diestros en lenguajes e idiomas, ágiles con las manos y la mente, capaces de deslizarse por los distintos soportes y textos a gran velocidad (de ahí que algunos le llamen «lectura líquida») y que se adivina, serán más proclives al lenguaje metamedia y menos al textual. En este nuevo entorno, todo parece indicar que los libros están invitados a «desmaterializarse» para poder sobrevivir, fusionándose con el resto de los *media*. Por lo mismo, insistimos, desde la década pasada ya no sólo se habla de una «crisis de la lectura» sino que se señala, con seriedad, de una «crisis de libro y de la cultura impresa» (Birkerts, 1994; Chartier, 2000b).

Ni de lejos estamos en posibilidad de responder a la pregunta monumental ¿qué está detrás de la llamada «crisis de la lectura»? Autoridades en la materia reconocen que

no se sabe si los ciudadanos de hoy leemos menos que los de ayer (incluso hay estudios empíricos en Estados Unidos que afirman lo contrario), o si las nuevas generaciones tienen una comprensión lectora mucho menor que la que tenían sus antepasados. Por lo mismo, no faltan voces que afirman que lo que está en crisis no es la lectura ni los valores europeos e ilustrados asociados a los libros, sino que la crisis es que ahora se lee de manera distinta a como se leía ayer, se prefieren otro tipo de textos, los libros tienen usos distintos, se seleccionan otros espacios de lectura y se han multiplicado las competencias lectoras hacia los lenguajes metamedia (Carey, 2003; Lemke, 2004). Chartier reconoce que la figura del lector se encuentra en proceso de metamorfosis; lo mismo que el libro impreso, sometido a una intervención quirúrgica para ser transformado en libro digital (*e-book*). A decir del historiador del EHESS, ambos fenómenos son equivalentes a la revolución que supuso en la historia del libro y la lectura el que los lectores cambiasen la lectura «en voz alta» por la lectura «en silencio», y los manuscritos miniados por los monjes por los libros editados en imprenta.

Es decir, no sólo están cambiando los libros, también se están transformando los lectores, caracterizados por un voraz apremio por obtener textos, ya sea para leerlos, acumularlos... o desecharlos. Esto, sin duda alguna, empieza a redibujar el mapa de la lectura. La «tercera revolución del libro» (así la define Chartier) llega como muchos recién nacidos, en un momento inadecuado, o por lo menos, antes de lo esperado. Las condiciones socioeconómicas y el lastre del subdesarrollo todavía se ceban en muchos países. Algunos ni siquiera han logrado niveles óptimos en la fase más elemental del desarrollo lector de la población (la alfabetización). En otros, los programas nacionales de fomento a la lectura apenas se encuentran en etapas iniciales, lo mismo que la dotación de bibliotecas o la generalización en el acceso masivo a las nuevas tecnologías. En el caso de España, desde la época de la Transición Democrática de 1976 ha sido notable el avance en materia educativa (con un índice de alfabetización del 97% y una sustantiva elevación en los niveles medios de estudios), así como una vertiginosa adopción de tecnologías de la información en

la vida cotidiana, aunque en este rubro el país aún arrastra un peculiar atraso con relación al resto de países europeos (v. Fundación Telefónica, 2007) y existe una amenaza latente de dejar en la «intemperie tecnológica» a los espacios rurales. En este contexto, el «libro digital» sólo parece tener cabida en aquellos acotados terrenos españoles donde se acumula el desarrollo, como Madrid y Barcelona o las capitales provinciales; especialmente en círculos sociales de élite donde abundan la prosperidad, el bienestar, los servicios urbanos, los diplomas académicos y las abultadas cuentas bancarias.

Si lo vemos desde otro punto de vista, más positivo, la «crisis del libro impreso» no podría ser más oportuna. Se ha denunciado hasta la saciedad el problema de la sobreproducción de títulos y de escasez de espacio lineal y cúbico —en hogares, oficinas, bibliotecas y librerías— para contener «los demasiados libros» (Zaid, 1999; Argüelles et al., 2006. cfr. Cordon, 1997). Sin dejar de lado las presiones industriales por la elevación de precios de los insumos («imprimir es caro»), tanto en la fabricación de las tintas como de la pulpa de celulosa para fabricar papel,³ posiblemente en riesgo de recrudecerse por el fenómeno de cambio climático. Tanto así que se habla con insistencia de la impronta por establecer una industria editorial mundial incardinada a *sistemas culturales verdes*, en donde el intercambio masivo de conocimiento e información parta de la filosofía del «desarrollo sustentable» y las prácticas del «cero papel» (Weitzman, 1997; Leach et al., 1997). De cualquier manera, las nuevas tecnologías de la lectura y la edición han alterado seriamente los circuitos tradicionales de producción, distribución y consumo del libro, generando conflictos de interés y generando una transformación profunda en las reglas del juego sociológico que suceden al interior de lo que Boudieu llamaría el «campo literario» (§ 2.2.3.2).

³ Se calcula que una tonelada de papel significa la tala de 24 árboles, lo que tiene un fuerte impacto ambiental en la conservación de bosques, además de los efectos contaminantes de los químicos que se emplean en el proceso industrial de fabricación de la pasta y el blanqueo. El principal productor de papel en el mundo es Canadá.

Antes de continuar necesitamos hacer una aclaración: para la presente tesis doctoral sólo nos ocuparemos de analizar las especificidades del «caso español». Lo hacemos por dos razones fundamentales: la primera, por la oportunidad que supone el contar con abundante información demoscópica en materia cultural, en especial sobre la lectura de libros y, segundo, por lo ejemplar y próximo que resulta el fenómeno español para la comunidad de países en América Latina.

0.1.1. La paradoja de España

«Spain is different» se solía decir en los años ochenta cuando el país se encaminaba hacia Maastricht y hacía sus pininos de comparación con el resto de países comunitarios. En el caso de la lectura de libros la frase de la «España diferente» es particularmente atinada pues las estadísticas culturales nacionales revelan una severa paradoja: por un lado, España suele ocupar uno de los tres últimos lugares europeos en los índices de hábito de lectura de libros, al lado de Grecia y Portugal (López, 2002; Cordon, 2006a; Eurostat, 2007b), pero al mismo tiempo es una de las cuatro primeras potencias mundiales en producción editorial, con un promedio de 3 mil editoriales vivas (Cordon, *id.*; Otero, 2000; Eurostat, 2007b; Otero, 2008). Este fenómeno es particularmente alarmante si consideramos que tanto Portugal como Grecia comparten el atenuante demográfico, pues tienen los índices europeos más altos de envejecimiento⁴ de la población (Eurostat, 2008), y poseen industrias editoriales que no han logrado despuntar ni son base de su economía, como es el caso de España. Aunque el fenómeno portugués es algo más complejo, en el caso de Grecia, queda claro que la industria editorial se encuentra fuertemente condicionada por la «isla idiomática» que supone la lengua de Aristóteles en el entorno europeo contemporáneo.

⁴ Los ancianos, como es bien sabido, son quienes menos leen. Tanto por razones históricas (infancias marcadas por la guerra, abandono de estudios por motivos económicos o discriminación hacia la mujer, etc.) así como por la natural disminución de las destrezas físicas y cognitivas.

Si pudiéramos resumir en una frase la paradoja española en una sola frase, ésta sería: «muchos editores, demasiados libros y pocos lectores». Una mezcla incompatible y peligrosa, pues no sólo puede agudizarse el problema de la lectura o contribuir a la inestabilidad empresarial y laboral que caracteriza al sector⁵ (Cordón, *íd.*; Eurostat, *íd.*; Otero, *íd.*) y que puede incrementar la fisura estructural que existe en el circuito doméstico de producción, distribución y consumo de libros. Con el agravante de que un eventual declive de la industria editorial puede tener un impacto negativo en el desarrollo educativo y cultural del país, además de comprometer la diversidad creativa de la Literatura Española y del pensamiento contemporáneo.

Nos preguntamos ¿qué pasa con la lectura de libros en España? ¿Dónde están los efectos previsibles ante la elevación del nivel de estudios de la población y del ingreso per cápita de los últimos veinte años? ¿De nada ha servido la modernización de las bibliotecas públicas y el incremento de los indicadores bibliométricos? Quien haya revisado las cifras de la lectura seguramente habrá advertido que los datos son desconcertantes y contradictorios, por decir lo menos. Se ha dicho que «ahora se lee más que hace veinte años» mientras que otras encuestas afirman exactamente lo contrario (v. Elzo, 2006; Maffesoli, 2005). Por ejemplo, en el barómetro HLCL:2005, se afirmaba lo siguiente:

La conclusión básica que se obtiene en los últimos años es que va aumentando la actividad lectora en España medida a través de esas variables y que existen diferencias importantes en cuanto al acceso a la lectura de los distintos colectivos de la población (sexo, grupos de edad, ocupación, etc.). (HLCL:2005, 2006: 7)

Sin embargo, en la mayoría de los análisis estadísticos y debates académicos se afirma exactamente lo contrario y se aventura un recrudecimiento de la crisis de la

⁵ Una de las características de la industria es el tamaño minúsculo de las empresas y que estas desaparecen tan rápido como surgen otras nuevas que correrán con la misma suerte. Según datos publicados por Eurostat en el año 2007, las editoriales de libros españolas empleaban 17,643 personas, pero tenían en promedio 5,5 empleados por empresa (Eurostat, 2007b: 81. v. t. Cordón, 2006a).

lectura en España. Sobran ejemplos, pero sin duda los análisis más confiables son aquellas investigaciones de contrastación de indicadores que se han intentado en España con relación a la lectura de libros (Gómez Soto, 1999; Alvira et al., 2001; Ariño, 2007. v. t. Jones, 1991), donde coinciden en la idea de un agudo proceso de abandono del hábito lector, y de manera preocupante, entre los grupos poblacionales que tradicionalmente se cree que han sido lectores ávidos de libros, como los jóvenes universitarios (Cordón, 2006a; Ariño, 2007. cfr. Pocaterra et al., 2003; Sánchez, 2003; Reynolds, 2005). Otro aspecto inquietante es que los indicadores normalizados de lectura de libros parecen casi no moverse mostrando, año tras año, notables síntomas de estancamiento (González, 2008), con una varianza estadística que no abandona la evolución en horizontal (Pouliot, 2008). Si atendemos a las cifras duras de la industria editorial, tampoco queda nada claro. Como es de suponerse, los bajos índices de lectura de la población en general y el estancamiento de los indicadores de frecuencia entre los grupos sociales que tradicionalmente estaban habituados a los libros (Ariño, 2007; González, 2008) han levantado oleajes de preocupación y denuncia explícita entre los agentes del sector editorial español (p. ej. FGEE, CEDRO, SGAE, CEGAL, etc.) quienes ven «comprometido» el futuro del mercado doméstico del libro como consecuencia de la precariedad en la compra y desinterés por la lectura (Otero, 2001).

El caso español es elocuente de un fenómeno pletórico de paradojas y contradicciones. Pero no es único. La «crisis de la lectura» es un fenómeno global. Es un lugar común que en los medios y en las revistas culturales se exponga con preocupación el retroceso de la lectura de libros, incluso en los países más desarrollados (Gioia, 2004; Azzam, 2005). Sin embargo, también es cierto que se habla de nuevas generaciones de niños que declaran ser ávidos lectores de libros impresos (*Los niños se consolidan*, 2008) y que le consideran un entretenimiento atractivo, a veces tanto o más que navegar por Internet (Eurostat, 2007c). También hay estadísticas que refieren un aumento vertiginoso de jóvenes cautivados por la lectura de textos (aunque no de impresos). Esto es, lectores voraces de contenidos publicados en otros formatos, lenguajes y soportes (como los weblog, por citar un

ejemplo), y en modalidades distintas a la lectura «en silencio», pues los nuevos comportamientos de lectura se están orientando hacia la distribución compartida de textos, las recomendaciones y el intercambio de opiniones a través de comunidades virtuales (Martos, 1998. v. t. Azzam, 2006).

De manera genuina nos intriga saber si en verdad se ha erosionado el hábito de leer libros entre los españoles o, por el contrario, las nuevas generaciones de niños y jóvenes leen más que lo que leían sus padres? La contradicción de las cifras o su interpretación optimista o pesimista ha generado un extraño juego de reproches por parte del sector y triunfalismos de los funcionarios culturales en donde cada quien parece leer en los indicadores lo que quiere leer. ¿A quién asiste la razón? Como en «olla de grillos», tanto la ambigüedad de unos como el escepticismo de otros parecen sazonar un peligroso caldo de cultivo en donde reina el desorden, la desinformación, la saturación de cifras descontextualizadas. Lo que, en el peor de los escenarios, podría estar derivando en la deformación del fenómeno y en la utilización de la encuesta cultural como arma política.

El cúmulo de desafíos y problemáticas que hemos descrito hasta ahora ha provocado que el tema de la lectura haya renacido en diversas disciplinas del conocimiento. Desde la última década —la que empieza a mediados de los años noventa y colinda con la época actual— el fenómeno de la «lectura» ha empezado a observarse desde perspectivas mucho más amplias que la fisiológica, pedagógica, psicológica, demográfica y sociológica, expandiéndose hasta nuevos horizontes, como la Informática, la Economía y las Ciencias Políticas. También, aunque de manera incipiente, los estudios de lectura de libros empiezan a reverdecer en el cruce de tres campos de conocimiento en los que podríamos encuadrar la presente tesis doctoral: la Bibliotecología, la Comunicación y la Sociología de la Cultura. No es para menos. Como veremos más adelante, tanto el aprendizaje y desarrollo de las destrezas lectoras, el fomento a los hábitos de lectura, democratización de los canales públicos de acceso a los textos y la multiplicación de los soportes, todos en su conjunto y de

manera indisoluble, serán *la piedra de toque* que haga posible el proyecto de Sociedad del Conocimiento hacia la cual nos dirigimos.

0.2. Hipótesis

Al inicio de esta introducción hablábamos de que España ha logrado reunir un vasto conjunto de información —emanada de sondeos de opinión— con relación a los hábitos de lectura de la población. También vimos que los resultados reflejados por estos muchas veces se han quedado en simple lluvia de cifras sobre las que se especula con premura y se reflexiona poco, desaprovechando gran parte de su potencial. Lo anterior nos ha invitado a plantearnos ¿a partir de qué criterios teóricos y metodológicos se está investigando el hábito de la lectura de libros en la población española? Hemos intentado imbuirnos en el fondo del problema para buscar respuestas a esta y otras interrogantes de carácter metodológico que también nos inquietan. Es conocido por todos que el sondeo de opinión ha sido el método por antonomasia para conocer las preferencias y opiniones de grandes grupos poblacionales, sin embargo, es legítimo preguntarnos si esta es una herramienta apropiada para medirlos. ¿Qué aspectos o dimensiones de la lectura se suelen analizar con mayor insistencia, es decir, qué tipo de temas acaparan la atención de los investigadores, qué nuevos aspectos del fenómeno se han ido incorporando al *corpus* general de los estudios de lectura y cuáles han caído en el olvido?

En un segundo piso de análisis, nos hemos planteado más dudas. Sobre todo aquellas de índole técnico y orientadas a la evaluación metodológica. Uno de los caminos más sólidos para comprobar si los resultados de una encuesta son fiables consiste en compararlos con otros estudios y verificar si otros autores coinciden en las mismas conclusiones. Desafortunadamente, en España no existen estudios comparativos de encuestas de lectura (posiblemente tampoco abundan en otro tipo de prácticas culturales), y una de las causas posibles es que cualquier análisis

estadístico de comparación de cifras obtenidas por distintas fuentes es un proceso delicado, minucioso y complejo. Más de lo que salta a primera vista.

Nuestra intención es contribuir, al menos de manera modesta, en el avance hacia una armonización de las encuestas culturales. Queremos saber si el banco de encuestas de lectura que España ha logrado acumular contiene información fiable y de calidad, y si las herramientas de trabajo están sensiblemente ajustadas al fenómeno de la lectura de libros. Como expresamos al principio de esta Introducción, en una primera etapa nos planteamos si era metodológicamente posible comparar los resultados de distintas encuestas y, de ser el caso, identificar cuáles eran susceptibles de contraste y cuáles no. También las razones que imposibilitaban los cruces y las que lo favorecían. Posteriormente, nos dimos cuenta que previo a todo análisis comparativo se debe tener plena certeza de que los estudios que se pretenden relacionar cumplen con protocolos mínimos de calidad. Esto nos orilló a preguntarnos si las encuestas nacionales de lectura en España son plenamente confiables, esto es, si durante su proceso de elaboración cumplieron con los requisitos mínimos de calidad que suelen aplicarse en otro tipo de encuestas. Consideramos que una manera adecuada de saberlo es evaluando sus diseños, métodos y medidas de precaución ante los problemas más comunes, sobre todo, los desafíos mnemotécnicos y de juegos sociológicos de «distinción» que están implicados en los estudios sobre prácticas culturales.

Como consecuencia de trabajos de exploración previos, partimos de una primera hipótesis (H1) orientada a lo que, posiblemente, sea una de las causas que originan las contradicciones de cifras de la lectura: *el método con los que se observan y escrutan los hábitos lectores de la población española*. Esto es, consideramos que uno de los orígenes del problema pudiera estar operando como «efecto del método» y que, eventualmente, podría estar alterando la observación del fenómeno. Por lo tanto, consideramos lo siguiente:

H1: El modelo de sondeo de opinión que se suele utilizar en España en las encuestas de lectura no es una herramienta adecuada para estudiar los hábitos y prácticas de lectura de libros.

Sustentados en las en décadas de investigación aplicada y reflexión teórica acumulada por los sociólogos, sobre todo en los adscritos a las corrientes críticas francesas, partimos de la premisa de que las prácticas culturales son fenómenos complejos, sensibles y propicios a ser contaminados por múltiples factores, tanto sociológicos como psicológicos (Bourdieu, 1980/1988/1989/1990/1991; Lahire, 2006; Donnat, 2006; Horellou-Lafarge y Sagré, 2007). Por lo tanto, es razonable pensar que existe una posible ineficacia de las herramientas tradicionales (como es el sondeo de opinión) con las que se estudia la lectura de libros en amplios grupos poblacionales. Posiblemente, algunas de las encuestas no estén lo suficientemente ajustadas para enfrentar y superar los desafíos que supone cualquier fenómeno relacionado con el universo de la recepción —inestables, frágiles, desmemoriadas— y que, por lo tanto, estén produciendo indicadores distorsionados. Este tipo de anomalías ya han sido señaladas anteriormente por reconocidos autores de la Sociología de la Cultura (Barbier-Bouvet, 1988; Hersent, 2000; Donnat et al., 2002; Donnat, 2006. cfr. Esquenazi, 2003), sin embargo no se han realizado análisis exhaustivos y de los sondeos de opinión, ni se lleva un registro escrupuloso de las continuas modificaciones que se realizan a los cuestionarios de las encuestas nacionales de lectura. De hecho, no tenemos conocimiento de algún trabajo de investigación que se ocupe de manera puntual, y mediante pruebas aplicadas, de las anomalías del diseño metodológico. Tampoco ninguna que mida la gravedad del problema ni la frecuencia con que ocurren este tipo de anomalías en los estudios de opinión en material cultural.

Por lo mismo, nos hemos planteado comprobar al menos tres hipótesis secundarias que refuercen nuestra hipótesis central (H1) y revelen, si fuese el caso, los pormenores de cómo opera el «efecto del método» del modelo de encuesta de lectura que se suele utilizar en España:

H1a: *Periodo de Referencia.* La alteración del periodo de referencia (marco cronológico) en la formulación de las preguntas relativas a comportamiento lector como *frecuencia, intensidad y tiempo* produce resultados incongruentes.

H1b: *No respuesta.* Las dimensiones de lectura «Intensidad» y «Dotación de Libros en el Hogar» suelen presentar índices elevados de No-Respuesta.

Las primeras revisiones que realizamos en los sondeos nos sugirieron que posiblemente las encuestas de lectura de libros han adoptado en su elaboración, trabajo de campo y publicación de resultados las normativas internacionales de calidad y buenas prácticas, como cada vez es más común en los estudios de mercado y de intención del voto, sometidos a constantes supervisiones y métodos de control. Por lo tanto, la segunda hipótesis central de trabajo fue la siguiente:

H2. Las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre los años 2000 y 2007 sí cumplen con los estamentos internacionales de calidad para la aplicación de encuestas de opinión.

Sin embargo, consideramos que posiblemente estos protocolos de calidad no están sensibilizados con los problemas inherentes al tema de la lectura de libros, lo que nos llevó a plantear una tercera hipótesis de trabajo :

H3. La mayoría de las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 no tomaron medidas preventivas ante las anomalías mnemotécnicas, sociológicas y psicológicas que suelen presentarse en una situación de encuesta de lectura.

Y finalmente, con relación a la interrogante de si es metodológicamente posible comparar los resultados de las distintas encuestas nacionales de lectura que se han aplicado en España en los últimos ocho años, nos planteamos una cuarta y última hipótesis :

H4. La mayoría de las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 no pueden ser comparadas entre sí debido, fundamentalmente a que emplean distintos periodos de referencia en la formulación de preguntas de sus principales indicadores.

En otros campos de la investigación, como la Medicina o la Pedagogía, algunos expertos en estudios comparativos han señalado que el problema radica en que, en general, los estudios no se diseñan a partir de modelos comunes que posibiliten a futuro cualquier contrastación (Glass, 1981; Kielcolt y Nathan, 1985; Petitti, 2000. v. t. Garonna, 2001), pues cada encuesta se suele diseñar «a su aire». No por capricho e indolencia, sino porque cada estudio parte de enfoques e intereses de investigación completamente distintos.

Nos preguntamos ¿cuáles son las instituciones y quiénes los agentes que, en España, han promovido y financiado las encuestas de lectura? Por un lado, aspiramos responder preguntas nodales con relación al *quién, cómo, cuándo, dónde y con qué fines* se está investigando el fenómeno de la lectura en su dimensión cultural y macrosociológica. Hemos considerado prioritario el indagar acerca de los propósitos y objetivos perseguidos por sus autores, de manera tal que se puedan establecer (si fuese el caso) las líneas de interés dominantes que caracterizan a las encuestas españolas.

En este sentido nos atrevemos a plantear una hipótesis complementaria:

H3. *Guerra de intereses.* El Estado español, a través de distintas instituciones públicas, ha sido el principal patrocinador de las encuestas nacionales de lectura, sin embargo, las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 predominó el interés industrial y en menor medida se investigó el fenómeno lector como práctica cultural y/o vehículo de apropiación del conocimiento

0.3. Objetivos

Nuestra intención es elaborar una radiografía de las encuestas nacionales de lectura de libros que se han aplicado en España. De manera especial, nos hemos enfocado en las más recientes, aquellas que se aplicaron en los primeros ocho años del siglo XXI. Como fase previa, la presente investigación se propuso realizar una búsqueda exhaustiva de sondeos de opinión que hayan incluido el tema de la lectura de libros en al menos una de sus preguntas de cuestionario. Por lo mismo, emprendimos una búsqueda de las vías de acceso a las principales bases de datos que contienen cifras sociales y culturales. Lo anterior, a fin de *reunir, cuantificar y analizar la evolución que han tenido, como conjunto, las encuestas de lectura en España*. Para el cabal logro de esta investigación, nos planteamos que la búsqueda documental que nos permitiese:

1. *Identificar* las fuentes de información de estadísticas culturales de España que incluyan encuestas de lectura como práctica cultural.
2. *Organizar* las referencias de encuestas de lectura en España, cuyas condiciones de acceso lo permitan, de manera tal que se inicie la integración de una Base de Datos de Encuestas, mediante la elaboración de una ficha técnica, datos y gráficos.
3. *Establecer* un catálogo de géneros de encuesta que nos permitiese identificar la naturaleza del estudio y sus principales objetivos.
4. *Determinar* cuál fue la primera encuesta de lectura de libros que se aplicó en España (el punto de partida), señalando con precisión la fecha en que se realizó, quiénes sus autores y en qué contexto se aplicó.

Esto, sin duda, podría ser resultar particularmente provechoso por dos razones: por un lado, ayudará a disminuir el alto grado de dispersión que hay en la información y por el otro, ayudará a identificar las tendencias a futuro en el campo. Además, la búsqueda documental será el camino para llegar a tres objetivos secundarios:

5. *Medir* la evolución histórica de las encuestas de lectura. Establecer de manera gráfica la evolución de frecuencia (comparativo interanual, desde 1968 y hasta 2007) con que se han aplicado estudios demoscópicos que incluyan en sus cuestionarios preguntas acerca de las prácticas de lectura voluntaria de libros impresos.

6. *Evaluar* el interés del Estado en las encuestas nacionales de lectura, estableciendo el grado de correlación entre los periodos de gobierno en España (por Legislaturas) y el aumento/disminución de la aplicación de encuestas sobre prácticas de lectura en el país. Lo anterior nos permitirá observar el interés que el tema de la lectura ha significado para los distintos gestores de la política cultural de España.
7. *Establecer* la finalidad y propósitos que han motivado la aplicación de encuestas, observando la evolución y peso que tienen los distintos tipos de patrocinio de encuestas: gubernamental, del sector privado, del tercer sector o si se trata de un estudio de carácter mixto o tripartito (Joint). Esto nos permitirá saber con certeza quién(es) financian la investigación de la lectura en España y, por lo tanto, cuáles son los intereses fundamentales que han motivado su ejecución y uso: para la industria editorial, como evaluación de las políticas de gestión cultural y educativa, tanto de los planes de fomento a la lectura como de las estrategias de acceso gratuito.

Someteremos a examen a las encuestas de lectura para determinar si la información fue obtenida mediante un proceso fiable y si parten de un constructo válido, es decir, si realmente están preparadas para medir el fenómeno que pretenden medir. En este sentido, aspiramos poder determinar si los estudios demoscópicos cumplen con tres atributos: por un lado, con los estamentos de *calidad* y buenas prácticas necesarios en todo tipo de sondeos de opinión, según los parámetros establecidos por los organismos internacionales y nacionales de normalización y calidad, como WAPOR, ESOMAR y AENOR. Por otro lado, si el diseño y método de aproximación está *sensibilizado con las particularidades de un fenómeno tan complejo y amplio como lo es la lectura de libros*, y en tercer lugar, si cuenta con un marco metodológico susceptible de ser contrastado con estudios similares (*benchmarking*), en el sentido de poder llegar a conclusiones más sólidas y reforzadas por varios estudios. Pero sin duda, el objetivo fundamental es ir al trasfondo del diseño conceptual de la encuesta para (re)conocer las nociones culturales que los autores, de manera voluntaria o no, dejaron subyacentes en el diseño de sus cuestionarios. En este último rubro, pondremos especial interés en tres nociones capitales: «lectura», «lector» y «libro».

Desde hace más de una década, la necesidad de realizar estudios *benchmarking* con encuestas culturales es una demanda insistente en distintos foros internacionales. En un movimiento promovido desde el Departamento de Estudios de la Prospectiva de Francia (DEP, por sus siglas), en 1998 la Unesco publicó el primer *World Culture Report* donde los mayores expertos en estadísticas culturales del mundo lanzaron un llamado a la comunidad de investigadores para que desarrollasen «[...] estadísticas sólidas, comparables y creíbles [...]» (Garonna, 2001: 268), y alertaron acerca de la necesidad de crear herramientas de diagnóstico que hicieran posible los estudios comparativos (*benchmarking*). Sin dejar de reconocer que la Unión Europea ha promovido esfuerzos notables con relación a la armonización de estadísticas culturales (desde el año 2000 se han integrado algunos *Culture Task Forces*), sin embargo, los avances logrados todavía son escasos y se producen a cuentagotas.

Por todo lo anterior, consideramos prioritario el contar con mecanismo sistemático y estandarizado de proceso de evaluación de encuesta de lectura. Para lograrlo, se pondrá a prueba una herramienta diseñada *ex profeso* para evaluar encuestas culturales, orientada especialmente hacia las prácticas de lectura de libros.

8. *Diseñar* una herramienta de Evaluación de Encuestas de Lectura (Q+B+M_i) que conste de tres bisagras o módulos interdependientes: la evaluación de calidad (Q); el diagnóstico del potencial de comparación de resultados (*benchmarking*) entre las distintas encuestas (B), y el análisis de las nociones culturales implícitas en los cuestionarios (M_i, acrónimo de meta-investigación).⁶

Como valor añadido, el proceso de construcción de la herramienta Q+B+M_i permitirá, *de facto*, lograr cuatro objetivos más:

9. *Establecer* un protocolo de calidad de encuestas de lectura con la intención de tener elementos objetivos, pero sobre todo, sensibilizados con la compleja fibra que caracteriza al fenómeno de la

⁶ Hemos decidido emplear el guión bajo en M_i, en vez del guión medio como correspondería (M-i). Lo hacemos con afán de evitar confusión y posibles malinterpretaciones, dada su proximidad con los signos matemáticos de adición (+), lo que haría proclive la interpretación del guión medio como parte de una fórmula matemática o signo de sustracción (en este caso del valor «i»).

lectura. *Seleccionar* un posible «marco entorno» que sirva de punto de comparación entre las distintas encuestas de lectura que se han venido aplicando en España.

10. *Identificar* las encuestas comparables, es decir, aquellos estudios demoscópicos que cumplan con argumentos de fiabilidad y compatibilidad con el marco común seleccionados.
11. *Facilitar* la elaboración de «Estados-de-la-Cuestión». Su diseño sistemático permitirá reducir el tiempo de trabajo de análisis documental cuando se precise de un Estado-de-la-Cuestión confiable y riguroso acerca de la investigación aplicada en el campo de estudio de la lectura como práctica cultural.

No está de más decirlo: no existe una herramienta similar. De resultar efectiva, esta herramienta de Evaluación de Encuestas Q+B+M_i podría contribuir —aunque sea de manera modesta— a que en un futuro se puedan experimentar los primeros estudios comparativos de resultados de encuestas de lectura y extraer de los datos todo su potencial a través de análisis estadísticos más complejos como es la Revisión Secundaria y el «meta-análisis». Los estudios «meta-análisis» ya han demostrado su eficacia en otros campos (particularmente en los estudios sobre enfermedades relacionadas con el cáncer en Medicina), pero en el área de estudios en Library and Information Science (LIS) apenas son incipientes (Saxton, 2006). Sin embargo, la ulterior aplicación de revisiones secundarias y estudios meta-análisis en los estudios de lectura de libros resulta muy alentadora, pues pocos temas han acumulado tan vasta prueba empírica para poder emprender análisis estadísticos semejantes. En todo caso, no sólo resultarían de gran ayuda para los equipos de investigación sino también para todo aquel organismo de gestión cultural que requiera sustentar con datos fiables cada una de sus decisiones en materia de política cultural y la gestión de empresas en el sector editorial. Además, podrá elevar el grado de eficiencia y confianza en los análisis, pues permitirá eliminar muchos de los riesgos de desorientación, olvido e interpretaciones inexactas en las que se suele caer cuando se trabaja con grandes volúmenes de información cifrada.

0.4. Limitaciones y delimitaciones

El lector que acuda a esta disertación doctoral podrá suponer —legítimamente— que al final encontrará la respuesta inequívoca a si los españoles son buenos o malos lectores. Si leen menos o más que antes. Si los madrileños están más ávidos de libros que los catalanes o los españoles más que los portugueses y menos que los franceses o, en el caso más extremo, si la lectura voluntaria de libros seguirá formando parte del menú de opciones culturales que prefieran los ciudadanos del siglo XXI para sobrellevar el tiempo libre. Lamentablemente, no estamos en condiciones de poder responder algo semejante. La razón es que el presente estudio se encuentra delimitado por varias fronteras. Por un lado, sólo abarca el análisis de estudios de lectura que emplearon el sondeo de opinión como método de aproximación. En segundo lugar, ha considerado dentro del corpus aquellos realizados en el ámbito nacional y entre la población adulta. Esto nos obligó a prescindir de una fértil cosecha de encuestas realizadas en la esfera local o en grupos sociales específicos.

Asimismo, otra de las limitaciones de la presente investigación es que sólo se ocupa de aquellas encuestas de opinión que han sido aplicadas en España a partir del año 2000 y hasta el 2007. La razón fundamental que justifica esta decisión radica en los diferentes obstáculos de acceso a los cuestionarios y matrices de datos de las encuestas previas al año 2000, pues si duda la apertura informativa en materia de datos culturales es un fenómeno sumamente reciente. Incluso, este factor nos obligó a excluir de la muestra seleccionada a algunas encuestas aplicadas dentro de nuestro periodo de análisis, como lo fue el estudio europeo *Encuesta sobre hábitos lectores*, del año 2003, financiado por la Fundación Bertelsmann, que ha sido profusamente citado en múltiples artículos periodísticos, pero que desafortunadamente nunca fue publicado, ni sus cifras, herramientas y detalles metodológicos se encuentran abiertas para su consulta.

Pero sin duda, la mayor limitación que condiciona a esta tesis es que no llega al punto de realizar los primeros estudios de revisión secundaria de indicadores o de comparación «meta-análisis» y que, sin duda, arrojarían información valiosa a la hora de medir con precisión el grado del efecto que tienen los distintos factores, tanto socioeconómicos como tecnológicos, en los hábitos de lectura de libros. La razón fundamental que nos impide realizarlo es que se trata de estudios estadísticos sumamente complejos que escapan de nuestro campo de especialización, lo que nos obliga a plantearnos objetivos más modestos pero que sin duda pueden resultar orientativos para aquellos especialistas que cuenten con los recursos y los equipos de investigación multidisciplinarios para poder emprender investigaciones de tal magnitud.

Los Tropos de la Lectura

1.1. Introducción

Las definiciones relacionadas con el fenómeno de la «lectura» constituyen, por sí solas, un dominio de la investigación lingüística. El primer obstáculo al que se enfrenta todo investigador en este campo es la confusión endémica que existe en el uso de los términos que son su materia prima («leer», «lectura», «literacidad», «recepción», «libro», «soporte», «formato», «lenguaje», «texto», entre otros), pues éstos muchas veces se emplean alegremente sin reparar en que, usados así, con ligereza, pueden provocar desconcierto y obstaculizar el camino hacia la comprensión de los fenómenos implicados. La manera en cómo se nombra un fenómeno incide de manera perturbadora en los análisis que se hace de los mismos. Como dice García Canclini « [e]n un tiempo de préstamos y negociaciones entre varias lenguas, entre lenguas e imágenes, no captamos los significados si no estudiamos las peripecias de las palabras» (García Canclini, 2007: 16). Por lo mismo, antes de introducirnos en el tema, proponemos recuperar algunas nociones puntuales que continuamente vemos aparecer en los estudios de lectura.

El vocabulario de la lectura es particularmente complejo. No pocos expertos han advertido que a pesar de los muchos años de investigación acumulados, aún se camina por senderos inestables, donde no existen líneas continuas ni núcleos gnoseológicos ciertos. La «lectura» es un terreno de investigación donde sobresale la ambigüedad epistemológica y, por si fuera poco, esta confusión se exagera y desborda al investigador cuando se combinan nociones complejas con torrentes de información y cifras estadísticas. El origen de esto radica en la naturaleza del objeto «lectura», pues no sólo es un fenómeno de índole cultural, sino que está fuertemente condicionado por múltiples factores, como el económico, el educativo, los sociológicos, psicológico, fisiológico y hasta cognitivo.

Es por todos conocido que los medios de comunicación electrónicos y las nuevas tecnologías han repercutido en la transformación medular del fenómeno, provocando cambios vertiginosos en la manera en cómo la gente lee, se apropia y

reelabora los textos, así como también los nuevos usos y valores que las sociedades contemporáneas atribuyen a los libros. En la Introducción que precede hemos hablado ampliamente de esto y no insistiremos de nuevo en el tema. Lo que nos llama la atención es que así como ha cambiado la lectura, también debiera haber un fenómeno equivalente en las formas en cómo se investiga la lectura, y junto con ello, el escrutinio constante de los conceptos más elementales así como la vigilancia de la producción de la nueva jerga científica con la que ahora se nombran y definen los fenómenos emergentes. Por esta razón hemos dedicado este primer capítulo a la revisión (somera) de tres términos claves: «lectura», «lector» y «libro», con la intención de zanjar el terreno para el desarrollo del Estado-del-Arte que abordaremos en el capítulo segundo.

Prácticamente en todos los campos de la investigación existen juegos semánticos, neologismo y tropos que contribuyen a aclarar (o confundir) la descripción de los fenómenos. Algunos investigadores canónicos —como Foucault— han ido más allá al señalar que las definiciones científicas tienen además un uso político-sociológico, pues son como un juego de imanes persuasivos con los que se muchas veces se busca dar cohesión y validez a determinado discurso académico. Las palabras no sólo se usan con fines prácticos, como conceptualizar ideas y aclarar al lector interesado el alcance y las limitaciones de un término, sino que también poseen la capacidad de atraer y orientar su interpretación hacia determinada visión de las cosas. En su *Arqueología del Saber* (1986) Foucault planteaba que las corrientes de pensamiento tienen como punto de partida una ideología, y que ésta se apoya en un *discurso*. Opinaba que al interior de la Ciencia existe una estructura retórica más o menos homogénea que produce adherencias y rechazos (Foucault, 2006). Con esto, explicaba que las diferencias entre una «corriente de pensamiento» y otra no sólo vienen dadas por las ideas, sino también por las palabras puntuales con las que se definen los fenómenos.

Para Mosenthal y Kamil, dos de los mayores expertos estadounidenses en los estudios de lectura, las definiciones se explican en términos de «comunidades

discursivas»: «[...] a more productive way to study progress in a discipline is to determine how different “speech communities” o researchers assign meaning to the phenomenon-word relation central to their field of study.» (Mosenthal y Kamil, 1990: 1022).

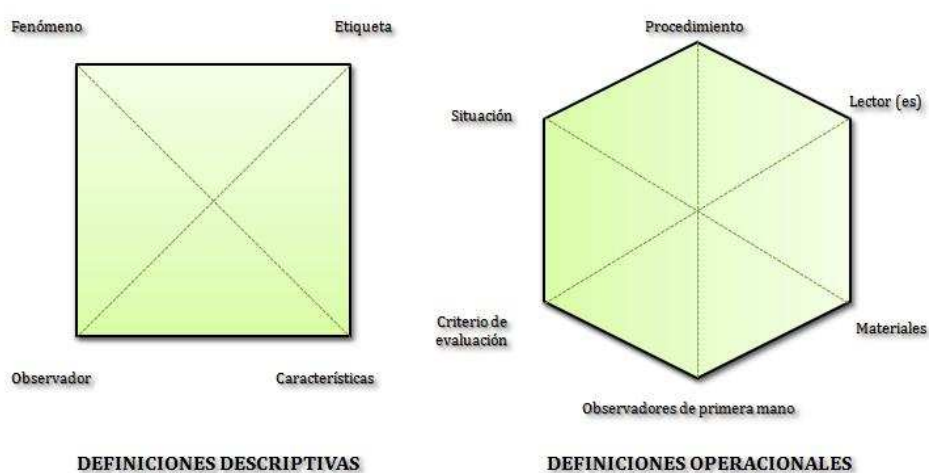
Esta dimensión discursiva al interior de los estudios de lectura nos advierte ante los continuos vaivenes y tropismos a los que están sometidos los conceptos nodales. María Moliner (1967) escribió que un *tropismo* era un «[m]ovimiento direccional en el crecimiento de un organismo producido por el estímulo de agentes físicos o químicos externos; por ejemplo, el fenómeno de volverse algunas flores hacia el sol.» (Moliner, 2007: 2963). Esto ya había sido planteado por Kuhn (1962), quien señalaba que las comunidades científicas prescriben qué características deben ser incluidas en la definición aceptada de un fenómeno, y cómo ésta se construye regularmente desde la perspectiva de un investigador-autoridad que acuña los nuevos conceptos para ser asociados a un determinado paradigma (Anderson et al., 2002. v. t. Mosenthal y Kamil, 1990; Drislane y Parkinson, s/f).⁷

Párrafos atrás decíamos que hoy, más que nunca, se requiere revisar la nomenclatura de la lectura para enfrentar a las «nuevas literacidades», de ahí que las reelaboración de las definiciones—finalmente, nuestras herramientas de trabajo— son particularmente necesarias: «[...] that progress in reading research involves the process of changing partially specified definitions of reading.» (Mosenthal y Kamil, 1996: 1015). A propósito del segundo volumen del *Handbook of Reading Research* (1991), Mosenthal y Kamil llegaron a la conclusión que en los estudios de lectura prevalecía el empleo de dos tipos de definiciones: las «descriptivas» y las «operacionales» (v. Figura 1). Quienes utilizan las definiciones descriptivas se

⁷ Donald Sasoón (2006) ha identificado, incluso, procesos frívolos de ascenso y descenso en el uso de términos y definiciones científicas. Relata, por ejemplo, que los editores del lingüista A. J. Greimas «[...] le afirmaron que vendería mil ejemplares más de su obra *Semántica* si añadía la palabra *Estructural* al título. Así lo hizo, y su *Semántica Estructural* se convirtió en un texto clave.» (Sasoón, 2006: 264). En la década siguiente, probablemente Greimas no hubiese tenido tanto éxito editorial con un título semejante, puesto que decayó el estructuralismo, al tiempo que «[...] emergían el «discurso», el «posmodernismo» y la «identidad» (Sasoón, 2006: 1582. *Cursivas de origen*), y junto con ellos una fábrica de palabras asociadas.

limitan a hilar los atributos principales y las características semánticas del «objeto» (algo típico en las revisiones etimológicas), mientras que las descriptivas debieran poseer cuatro componentes: a) el hecho observado (*Fenómeno*); 2) el punto de vista de quien observa (*Observador*); 3) la etiqueta o nombre con que se designa el fenómeno (*Nombre*) y, 4) explicación de sus principales atributos (*Características*).

Figura 1. Definiciones descriptivas y operacionales⁸



El objetivo de las definiciones *descriptivas* es el de la simplificación, al asociar semánticamente un término con algunos elementos esenciales, como la vinculación que existe entre el «fenómeno de la lectura» con la palabra que lo designa (Mosenthal y Kamil, 1996: 1017).

Como se puede observar en la Figura 1, las definiciones operacionales están más orientadas hacia la explicación exhaustiva de los fenómenos y menos a las formas lingüísticas. A lo largo de los siguientes párrafos revisaremos con mayor detenimiento algunas definiciones nodales de los estudios de lectura (tanto *descriptivas* como *operacionales*) con la idea de poder aclarar —al menos de manera

⁸ Tomado de la Figura 1a. Definition Square de Mosenthal y Kamil. Epilogue: Understanding Progress in Reading Research. En Pearson et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. II. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996: 1016.

modesta— el significado, usos y tropos⁹ que operan alrededor de sus conceptos más conspicuos: «lectura», «literacidad», «lectura multimodal», «lector», «no lector»; «libro», «soporte». Asimismo, complementamos este capítulo de definiciones con la descripción de dos términos que también son caldo de cultivo de la confusión: «encuesta» y «sondeo de opinión».

1.2. La lectura y su polisemia

En la década de los noventa, Cunningham y Fitzgerald ya advertían que la «lectura» era un objeto de conocimiento poliédrico, cuya definición exhaustiva estaría dada sólo tras la comprensión integral de sus todas sus infinitesimales facetas (Cunningham y Fitzgerald, 1996). Las nuevas tecnologías han contribuido a exacerbar el problema de las definiciones en el campo de los estudios de lectura pues se enlazan con fenómenos aún más complejos, removiendo con ello los paradigmas clásicos y difuminando sin empacho las fronteras tradicionales que se creía existían entre emisores y receptores. El asunto no es menor. Hace un par de décadas se dejó de hablar de «lectura» (a secas), y se amplió el concepto, reemplazándolo con el de «literacidad». También ha resultado insuficiente. En la actualidad, y a ritmo del vértigo tecnológico, se habla de «nuevas literacidades», «lectura multimodal» y «transliteracidades». Como señala Leu «Literacy of yesterday is not the literacy of today, and it will not be the literacy of tomorrow.» (Leu, 2000: 774). En definitiva, el problema no sólo es que la lectura ha cambiado, sino que está cambiando constantemente. Como pozo sin fondo, cada vez que se profundiza en el fenómeno de la lectura sólo es para descubrir una de las muchas aristas inexploradas, emergentes y volubles, lo que ha orillado al campo de los estudios de la cultura a replantearse, indefinidamente, los conceptos más elementales.

⁹ Un *tropo* es una vuelta, un cambio de sentido y de manera. María Moliner lo definió como «[...] figura retórica que consiste en el empleo de una palabra en sentido figurado.» (Moliner, 2005: 2963).

1.2.1. «Recoger significados»

Si preguntásemos a cualquier persona qué significa «lectura», es probable que nos respondiese, con simpleza, que «lectura es la acción de interpretar un mensaje o texto». Bien, pero ¿qué tipo de texto, en qué forma, dónde, para qué, cómo? Leer no sólo implica el acto de concentración de los ojos sobre las grafías de las letras. Tampoco se reduce a los fenómenos de interpretación de un código lingüístico (el significante), ni siquiera a la comprensión de un mensaje (el significado). Quienes se han enfrentado al desafío de las definiciones de lectura saben que la tarea resulta más espinosa de lo que cualquiera se imagina, pues detrás de un vocablo tan ordinario se esconde un vasto y oscuro territorio de ideas complejas que se confunden a través de los efectos de su polisemia (Lahire, 2006; Birkerts, 1994; Millán, 2001). Bernard Lahire —de los sociólogos de la lectura más reconocidos— ha advertido en repetidas ocasiones que el término «lectura» adolece de una lamentable «ambigüedad semántica», pues se ha pretendido envolver dentro de una misma palabra a una amplia gama de manifestaciones y significados tan diversos como contradictorios (Lahire, 1999). ¿Cómo, entonces, definirla?

«Lectura» es una palabra de origen latino que se incorporó al castellano en pleno Renacimiento. En cierta forma, esto revela su espíritu pues, como se verá a lo largo de los siguientes párrafos, las nociones de la lectura han estado fuertemente impregnadas por el ánimo renacentista, como una práctica asociada con la exaltación del arte, la cultura y el conocimiento. Algunos diccionarios consideran que su antecedente etimológico más próximo en *léctura* (con la «e» tildada), un vocablo familiar entre los pobladores de los países mediterráneos a finales del *Quintecento*. *Lēctūra*, la anterior grafía en latín medieval, se usaba en Europa Occidental entre los años 1375 y 1425 (Corominas, 2008). Siglos atrás, en vez de *lēctūra* se empleaba el latín *lēgēre*, «seleccionar».¹⁰ El listón etimológico señala que *lēgēre* deriva del griego

¹⁰ *Legere* es un término registrado en la península ibérica desde el año 1140 (v. Corominas, o. cit.: 333).

légein, «reunir»,¹¹ y ambos son derivativos de un vocablo aún más antiguo: *leg*, «recoger», surgido en el oscuro pasado del indoeuropeo (Corominas, 2008; Aires, 2006).

Aristóteles utilizaba *légein* para representar al lenguaje en su forma más simple, hablar, y lo oponía con una forma más elaborada *poenín*, crear. Para Corominas, el binomio *légein/poenín* es un concepto aristotélico que significa *pasivo/activo*, por lo que le considera el origen conceptual de *leer/escribir* (Corominas, íd.). Desde la Antigüedad Clásica «leer» es seleccionar y reunir, pero también alude un acto de «recogida» (Aires, 2006). Inteligencia o *inte-legere* implicaría un viaje al interior (*inter*) de un concepto, para recoger (*legere*) un significado. En este sentido podríamos decir que etimológicamente, leer equivale a «caminar» por un campo de lectura (el texto) en el que se «pica» y recoge la «cosecha» de las ideas.¹² Por todo lo anterior, podemos partir de la noción elemental que «leer» significa «recoger significados».

El pensamiento europeo ha desarrollado con fuerza la concepción de «lectura» como sinónimo de «leer textos alfabéticos». Esto ha sido ampliamente demostrado por los historiadores del libro y la lectura —una de las líneas más fecundas de la investigación francesa y británica— así como por sociólogos de la lectura, quienes consideran que la simbiosis lectura/letra impresa tiene origen en el pensamiento secular, ajustado con la horma de los ideales de la Ilustración, y que vivió su mayor esplendor durante los siglos de dominio del romanticismo (s. XVIII y XIX), cuando los lectores eran concebidos como receptores pasivos, ingenuos y mansos. Incluso, el pensamiento ilustrado logró legitimar en Occidente la imagen idealizada de un lector que se apropia de los libros (el formato de lectura conquistado por las clases burguesas emergentes),¹³ y que quien lee lo hace motivado por dos propósitos

¹¹ Algunos autores asocian *légein* con el griego *logos*, que significa «palabra» o «diálogo», y de ahí la constante asociación etimológica entre *légein* aristotélico con «hablar», «decir», «contar».

¹² El *Oxford Dictionary* define *to read* en este mismo sentido: «[...] collect or pick out words [...]».

¹³ «Libro» es un préstamo del latín *liber* que, según Joan Corominas, «significó “parte interior de la corteza de las plantas (que los romanos emplearon como papel) [...]» (Corominas, o. cit.: 336).

fundamentales: el embeleso estético de la ficción o la «libertad» del conocimiento (Darnton, 1982; Chartier, 1993; Chartier, 2000a. v. t. Manguel, 1998).

Las definiciones recogidas por los diccionarios son reiterativas de la idea que la lectura es leer textos alfabéticos, a todas luces, han sido elaboradas por mentes impregnadas este pensamiento ilustrado, aquel que Armando Petrucci ha definido como «cultura gráfica» occidental (v. Petrucci y Gimeno, 1995; Chartier, 2005/2007). Por ejemplo, el DRAE define «leer» como «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados»,¹⁴ también como «entender o interpretar un texto de determinado modo».¹⁵ Tras revisar las entradas lexicográficas de otros diccionarios encontramos una tendencia similar pues *lecture*, *leitura*, *lettura* o *reading*¹⁶ suelen girar en el mismo sentido y en torno a la visión clásica de que «lectura» es «leer un texto escrito, editado en papel». Incluso hoy en día, con más de cien años imbuidos en un entorno gráfico, sonoro y multimedia de los medios de comunicación, continúa legitimada la asociación «lectura» y «letra impresa» y sólo hasta tiempos muy recientes esa concepción empieza a disolverse (Chartier, 1997. v. t. Chartier, 2005).

Pero, ¿cómo «opera» la lectura? Después de recuperar citas y notaciones desde todo tipo de enfoques (desde los más dogmáticos hasta los más heterodoxos), nos dimos cuenta que la tarea de definir «lectura desde el punto de vista *operacional* resultaba siempre en una labor infructuosa. Invariablemente nos encontrábamos con algún autor que iba más allá que «el anterior» —por decirlo de alguna manera— y nos señalaba un nuevo matiz asociado al término, igualmente sorprendente y aleccionador. Como recordábamos al principio de este capítulo, la naturaleza inabarcable (o poliédrica) del fenómeno de la lectura ya ha sido expuesta por

¹⁴ Resulta curioso que el diccionario británico Merriam-Webster vaya más allá de la concepción visual de la lectura y agregue su dimensión Braille con la definición «pasar el tacto por el texto», pues describe el acto de leer como «to receive or take in the sense of (as letters or symbols) especially by sight or touch.»

¹⁵ Consúltese en línea: <http://rae.es/leer>

¹⁶ Francés, portugués, italiano, inglés, en ese orden.

diversos autores. En Estados Unidos, particularmente por Cunningham y Fitzgerald (1996) y en el mundo hispano, por J. A. Millán (2002b).

Leer no es acto natural. No se aprende sólo por imitación, ni mediante la simple observación. Parafraseando a Jack Goody, aprender a leer equivale a «domesticar la mente salvaje» (Goody, 1985. v. t. Innis, 1984; McLuhan, 1998). Requiere de la intervención «artificial» de una tercera persona (tutor) que introduce al aprendiz en un proceso complejo de decodificación fonológica y visual (López Escribano, 2007. v. t. Millán, 2002b). Desde los primeros laboratorios experimentales de la lectura puestos en marcha en el siglo XIX (§ 3.2.1) quedó comprobado que el acto de leer un texto tipográfico no era una destreza «espontánea» en los seres humanos, y se reconoció que la capacidad de interpretar códigos y grafías marcaba un abismo insondable entre los seres humanos y el resto de animales inteligentes (Vygotsky, 1979/1995).

A pesar de lo mucho que se ha estudiado, es incipiente el conocimiento que se tiene acerca del «proceso» lector. Se sabe que la decodificación de los signos nace en la luz —la captación óptica de una imagen— y termina en las oscuras cavidades del universo neurológico y cognitivo (Del Río, 2002; Lucci, 2006). Los estudios fisiológicos de la lectura de textos han logrado avances notables en las últimas dos décadas; pero a decir de los expertos éstos aún «presentan retos y limitaciones» (López Escribano, *í.d.*: 178). La región cerebral donde se «localiza» el proceso lector fue denominada por LéV Vygotsky, a principios del siglo XX, como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).¹⁷ El científico bielorruso describió esta zona como una región donde opera una especie de andamiaje cognitivo que se expande (o constriñe) en un ser humano dependiendo de la eficacia —cualitativa— lograda por el tutor. Vygotsky estaba convencido que la manera en cómo se adquiere la destreza entraña uno de los factores clave en el desarrollo de los niños, por lo que el proceso de

¹⁷ Tras la incorporación de nuevos aparatos tecnológicos que permiten escanear el cerebro humano (obteniendo neuroimágenes), se comprobó que el misterio del proceso cognitivo de la lectura se «localiza» de manera específica en las regiones perisilvianas del hemisferio izquierdo del cerebro (Snowling y Hulme, 2005; López Escribano, 2007).

«intervención» alfabetizadora era un hecho vital y potencialmente significativo en la vida humana que, de adquirirse de manera deficiente, podría comprometer la vida futura de ese sujeto. En una frase que ha sido profusamente citada en la literatura científica, Vygotsky explicó que la ZDP era: «[...] the distant between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration in more capable peers.»¹⁸ (Vygotsky, 1979. v. t. Del Río, 2002.; Ross, 2006: 75). En este sentido, la calidad en la adquisición de la destreza lectora y el vínculo establecido con el tutor está íntimamente relacionada con la capacidad que desarrollará el nuevo lector para comprender contenidos cada vez más complejos, emprendiendo un camino de permanente expansión de los horizontes cognitivos (Tizard y Hughes, 1984). Como señala Lahire:

Existen diferentes formas de lectura que dependen de la naturaleza de los géneros discursivos leídos, de las funciones sociales de esas prácticas (leer para aprenderse algo de memoria, para recordar algo, para informarse, para soñar, etc., son prácticas muy diferentes) lo mismo que de las maneras de leer (lectura continua o discontinua, rápida o lenta, con o sin tomar notas, lectura como actividad principal o secundaria). (Lahire, 1997: 19).

Algunos expertos señalan que, a pesar de los adelantos científicos y el desarrollo de nuevas tecnologías, poco se ha explorado acerca de cómo se produce la lectura. Apenas se conocen con detalle los factores que intervienen durante el proceso. Menos aún cómo se interrelaciona la lectura con otros procesos, como la memoria o la extrapolación de las ideas. «La comprensión de cómo ocurre [la lectura] es un paso crítico para poder mejorar las estrategias y las técnicas de identificación e intervención educativa» (López Escribano, *íd.*: 176. Corchetes nuestros). Las publicaciones de Vygotsky, traducidas del ruso al inglés con varias décadas de retraso, fueron reiterativas de los vínculos existentes entre el proceso cognitivo y el

¹⁸ Bravo Valdivieso traduce este párrafo como «[...] la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto.» (Bravo Valdivieso, 2002:2).

comportamiento sociocultural. Vygotsky hablaba incluso de una relación estrecha entre el desarrollo de la lectura y la «historia cultural» —«genética cultural»— de los pueblos (Del Río, 2002). Vygotsky sospechaba que lo cognitivo y lo sociocultural eran fenómenos correlados. Consideraba prioritario que el Estado debía empeñar todo su esfuerzo en lograr una «intervención temprana apropiada», que evitase el surgimiento de problemas posteriores que comprometiesen la prosperidad y desarrollo de toda una cultura (Vygotsky, 1979; Del Río, *ib.*; López Escribano, *ib.*).¹⁹

Para subsanar las grandes lagunas de conocimiento que existen en este campo, López Escribano urge aplicar estudios sobre el «proceso» lector que se antojan elementales:

Dada la gran variedad de sistemas ortográficos, métodos de lectura y manifestaciones de las dificultades lectoras entre diferentes lenguas y culturas, es necesario realizar más investigación entre diferentes lenguas, tanto para conocer *los universales* neurobiológicos de la lectura como la variación de la organización funcional que caracteriza específicamente a cada lengua (López Escribano, 2007: 178. *Cursivas nuestras*).

En síntesis, en los círculos científicos de investigación neuronal ya se acepta que la lectura posee una «naturaleza compleja y multidimensional», en donde participan componentes y «[...] habilidades de atención, memoria y procesamiento fonológico e implican diferentes procesos **cognitivos y sociales** [...]» (López Escribano, *ib.* *Negritas nuestras*). Más adelante ahondaremos con mayor profundidad en esto.

1.2.2. Literacidad

Edgar Morin, el investigador francés a quien la Unesco le encargó la elaboración de las llamadas «políticas educativas de futuro», define a la lectura como «la capacidad

¹⁹ Las teorías vygotskianas acerca de la potenciación de la ZDP han derivado en un sinnúmero de estudios empíricos y son la base sobre la que se asientan muchas de las hipótesis de la investigación contemporánea de la lectura, desarrollada bajo el paradigma psicocognitivista, como los trabajos de Heath (1982); Tizard et al (1980); Tizard y Hughes (1984); McKechnie (1996). (§ 2.3.2).

de tratamiento heurístico de las ideas que se reciben a través del texto» (Morin, 1999). Una vez que el lector logra «ir más allá» del proceso orgánico, esto es, cognitivo de proceso de decodificación de signos, emprende un camino de ascenso hacia la recepción y reelaboración de ideas más complejas. En su Teoría del Pensamiento Complejo (1990), considera que la lectura sólo es posible a través de una aproximación dialógica de la mente, y en evolución arborescente [sic], con el conocimiento. Para Morin esta relación dialógica está fuertemente condicionada por el entorno, que suele ser heterogéneo, azaroso y esencialmente creativo (Morin, 1991). Morin define tres características de la lectura en su relación con el pensamiento complejo: a) lo dialógico o interactivo (que Morin opone a lo dialéctico); b) lo recursivo, o dicho en sus propias palabras «la cultura hace a los individuos y los individuos hacen la cultura», y como tercera condición, Morin introduce el neologismo c) «hologramático», del que se sirve como síntesis de los conceptos holístico (el «todo») y reduccionista (la «parte»). A esta capacidad de lectura «compleja», fluida, y ejercida sobre textos fértiles para la imaginación y la comprensión de nuevas ideas, los estudios hermenéuticos y fenomenológicos de Morin la denominaron «lectura líquida».²⁰

Esta concepción de la lectura como actividad compleja y de amplio espectro ha ido ganando terreno en la investigación contemporánea. Los estudios de lectura ya no hablan de simplemente de un proceso de intervención inicial (alfabetización), sino que se introduce la mente del aprendiz en un entrenamiento *in crescendo*, encaminado al desarrollo de la destreza al mismo tiempo que se prepara la mente para recibir el conocimiento de manera tal que se consiga «una mente bien ordenada» (la definición es de Morin). Desde este punto de vista, el aprendizaje de destrezas iniciales, como es la decodificación de un sistema lingüístico y código numérico, es apenas su estadio previo. La verdadera alfabetización, o al menos a la que aluden Vigotsky o Morin, es aquella que incluye la lectura fluida, la «recogida» en paralelo de significados, la extrapolación de ideas, la habilidad numérica, así

²⁰ Un concepto que previamente ya había sido utilizado por Gadamer y la generación de expertos en la Estética de la Recepción (v. Gadamer, 2000: 21).

como la adquisición de la destreza para **escribir** textos. A este «segundo piso» de la alfabetización²¹ se le conoce como literacidad (*literacy*).

Literacidad es un término introducido por la jerga científica anglosajona de los años ochenta. Todo parece indicar que fue el estadounidense Walter J. Ong —discípulo de Marshall McLuhan— quien utilizó por vez primera *literacy* para describir la habilidad de la lectura en sus múltiples aplicaciones y destrezas (Briggs y Burke, 2005; v. t. Ong, 1982).²² Es necesario detenernos un poco más en este punto, pues la importación del anglicismo *literacy* al español ha provocado malos entendidos. El origen del problema es que el idioma español no dispone de una palabra sinónima que describa a la lectura en términos más amplios, cualitativos y complejos. En opinión de Seda-Santana, algunos autores se han decantado por emplear «letrado», que lo mismo describe a una persona culta, «ilustrada» que a un magistrado, por lo que el término tampoco es correcto (v. Seda-Santana, 2000). En los primeros años, algunos autores hispanos, como I. Gómez Soto, tradujeron *literacy* como *literariedad* (Gómez Soto, 1999, *pássim*). Sin embargo, la traducción *literacidad*²³ es la que con mayor frecuencia leemos en la literatura científica de hoy en día y por lo tanto la de mayor consenso (v. Ferreiro, 1998).

En los últimos años, el concepto literacidad se ha redefinido. La intención de esta resignificación es ir más allá de la concepción de la lectura como conjunto de habilidades cognitivas y prácticas habituales («a set of information processing skills»), expandiéndose hasta los aspectos de participación social y herramientas de formación y competencia para el mercado laboral, es decir, se ha orientado hacia la llamada lectura funcional (*functional literacy*). En ese contexto se entiende la siguiente

²¹ Y aún habría un tercer nivel de destreza y perfección en el lector, como lo señaló en su momento Gadamer al plantear el concepto de «lectura líquida»).

²² Otro de los términos fundamentales de los estudios de lectura que se han atribuido a Ong es «oralidad secundaria», esto es, la complementación de la cultura oral con la cultura impresa para la conservación de la memoria de los pueblos. (Ong, 1982: 136). Tanto *Literacy* como *Secondary Orality* están ampliamente descritos en su libro *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, publicado en 1982.

²³ El neologismo *literacidad* no ha sido reconocido como tal por la Real Academia de la Lengua Española.

definición dada por la Unesco: «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society.» (Unesco, 2006: s/p).²⁴

Lo anterior revela que la Unesco intenta apuntalar una visión más sociopolítica de *literacy*, desde la perspectiva del desarrollo y la funcionalidad «[...] [literacy is] the tool of personal empowerment and a means of social and human development [...]» (Unesco, ib. Corchetes nuestros). Mientras que el fenómeno inverso, la iliteracidad, ha sido planteado como «[...] the difficulties of the significant number of adults at the work place, at home or the community [...]» (Unesco et al., íd.: 7). De esta manera, la definición operativa de literacidad está seriamente impregnada por su uso social. La Unesco considera que el fomento a la literacidad es el factor clave (o «llave mágica») que contribuirá a resolver muchos de los principales problemas del mundo, debido a su poder para «[...] eradicating poverty, reducing child mortality, curb population growth, achieving gender equality and ensuring sustainable development, peace and democracy.» (Unesco, ib.).

Otra de las definiciones cardinales en el campo de los estudios de lectura es iletrismo —del francés *illettrisme*—, un término de uso común en los países de Europa Occidental y que describe la anomalía sociológica de «falta de hábito» lector entre la población que sí sabe leer. En América Latina se recurre con mayor frecuencia al concepto «analfabetismo funcional» que si bien es próximo, no tiene el mismo significado que iletrismo (Ferreiro, 1998). Emilia Ferreiro ha explicado que el iletrismo es un fenómeno que sucede donde (teóricamente) «no debiera»: en los países desarrollados, entre los habitantes de economías prósperas y en sociedades democráticas. A diferencia del «analfabetismo funcional», asociado con los países

²⁴ Esta definición es, en esencia, la misma que plantea la OECD en la Introducción de sus Informes PISA: «La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad» (OECD, 2003).

con economías precarias y bajos índices educativos (Ferreiro, 1998; Lahire, 2006; Ferreiro, 2006).

En los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI la definición *operativa* que adquirió mayor peso en la agenda política internacional fue la concepción de la lectura como habilidad para acceder al conocimiento, a través de la adquisición en paralelo de una serie de destrezas tecnológicas. Esto supuso una revolución conceptual sin precedente, de manera tal que se empezó a hablar de una alfabetización en extenso, o mejor dicho, de una «alfabetización informacional» (ALFIN, de aquí en adelante).²⁵ Desde el punto de vista de la Unesco, el desarrollo y democratización de las habilidades ALFIN será la catapulta de los ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento, en el sentido que les proveerá la capacidad de «[...] recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. The information literate individuals are those who have learned how to learn» (ALA, 1989). Ciertamente, la lectura integrada como parte medular de las competencias informacionales no se limita a los textos escritos, se orienta hacia el dominio de las nuevas tecnologías (p. ej. la lectura en pantalla) y a los contenidos elaborados con los más diversos lenguajes, formatos y soportes (multimodalidad). Por lo mismo, en años muy recientes ha dejado de hablarse sólo de ALFIN en sentido restringido y ahora se replantea en términos de literacidad multimedia (*media literacy*), un concepto acuñado por Aufderheide en 1997, y que define como «[the ability to] decode, evaluate, analyze and **produce** both print and electronic media [...]» (Aufderheide, 1997: 79. Las negritas son nuestras).

Tanto en la definición de «literacidad multimedia» de Aufderheide como en ALFIN de la Unesco, advierten la emergencia de lectores con perfiles más maduros, en plenitud de facultades y con capacidad discriminante para poder sobreponerse ante la avalancha descomunal de información a la que, potencialmente, se puede acceder a través de Internet. A diferencia de ALFIN, la definición de Aufderheide supone un

²⁵ Como tal es expresada en los documentos fundamentales de la Unesco, como la *Declaración del Milenio* (2000), la *Proclamación de Praga* (2003) y la *Proclamación de Alejandría* (2005).

salto cualitativo pues revela uno de los aspectos cardinales del nuevo fenómeno: el perfil activo del lector como creador de contenidos, redactando blogs, editando microcontenidos audiovisuales o haciendo *remakes* a partir de historias originales —como es el caso de los *fanfiction*—, cuya presencia está ampliamente documentada por la vertiginosa expansión de la web 2.0 (v. Martos, 2006).

1.2.3. Multimodalidad

En la última década se ha manifestado un creciente interés por el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas culturales. Cada vez es más patente la transformación de las sociedades contemporáneas (sobre todo en las nuevas generaciones de niños y jóvenes) en la forma en cómo leen, adquieren y comparten los textos (v. Birkerts, 1994; Codina, 1999; Pérez Arranz, 2004). En los años siguientes, con el desarrollo de Internet como repositorio de información (numérica, textual y audiovisual) y el acelerado juego de reemplazo de soportes de lectura, se vive un segundo fenómeno relativo a los procesos en cómo se organizan, distribuyen y comparten estos datos a través de ordenadores fijos y en los componentes móviles. (v. Celaya, 2007). Las mutaciones del libro y la lectura han generado un crecimiento exponencial de la producción científica con relación a estos temas. Sin embargo, más de una década después, aún no están del todo claras las definiciones de estas «nuevas formas de lectura» que han generado la multiplicación de nuevos soportes, lenguajes y formatos.

La explosión de neologismos e hibridaciones conceptuales es incontenible y se encuentra en pleno proceso de ebullición: «lectura multimedia», «lectura multimodal», «nuevas literacidades», «transliteracidad», «lectura metamedia», o «lectura online», ésta última, que Liu et al. Definieron como «[...] the experience of “text-plus” media by individuals and groups in digital, networked information environments.» (Liu et al., 2006). En general, la mayoría de estos neologismos coinciden en que existe una «zona de negociación» en el que la lectura se expande a

través de textos enriquecidos, no sólo por los lenguajes (que se hibridan, adaptan y mutan), sino también por las nuevas relaciones interpersonales que permiten la comunicación en red. Asimismo, se ha recurrido a conceptos como «literacidad multimedia» y «transliteracidad», que Thomas et al. (2007) entiende como «[...] the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks.» (Thomas et al., 2005). A diferencia de lectura online, el referirse a las nuevas formas de lectura transliteracidad o literacidad multimedia se está aludiendo más al fenómeno de manera *operacional*, centrando en la escena del proceso el comportamiento de los lectores (Sujetos) y el desarrollo de nuevas habilidades (v. Mosenthal y Kamil, 1998).

De entre todos estos conceptos, sólo nos concentraremos en el que creemos se concentra la médula del fenómeno: la «lectura multimodal», es decir, aquella que implica la reunión de diversos lenguajes: textual, icónico y audiovisual (Kress y van Leeuwen, 1998). Antes de continuar quisiéramos puntualizar algunas cuestiones: la lectura, *per se*, es un proceso «multimodal». («All text are multimodal», dicho en palabras de Kress y van Leeuwen). En estado puro, el lenguaje multimodal es tan antiguo como la vida humana y no se circunscribe al texto escrito pues incluso está inmerso en las sociedades ágrafas (v. Manguel, 1998). Los seres humanos de todas las épocas hemos sido diestros en leer de muchos modos y hemos desarrollado destrezas para interpretar el significado de los gestos, símbolos, olores, colores y sonidos, y por supuesto, palabras y números. Como proceso flexible y amplio de decodificación, la lectura no se limita al carácter tipográfico (Genette 1982; Kress y van Leeuwen, 1998) pues es visual, táctil, emotiva —iconoclasta o racional— e implica los más diversos vehículos de comunicación (Barthes, 1992; Vilches, 1999; Gubern, 1987; Forceville, 1999; Kress y van Leeuwen, 1998; Kress, 2001).

La lectura multimodal trasciende lo tangible e involucra todo tipo de soportes. Dicho en palabras de Chartier: «el universo también es texto» (Chartier, 2005). También lo es el cuerpo humano, el tiempo, y todo aquello susceptible de ser decodificado,

percibido e interpretado. Asimismo, los textos tampoco se escriben sólo para ser leídos, e incluso, otros ni siquiera se elaboran en formatos propicios para el reconocimiento fónico (v. Bouma, 1973), como lo han demostrado las investigaciones sobre las catedrales góticas —concebidas como libros arquitectónicos— o los símbolos monumentales escritos para jamás ser leídos por ningún ser humano, como lo pretendían los incas de Machu Pichu.²⁶ Sólo hasta décadas recientes apenas se ha movido el interés por investigar la naturaleza no-verbal, pre-textual y paratextual del proceso de la lectura, sobre todo a raíz de la publicación de los textos de Kress (1984) y Kress y van Leeuwen (1998) con relación a la lectura multimodal (v. Carey, 2003; Forceville, 1999), anteriormente citados.

En ocasiones, vemos que algunos científicos se refieren a este tipo de lectura con otro adjetivo («multimedia») aunque en realidad aludan al mismo fenómeno. En este sentido, Martos (2006) ofrece una definición particularmente relevante de la «lectura multimedia», pues la define como aquella «[...] implica la conjunción **en un mismo soporte** de documentos que contienen textos, imagen (fija y/o animada), audio etc.» (Martos, 2006: 1. Negritas nuestras). En esta misma línea se ha expresado Gunther Kress, uno de los exponentes fundamentales de la llamada Teoría de la Lectura Multimodal,²⁷ quien considera que lo que ahora hace que las nuevas formas de lectura sean un fenómeno genuino no tiene que ver con los lenguajes implicados sino con la **simultaneidad** con la que éstos acuden al texto, así como las formas sobrepuestas en que los lectores los «reciben»: «The present, however, is marked by a new revolution; a revolution in the meanings, effects, and uses of time and space or information of all kinds, the ruling sense of time now is that of the speed of light; the relevant unit of space that of the globe.» (Kress, 2007: 19).

De cualquier forma, ya sea por los textos enriquecidos con multimedia o por el solapamiento de los espacios físicos y virtuales, las prácticas de lectura y de entretenimiento son cada vez más una práctica multitarea (NEA, 2004). Se lee un

²⁶ En años recientes, a raíz de la fotografía satelital y los mapas interactivos en la web, se vislumbra una nueva línea de investigación sobre la lectura de geo-textos (v. Metternicht, 2006).

²⁷ Consúltense *New Literacy Studies* en el epígrafe 2.6.1.1.

libro con los cascos conectados al iPod, se hojea la revista mientras nos arreglan el cabello, se «escucha» la televisión mientras se leen la prensa digital en el ordenador portátil, se redactan mails recostados en cama, se chatea mientras se busca información en la red, se envían decenas de mensajes por teléfono móvil mientras se baila en una discoteca (Inglehart, 1990; Kress y van Leeuwen, 1998; Injuve, 2005), en un movimiento acelerado de transformación en el que se están pulverizando los muros que separaban las prácticas culturales de las económicas y sociales.

1.2.4. Voluntaria & Obligatoria

La tradición sociológica de la lectura ha venido planteando en forma dialéctica las razones que orillan a un sujeto a leer. Se habla de dos motores fundamentales: la lectura voluntaria y la obligatoria. El criterio de diferenciación entre uno y otro concepto suele aplicarse con relación al tiempo libre y a las actividades de ocio, en el sentido de que todo lo leído durante ese tiempo es «voluntario». Y a *contrario sensu*. En teoría, la lectura voluntaria es aquella que elegimos de manera libre, lo que sugiere una condición de desinterés casi *naïf*, es decir, aquella que efectuamos sin que haya en medio la intención de una retribución, material o utilitaria a cambio. Sin embargo, en términos de rigor científico, esta condición volitiva de la lectura tal vez sólo sea un deseo romántico en la mente de aquel que se cree completamente libre, aunque en esencia no lo sea del todo. Por antonomasia, la «lectura obligatoria» es el libro de texto, aquel que se impone en el entorno escolar (o laboral) como parte del desarrollo de competencias. No importa la temática, lo mismo da matemáticas que poesía. En cualquier caso, la lectura obligatoria es aquella que «si no se efectúa» se recibe una forma de sanción: una reprimenda pública, una nota baja, la pérdida de una oportunidad laboral etc. Como hemos visto antes, esta frontera no está del todo clara, pues se lee por gusto en horas de trabajo y se lee por obligación en los periodos de descanso. Pensemos en el médico se actualiza cada noche, en la privacidad de su casa; sin que, aparentemente, nadie le obligue a hacerlo. O en el desempleado que lee y lo hace sin horarios ni días definidos, porque su tiempo libre es igual a su

tiempo «en paro» (v. Gil Calvo, 1986). Cada vez es más frecuente que las empresas y los gobiernos suelen recomendar lecturas formativas a sus empleados y funcionarios, enarbolando las banderas del reciclamiento y formación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), sobre todo por las ya muy conocidas condiciones de adaptación a las nuevas tecnologías. Un empleado que sepa jugar las reglas de estar en la línea de la «lectura corporativa», tal vez emplee sus vacaciones en apurarse con el libro de moda y bien visto en su entorno laboral. Sin embargo, muchas veces estas lecturas sobrepasan los límites de las temáticas «profesionales» y el entorno escolar. Algunas investigaciones llevadas a cabo en países asiáticos, como Corea del Sur, revelan la proliferación de las prácticas de la llamada «lectura corporativa», fomentadas por las cada vez más habituales bibliotecas dispuestas en los edificios de oficinas (un fenómeno que parece limitarse a algunos países orientales) y destinadas para el aparente «ocio» de los empleados. Como lo explica Choon:

Many companies encourage their intervention of the management goes beyond simply encouraging their employees to read: they select books (mostly managerial self-help books) on a regular basis and persuade their employees to read them. Rather than judging whether this trend is desirable or not (Choon, 2007: 7).

En el extremo, es ampliamente conocido que las empresas estadounidenses suelen «sugerir» a los empleados la lectura del *Nuevo Testamento* (sólo por citar un ejemplo), de acuerdo con la religión profesada por la cúpula de la «familia corporativa». En este caso, no son ni lecturas *obligatorias*, ni *obligadas*, pero sí estratégicamente «alineadas».

1.2.4.1. El canon

Si bien leer trasciende al texto escrito y a la edición impresa, lo cierto es que el pensamiento moderno ha concebido a la lectura como algo indisoluble del libro y la narrativa literaria (Briggs y Burke, 2005; Sassoon, 2006). Independientemente de la idea, tal vez inobjetable, que cualquier persona tienda a considerar que «leer

Literatura» sea una relación estética plausible, no deja de ser una simplificación que conlleva el peligro de pasar por alto el hecho que se trata de una noción parcial. Bernard Lahire considera que existen «[...] diferentes formas de lectura que dependen de la naturaleza de los géneros discursivos leídos, de las funciones sociales de esas prácticas (leer para aprenderse algo de memoria, para recordar algo, para informarse, para soñar etc., son prácticas muy diferentes) lo mismo que de las maneras de leer (lectura continua o discontinua, rápida o lenta, con o sin tomar notas, lectura como actividad principal o secundaria).» (Lahire, 1997: 19).

¿Quién lee qué y por qué razones lee precisamente eso? Pierre Bourdieu decía que quien lee, lo hace en medio de «batallas simbólicas», silenciosas, pero no por eso menos violentas, en las que abundan los condicionamientos socioeconómicos. (Bourdieu, 1988). Pensemos en Harold Bloom, profesor de la Universidad de Stanford y en dos de sus obras más conocidas: *El Canon Occidental* (1994) y *Cómo Leer y Por Qué* (2000). En éstas, Bloom dibuja una trayectoria de lecturas «imprescindibles» para los lectores bien formados y cultos, que lo mismo incluye la leyenda de *Gilgamesh*, considerada primera narración de ficción escrita en la Historia, los dramas isabelinos de Shakespeare, los poemas de Yeats, los relatos de Borges o *Las Coplas de Manrique* (Bloom 2005a/2005b).²⁸ *El Canon* de Bloom es sólo una de los cientos de miles de listas sobre qué leer que se publican en el mundo, con las que se auxilia a los lectores en una selva ensordecedora de libros, autores y títulos pero que, en el camino, amueblan la mente y orientar el gusto de los lectores hacia determinada «cultura gráfica» y predisposición estética.

No es necesario leer a Bloom ni consultar las listas de libros más vendidos para conocer cuál es el «canon de lectura» que domina en el grupo social que nos es más

²⁸ Como era de esperarse, Bloom ha sido severamente criticado. Se le recrimina elaborar listas con una alta carga de referencias anglosajonas e impregnadas de un gusto estético propio de «clases ociosas» —aristócratas y burgueses—, donde abundan las recomendaciones hacia autores «hombres» y «blanco-caucásicos». Las críticas más severas han sido atizadas desde los centros de investigación interdisciplinaria y transversal (*Mainstreaming*), que en las últimas décadas han desarrollado estudios relevantes con relación a los juegos de poder y discriminación ocultos detrás de las prácticas culturales. (Tal el caso de los *Estudios de la Mujer* o de *Género*).

próximo. De acuerdo con García Canclini, el hecho de «consagrar autores» tiene su explicación dentro de un sistema que implica la producción de ese valor y que es conferido por los agentes que participan en los circuitos de la edición, desde los editores hasta los lectores, pasando por el entorno familiar (García Canclini, 2007: 26). No sólo se habla de listas prescritas en la escuela o en los aparadores de las librerías y con franco interés comercial. El canon se introduce, se expande, de manera aún más sutil. Una de las más recurrentes, cuando autores suelen justificar su camino literario a partir de su experiencia vital ante textos absolutos que logran «dividir océanos»: García Márquez cuando recuerda la lectura de Faulkner, y Octavio Paz a Ezra Pound, o la influencia de Joyce en su discípulo Beckett. Es decir, no sólo los «intermediarios del texto», generan un canon, sino que los propios autores contribuyen a orientar el camino estético del lector, a influir en sus voluntades y elecciones. En una encuesta aplicada en España entre los años 2001-2002²⁹ se les preguntó a los profesores de 156 centros de enseñanza Secundaria acerca de los textos que sugerían a sus alumnos de 15-16 años (4º. ESO)³⁰ como «lectura voluntaria»: el resultado fue una lista en donde predominó la ortodoxia de la Literatura Clásica española, en la que abundaron las referencias a Bécquer (mencionado por el 50,35%), Pérez Galdós, Clarín, Pío Baroja, García Márquez, Eduardo Mendoza y, en la frontera más contemporánea, el *best-seller* español de literatura juvenil Jordi Serra i Fabra (sugerido por el 21,28% de los profesores). Lo que revela que la mayoría de los individuos que han pasado por algún sistema educativo normalizado han adquirido un canon y que éste se encuentra tensionado entre las lecturas escolares, obligatorias, y las recomendaciones, aparentemente voluntarias. Néstor García-Canclini lo explica de la siguiente manera: «Los libros también interactúan con el mercado, se eligen no sólo por placer o valor simbólico, sino por la satisfacción social de acceder a novedades. Eso distingue a quienes compran «Libros Hechos Para Otros Usos Que la Lectura» de los que adquieren «Libros Que Todos Han Leído.» (García Canclini, íd.: 15). A través de diversas

²⁹ Nos referimos a la encuesta *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, aplicada por el Ministerio de Educación (de España) en los años 2001-2002, justo después de haberse aplicado la prueba PISA 2000. (v. 4.2.3)

³⁰ Equivalente español al décimo año de estudios.

investigaciones aplicadas se ha comprobado el poderoso efecto persuasivo que tienen los líderes de opinión cuando recomiendan la lectura de un libro. Se habla en Francia del «efecto Pivot» (por el programa de televisión *Apostrophes*, conducido por Bernard Pivot. v. Brasey, 1987) y del «efecto Oprah», en Estados Unidos, por Oprah Winfrey (Potapowicz, 2007. v. t. Driscoll, 2007; Matta; 2007). Incluso las librerías también son proclives a publicar sus propias listas como estrategia de *marketing* para dar movimiento al catálogo. Una de las más conocidas es la *Barnes & Noble 100 Top-selling books*.

No estamos por la labor bizantina de tomar partido en la discusión acerca de quién debe, o no, ser incluido en un canon literario. No es nuestra intención descubrir u opinar si las listas son legítimas, o si están manipuladas, ni quién las emite, ni las intenciones ocultas o manifiestas, tampoco si los autores hacen bien o mal en elogiarse unos a otros o si los presentadores de *Talk Shows* son los más autorizados para promover la lectura masiva de un texto. Todos los grupos sociales, no se diga los intelectuales, tienen su propia tasación de lo que debiera leerse o no, y lo que se ciña a ese canon será considera «lectura», y lo que se salga del marco prescrito, no. Sin embargo, las lógicas de ascenso y descenso de lecturas y géneros válidos, que exponen que las fronteras entre lo aceptado/rechazado son muy relativas y están sometidas a presiones y cambios. El caso del cómic es ejemplificador. En una década pasó de ser un pasquín desechable y despreciable a «objeto de culto», no sólo de ferias especializadas sino también en *Sotheby's*, lo que demuestra que hasta los movimientos de contracultura terminan erigiendo sus propios avatares y ortodoxias. Más aún: todo lector crea y recicla su propia «lista» a lo largo de la vida. ¿Quién no resiste la humana tentación de convertir a algunos textos en las propias catedrales? En este punto no vemos sentido a tomar partido acerca de si es provechoso, perjudicial o ético que los sistemas de gobierno prescriban un canon de lectura a través del currículo educativo o de las técnicas del marketing de libros. Lo que nos mueve a reflexión es el hecho que existan cánones y listas, y que las prácticas de lectura de libros estén condicionadas de valores intangibles que se intercambian en mercados simbólicos. Sobre todo porque la existencia de esos cánones pudieran

tener «efectos» en la investigación de la lectura mediante encuesta. Es decir, la mayor parte de la gente ha recibido algún canon de lectura —en la escuela, en la televisión, en el entorno familiar— por lo que posiblemente en una situación de encuesta puede activarse este canon asimilado y responder en consecuencia. Este es un tema que se ha estudiado poco y desafortunadamente no podemos profundizar más en ello pues se escapa de los estrechos límites que nos ha sido posible abarcar en la presente investigación, pero que sin duda su estudio puede contribuir mucho en el terreno del mejoramiento de los métodos de investigación. Es decir, esta lectura «legítima» se no sólo se expresa a través de las listas o rankings, también tienen cabida otro tipo de formas de transmitir y diseminar una «cultura gráfica» dominante, que los grupos sociales comparten como huellas de identidad colectiva o reflejo de todos (Petrucci, 1995; Chartier 2006). Con lo anterior, lo que queremos decir es que la voluntad lectora no es del todo autónoma y está altamente condicionada por los usos y valores (simbólicos) que le confiere decir que lee determinado libro o que se es asiduo lector de determinado autor (Bourdieu, 1988). En pocas palabras, el lector, en realidad, «no lee solo»: le tira de la mano una sociedad prescriptiva.

1.3. Los lectores y su metonimia

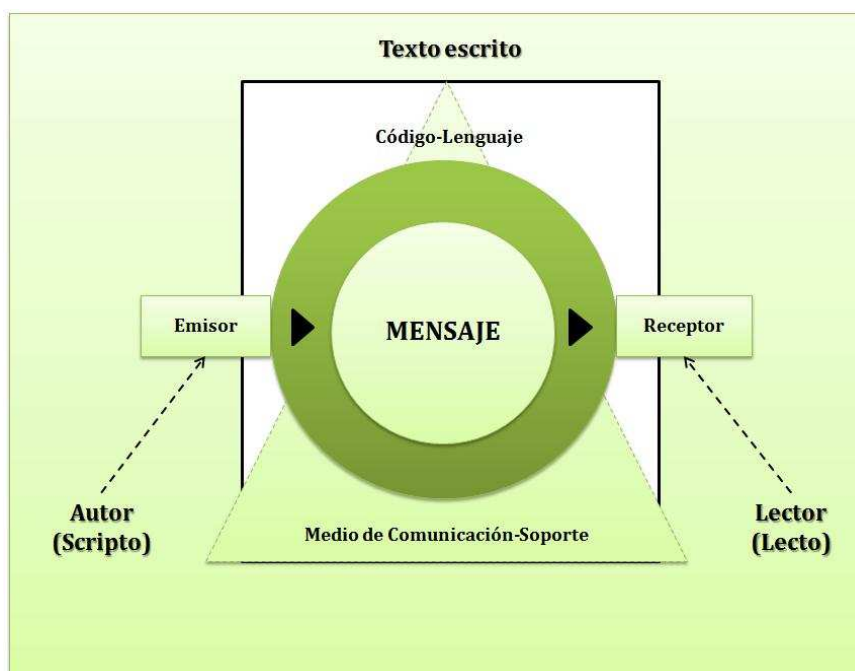
En las teorías discursivas y lingüísticas, cuando se habla de lector en realidad se está aludiendo a una posición en el espacio de la comunicación: la recepción. Al igual que sucede con «lectura», la palabra «lector» también adolece de una lamentable ambigüedad semántica puesto que puede ser empleada para una amplia gama de significados contradictorios, que transitan por el inestable campo de la metonimia³¹ (Lahire, 2000). En los siguientes párrafos intentaremos reflexionar en al menos algunos de estos, sin pretender con ello un análisis exhaustivo pues ello requeriría de una investigación monográfica que rebasa nuestros objetivos. Maingeneau (2005)

³¹ Martínez de Sousa señala que la metonimia: «[...] consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que se está relacionada, que se le asocia de la forma natural. [...] opera un juego de sustitución de la causa por el efecto, el efecto por la causa, «el signo por la cosa significada», el autor por sus obras o la parte por el todo.» (Martínez de Sousa, 2003: 117). Es decir, se dice «lector» porque éste eventualmente lee.

considera que hay dos conceptos diferenciados de «lector»: el «lector modelo»³² y el «público» (v. Figura 2). En el primer caso, la investigadora advierte que se trata de un término empleado sobre todo en el campo del análisis lingüístico, donde también se utilizan los vocablos *lecto* (en latín), para identificar al receptor, destinatario u oyente. El *lecto(r)* «[d]esigna a un coenunciador, aunque virtual, puesto que se encuentra en situación de interacción deferida. [...]» (Maingeneau, 2005: 345). En todo caso, se trata de una concepción del lector como el destinatario modélico, perfilado o imaginado a priori y hacia quien está confeccionado el texto: «[...] las características del texto permiten reconstruir la representación que el *scripto* debió hacerse de su *lecto*: alguien dotado de determinado saber enciclopédico, de determinadas actitudes lingüísticas (léxicas, textuales...) de determinada competencia comunicativa para interpretar un texto.» (Maingeneau, ib. Cursivas nuestras).

El segundo concepto se refiere a los lectores concretos, objetivos, que Maingeneau llama «públicos» (en plural), pues advierte que existen múltiples lectores para un mismo texto, dada la distancia que hay entre la primera enunciación del *scripto* y los múltiples destinatarios que se van acumulando. Sin olvidar, además, que esta situación se agudiza con el paso del tiempo pues «[l]a conservación de los textos incrementa esa distancia» (Maingeneau, 2005: 346. v. t. Ong, 1982). Al menos en términos teóricos, para Maingeneau los «públicos» serían los lectores «reales» «[...] cuya caracterización intervienen los parámetros sociológicos corrientes utilizados en los estudios de difusión o audiencia (edad, sexo, extensión del lugar de residencia, grupo social de pertenencia...) [...]» (Maingeneau, íd.: 346-347. Suspensivos en origen).

³² Cabe señalar en algunos autores también se refieren al «lector modelo» como «lector ideal».

Figura 2. Modelo clásico del proceso de recepción de textos³³

Esta idea también es apoyada por Hartley, así como algunos otros investigadores asociados a los *Culture Studies*, quienes consideran que el término «lectores» (*readers*), lo mismo que audiencia (*audience*) en realidad son términos artificiales con los que se alude a toda la «nación» o «sociedad en su conjunto» a través de una metonimia (Hartley, 2005: 195). Hartley considera que el concepto «lector» (*reader*) parte de una generalización arbitraria con la que se pretende estandarizar con una sola palabra a los más diversos grupos sociales «[...] populations gathered without regard to otherwise powerful distinctions of territory, demographics and wealth [...]». Hartley dice que esta generalización nace en las lógicas de mercado de las audiencias (*reading public*), de medios audiovisuales y prensa, y que ha derivado en la representación de los lectores por su condición de «público» consumidor de textos (Hartley, ib.).

³³ Elaboración propia.

1.3.1. Lectores y «No-lectores»»

Hay quien no lee porque humanamente no puede. Hay quien no lee porque aún no ha sido alfabetizado o porque perdió la destreza o no la recibió de manera adecuada (iliteratos). Hay quien no lee porque no tiene las condiciones para hacerlo (falta de libros, carencia de bibliotecas públicas), y hay quien no lee porque, simplemente, no le apetece. A éstos, en lugar de «iliteratos», se les suele llamar «“No-lectores»». Sin embargo, decir «“No-lectores»» implica cierto abuso conceptual y, en el fondo, pudiera provocar una representación inexacta de la geografía humana de los hábitos lectores. Esto ya ha sido ampliamente desarrollado por la investigadora francesa J. Bahloul en su *Lectures Précaires* (1987), donde expresa que la diferencia conceptual entre *lector/no-lector*³⁴ no es más que una representación de un status prescrito que esconde una arbitrariedad conceptual.³⁵ Cuando se habla de una población dividida entre *lectores/no lectores* en realidad se hace referencia a una idea abstracta, una representación artificial, que no existe como tal en la realidad más objetiva. Si atendemos a lo dicho por Hartley y por Bahloul, todos los seres humanos son lectores. Se trata de una «representación» que delata la perspectiva dialéctica que ha dominado durante décadas la investigación de la lectura, pues procede de un constructo artificial. Los analfabetas, los lectores precarios o quienes nunca cogen un libro, **también son lectores**. Lo son de manera latente, pues quien no lee (el «no-lector»), en algún momento de su vida puede adquirir el hábito de leer. Ya sea porque alcanza la destreza, ya sea porque incrementa el hábito. Y viceversa. Quien lee con asiduidad puede dejar de hacerlo; perder la destreza, abandonar el hábito o sustituirlo por otra forma de entretenimiento o lenguaje de acceso a la información.

³⁴ Anne Marie Chartier recuerda que en el lenguaje pedagógico británico—desde el siglo XVI— no existe como tal una distinción entre los lectores y los que no son lectores, pues se utiliza el concepto «primero» o «inicial» (*first*) para distinguir a los que aún no saben leer y los que ya han dado el salto cualitativo hacia la lectura de textos escritos, es decir, el lector (*reader*) (Chartier, A.-M., 2001).

³⁵ Cabe señalar que Jacques Derridá ha trabajado —y criticado— arduamente el tema de la representación de la realidad a través de las oposiciones dicotómicas, dialécticas que, en su opinión, caracterizan y preconditionan al pensamiento occidental y particularmente al marxismo (Derridá, 1986).

Diversos autores han advertido que las prácticas de lectura no son homogéneas ni debieran ser abordadas como «prácticas estables» (De Certeau, 1989; Ferreiro, 2006). Hablando de un fenómeno próximo a la lectura de libros (la compra), Rouet planteaba la existencia de una transferencia intertemporal a lo largo de la vida en la que se manifiesta que «[...] las evoluciones de compra son extremadamente sensibles al factor edad y las tendencias a la baja de la compra se acentúa con esta.» (Rouet, 1998, citado de Cordón, 2006). Lo mismo sucede con la lectura. No es algo extraordinario que a un lector débil, al borde de la oscuridad del iletrismo, se vuelva un lector fuerte, y viceversa. Por lo tanto, cualquier estudio sobre lectura debiera partir de la premisa que las prácticas están supeditadas a una constante condición de cambio, en consonancia con esas «trayectorias discontinuas» o «transferencias intertemporales» —como diría Rouet— de los seres humanos que las practican (v. Mauger, 2006; Larrosa, 2007).

Las prácticas de lectura son un objeto orgánico que se encuentran inmersas en el vértigo del cambio. La lectura se modifica junto con las necesidades, los paradigmas y gustos estéticos de quienes leen. También es particularmente sensible a las transformaciones propias de la edad y los cambios de estatus social. Diversos estudios sociológicos apoyan la idea de que los tránsitos de soltero a casado, de casado a viudo, de estudiante a trabajador, de nativo a inmigrante, de ciudadano libre a recluso repercuten directamente en los hábitos de lectura de libros (Petit, 1999; Pérez Pulido, 2001; Le Goaziou, 2003; Pocaterra et al., 2005; Mauger, 2006; Juárez y Rodríguez, 2006). Por ejemplo, se sabe que los niños entre los 9 y los 12 años son ávidos lectores de libros de ficción; pero que al pasar a la adolescencia inicia un declive en las horas de lectura solitaria para ser sustituidas por otras prácticas culturales típicas de la edad, como escuchar música o ver la televisión (Establet y Felouzis, 1992; Elzo, 2006; Navarrete, 2005; Petit, 1999; Esquenazi, 2003). El lector habitual de novelas históricas puede volcarse hacia el género fantástico, y el de ciencia ficción engancharse con el ensayo sociológico. Y así sucesivamente. Es decir, se es lector y se deja de ser lector todo el tiempo, en una continua entrada y salida del «campo» en el que las sociedades intercambian sus textos.

Tampoco debemos soslayar el fenómeno de desfase y anacronismo que empieza a afectar al concepto «lector», a la luz del cambio cultural atajado por las nuevas tecnologías de la comunicación, donde las fronteras clásicas de la recepción se han erosionado. De ahí que la representación de emisor-receptor (que reproducimos anteriormente en la Figura 2), en donde la comunicación se daba en un solo sentido (la dictadura del emisor), ha quedado completamente rebasada. Ya no se habla sólo de la lectura pasiva de un texto (*sit back*) sino de una interacción activa del receptor con el texto (*sit up*). Tal vez para las futuras generaciones ya no se hable de «lectores» y «“No-lectores»» sino en todo caso de lectores divididos en «inactivos» e «interactivos» (Hartley, 2005: 211). Esta concepción procede de un planteamiento en donde el determinismo tecnológico ha logrado recrear un nuevo panorama de la lectura y por lo tanto del rol que juegan los lectores en ese nuevo contexto. Marshall McLuhan (1964), el mayor exégeta del determinismo tecnológico, consideraba que la imprenta de Gutenberg había provocado «la modernidad», contradiciendo con ello el principio marxista que consideraba la economía había sido, y era, el factor determinante de los cambios estructurales de la sociedad (Hartley, 2003). En las últimas décadas, y tras la caída de las llamadas «utopías» (ideológicas), la tendencia dominante en los estudios de recepción ha recaído en la perspectiva del canadiense McLuhan considerando que el acelerado desarrollo tecnológico es conducido por las estructuras económicas. Sin embargo, algunos investigadores han señalado que los receptores han demostrado que la recepción es un proceso cultural mucho más complejo de lo que lo imaginaba el determinismo mcluhiano: «A simple example is the use of mobil phones for text-messaging a “cultural form” that was not predicted by the inventors of that technology [...]» (Hartley, 2005: 226. v. t. Briggs y Burke, 2005). Por lo tanto, ahora se habla de un «determinismo múltiple» en el que opera tanto la fuerza económico-financiera, como las empresas del sector de desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación, la investigación científica, las políticas gubernamentales y, claro está, los usos insospechados que los receptores-lectores hacen de los nuevos medios de comunicación y sus múltiples soportes.

1.4. Las sinécdoques del libro

El tercer término que necesitamos poner en palestra es «libro». Hace apenas unos años, Martínez de Sousa, desde la postura del editor e impresor tradicional (sus orígenes profesionales) definía libro como «[...] un conjunto de hojas manuscritas o impresas unidas por el lomo o encuadernadas, que sirve para la lectura.» (Martínez de Sousa, 2003: 388). Con el advenimiento de Internet y la revolución de los soportes informáticos, esta definición se ha convertido casi en una pieza de museo. Se ha afirmado que la «muerte del lector» (y del libro) es sólo cuestión de tiempo y que tan sólo falta esperar a que los «niños digitales» se conviertan en la nueva generación de adultos (Ong, 1982; O'Hara y Sellen, 1997; Lemken, 1999; Hawkins, 2000; Li, 2002; Ross, 2002; Livingstone, 2004; Kress, 2003; Perkel, 2006).

Se habla con insistencia de la «crisis del libro» cuando en realidad lo que está en crisis es el soporte impreso, provocada por una cadena infinita de factores, no sólo por la irrupción de las nuevas tecnologías, sino también por la escasez y encarecimiento de la pulpa de celulosa para fabricar papel.³⁶ Posiblemente en riesgo de recrudescerse por el fenómeno de cambio climático, al grado que se habla de reemplazar de manera integral la cadena de producción del libro, en sintonía con los «sistemas culturales verdes», en donde el intercambio masivo de conocimiento e información parta de un «desarrollo sustentable» (Weitzman, 1997; Leach et al., 1997). Estas condiciones de revolución tecnológica y cambio cultural que traen aparejadas, coinciden en un momento en que parece no haber suficiente espacio en las bibliotecas y librerías para contener, ni tiempo en la acelerada vida urbana de los lectores para poder leer «los demasiados libros» (Zaid, 1999; Argüelles et al., 2006). Sin embargo, no hay nada nuevo bajo el sol. En su libro *De Gutenberg a Internet*, Anne Briggs y Peter Burke señalan que la percepción que se tiene de «los demasiados libros» existe desde la época del Renacimiento:

³⁶ El principal productor de papel en el mundo es Canadá. Se calcula que una tonelada de papel significa la tala de 24 árboles, lo que tiene un fuerte impacto ambiental en la conservación de bosques. Además, los efectos contaminantes de los químicos que se emplean en el proceso industrial de fabricación de la pasta y el blanqueo.

A comienzos de la Edad Media, el problema era la falta de libros, su escasez; hacia el siglo XVI, (el problema era) su superfluidad. Ya en 1550 un escritor italiano se quejaba de que había «tantos libros que ni siquiera tenemos tiempo de leer sus títulos». Los libros eran un bosque en el que, de acuerdo con Juan Calvino (1509-1564), los lectores podían perderse. Eran un océano en el que los lectores tenían que navegar, o una corriente de materia escrita en la que resultaba difícil no ahogarse. (Briggs y Burke, 2005: 30).

También es importante recordar que la lectura interactiva no es algo nuevo ni un fenómeno asociado al libro digital. Desde los años sesenta ya se había planteado la idea de que el libro tradicional, aunque rudimentaria, era una tecnología «interactiva» e «hipertextual». Los teóricos de la llamada «Estética de la Recepción», (§ 2.2.2) alertaron acerca del intrincado proceso de participación invisible —pero no por eso menos real—, del lector sobre lo texto. Roland Barthes (1967) reveló la «muerte del autor» en tanto que creador único, absoluto, de «su obra», pues vislumbró que el lector, en realidad, no era un receptáculo pasivo de letras y significados sino que intervenía estéticamente en la obra al hacer una lectura individual, íntima, del texto. Umberto Eco planteó que el texto era una «obra abierta», inacabada y condenada eternamente a ser reelaborada por los futuros lectores. Esto es particularmente cierto si pensamos que la «interactividad» del libro tradicional permite al lector acceder al texto desde múltiples niveles de interpretación y correlación de ideas, además de que el «soporte» es propicio para ser leído en fragmentos, estableciendo recorridos de lectura discontinuos, en el que además se pueden introducir notas y marcas que, al igual que los hiperenlaces digitales, conducen el interés del lector hacia otros territorios y momentos de la narración, como es el pie de página. ¿Esto quiere decir, nuevamente, que «no hay nada nuevo bajo el sol»? Al parecer no es así.

1.4.1. Los «otros soportes»

El libro electrónico, en convergencia con el fenómeno de expansión de Internet y la proliferación de dispositivos móviles (portátil, teléfono móvil, PDA's, miniconsola

y, en menor medida, los dispositivos de lectura de libros, *e-readers*) en la vida cotidiana de los ciudadanos de países económicamente desarrollados, han empezado a transfigurar la figura del lector, sus hábitos de lectura y escritura, abriendo nuevos puentes para que se manifiesten formas insospechadas en la manera en cómo se conciben, producen, leen, utilizan, intercambian, distribuyen y reelaboran los textos escritos.

El libro digital nació en 1971³⁷ de la mano de un estudiante de la Universidad de Illinois (Michael Hart) asignado como becario a la plataforma de ordenadores del proyecto Arpanet (el antecedente de Internet). Hart decidió transcribir a ordenador el texto de «un libro que traía en la mochila»³⁸ (Pérez-Arranz, 2004). En ese momento no sólo nació el libro digital sino también la primera biblioteca de acceso online y, tal vez, el primer proyecto 2.0, pues el trasvase de los contenidos impresos a texto «ascii» fue realizado de manera voluntaria, sin ánimo de lucro y por una comunidad internacional de internautas, bautizada como Gutenberg Project.³⁹ Desde entonces ha sucedido un aluvión de formatos y propuestas de libros editados en «otros soportes» (la definición es de la Unesco), como el *floppy book* y el CD de la década de los ochenta, o el *expanded book* y DVD de los años noventa, con textos enriquecidos con gráficos y vídeos, que en poco tiempo derivarían en los libros multimedia, y de ahí a los libros electrónicos (*e-book*) que empezaron a comercializarse en los últimos años del siglo XX (Pérez Arranz, 2004: 182-188; Celaya, 2007. v. t. Codina, 1999; Rodríguez de las Heras, 1999; Millán, 2002b).

Roger Chartier ha escrito que el libro digital es un objeto «paradoxal», nacido en el seno de batallas generacionales y conflictos de intereses. En el momento que escribimos estas líneas, los libros digitales aún no forman parte de la vida cotidiana,

³⁷ La edición electrónica, como concepto, ya había sido planteada desde 1945 por el canadiense Vannevar Bush (Pérez-Arranz, 2004).

³⁸ Al parecer, el primer libro digitalizado por Hart fue la Declaración de Independencia de los Estados Unidos.

³⁹ En España se ha desarrollado un proyecto similar, *Cervantes Virtual*, puesto en marcha en 1999, pero gestionado por el Gobierno de España a través del Instituto Cervantes y donde se ofrece acceso libre a contenidos representativos de los distintos países hispanoparlantes.

ni siquiera en los países más desarrollados del planeta. Los fracasos monumentales de algunas compañías en este rubro y las contradicciones relativas al acceso libre e instantáneo de textos han generados oleajes de entusiasmo y escepticismo en el sector editorial. Hay quienes ven con incredulidad que el trasvase de soportes sea al menos viable en los próximos años, pues consideran que los lectores occidentales siguen empeñados en los textos impresos, editados en hojas de papel «unidas por el lomo» (Chartier, 2000; Eyrolles, 2000; Nunberg, 2004; Melot, 2007). A lo largo de la última década, hemos presenciado un fuerte debate entre los que han anunciado con sobrada anticipación el desvanecimiento del libro impreso y las prácticas de lectura convencionales (Birkerts, 1994; Kress y van Leeuwen, 1998; Lemken, 1999, Li, 2002; Livingston, 2004; Fairbanks, 2005).

La «tercera revolución del libro» como lo ha llamado Roger Chartier (2000) requiere de la unión «paradoxal» entre el libro escrito y las imágenes audiovisuales — tradicionalmente contrapuestas — que van desde quienes afirman la supremacía de la imagen sobre el texto («una imagen dice mil palabras»), y viceversa («la novela es mejor que su adaptación al cine»). Chartier no ve posible la «muerte del libro» tradicional, pero si vislumbra a futuro dos fenómenos claros:

- a) Coexistencia conflictiva entre el soporte impreso y el digital, y la
- b) emergencia de una nueva «mutación» en las prácticas de lectura de libros

Estos fenómenos han sido comparados por Chartier con el tajo cultural que supuso el reemplazo de la lectura en voz alta (colectiva) por el hábito de leer en silencio (Chartier, 2000a/ 2000b/ 2001) tan representativo del individualismo contemporáneo y que, en su momento, tanto sorprendió a Tomás de Aquino. Esta «tercera revolución del libro» (no sólo ha provocado un golpe de asombro, sino también es motivo de preocupación para investigadores y agentes culturales pues se espera una redistribución del mapa cultural y las industrias que le dan sustento. El trasvase de los textos impresos a los soportes digitales supone uno de los desafíos técnicos y

económicos más grandes, pues el libro impreso ha sido el principal contenedor del conocimiento acumulado por la humanidad (v. Cordón, 1997).

El ordenador y el teléfono móvil, en convergencia con Internet, han logrado trastocar los hábitos de lectura y escritura de grandes grupos poblacionales, abriendo nuevos puentes para que se manifiesten en forma genuina en la manera en que ahora se leen los textos. Butlen lo expresa de la siguiente manera:

[...] todas las previsiones catastróficas que anunciaban el final del libro y de la lectura han quedado desmentidas. Se tiene la evidencia de que ahora más que nunca la lectura es necesaria en todo momento de la vida cotidiana y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación necesitan para su uso mayor dominio en el empleo de la escritura y también de la lectura. (Butlen, 2001).

El cambio cultural aparejado con la revolución tecnológica ha movido a grado de preocupación a múltiples grupos de investigación y agentes políticos internacionales. Se ha anunciado con sobrada anticipación el desvanecimiento del libro y las prácticas de lectura convencionales (analógicas) para las próximas décadas (Kress y van Leeween, 1998; Lemken, 1999; Li, 2002; Livingston, 2004; Fairbanks, 2005). Roger Chartier, en su célebre artículo *¿Muerte o transfiguración del lector?*, señalaba que «Le nouveau support de l'écrit ne signifie pas la fin du livre ou la mort du lecteur.» (Chartier, 2001). Se vaticina la coexistencia de ambos soportes en el futuro, la del libro de impreso sobre papel y el editado en código digital. Se confía en que la llamada crisis del libro tradicional nunca suceda como tal, como tampoco desapareció el teatro cuando llegó el cine, ni la radio con la televisión, ni la televisión con Internet. Pero, como reflexiona Chartier, lo que sí se prevé «[...] une redistribution des rôles dans "l'économie de l'écriture", la concurrence (ou la complémentarité) entre divers supports des discours et une nouvelle relation, tant physique qu'intellectuelle et esthétique, avec le monde des textes.» (Chartier, 2001).

En este sentido, la comunidad científica se encuentra dividida entre quienes se preguntan «¿realmente importa el soporte?», convencidos de que los libros digitales

y los lenguajes multimedia son un «puente» propicio que estimulará a acercarse a los textos a aquellos grupos poblacionales con interés precario en la lectura de libros impresos, como por ejemplo los jóvenes de clases populares y con bajo nivel educativo (Schwartz, 2002; Moje, 2002; Chandler-Olcott y Mahar, 2003). Autores como Krashen han llevado a cabo investigaciones aplicadas en las que se ha llegado a la conclusión de que el comic y los tebeos son una vía de estímulo para la lectura tradicional (Krashen, 2004). En contrapartida, hay quienes consideran que los soportes digitales terminarán por destronar a los libros impresos, y junto con ellos, a la difusión de contenidos de alta calidad. En opinión de Catherine Ross (2006), en el fondo de la controversia lo que está operando es la endémica oposición heredada de la Ilustración entre la concepción elitista de la lectura y la infravaloración de las formas de lectura populares (Ross, 2006: 119).

No es nuestra intención seguir enumerando las mil caras de la lectura y de los libros, ni compartir de manera ociosa (o terapéutica) la pesadumbre del investigador que se ha internado en la selva de las definiciones de la lectura. El sentido de este preámbulo es, por tanto, advertir que las características *per se* de la «lectura» como objeto de conocimiento han tenido repercusiones notables —tal vez fatales— en su investigación, pues ha significado un desafío mayúsculo para todos aquellos científicos que se han empeñado en encontrar los mejores métodos y en diseñar nuevas y variadas herramientas de observación y análisis.

El-Estado-del-Arte

2.1. Introducción

Antes de emprender el recorrido a través del continuum de conocimiento acumulado en el campo de los estudios de lectura, quisiéramos exponer algunas cuestiones teóricas que, si bien trascienden el tema, posiblemente lo intervienen «desde afuera». Nos referimos al terreno de la lucha por las ideas, las confrontaciones epistemológicas y los conflictos de interés que con frecuencia operan en los entretelones científicos y que suelen pasar desapercibidos o se dan por sobreentendidos. Como sucede con los hilos que controlan las articulaciones en las marionetas, existen aspectos invisibles en los movimientos que conducen el interés científico. Muchas veces, cuando se realiza un Estado-del-Arte se cae en la fatídica rueda de asociar nombres, fechas y lugares sin ver en ello un trasfondo de significados. Existen elementos suficientes que hacen pensar que cada uno de los avances, retracciones y movimientos pioneros en la investigación científica vienen precedidos por un contexto social, económico y político que les condiciona. Por ejemplo, un factor medular es el relativo a quién promueve la investigación de un fenómeno, quién lo financia y quién lo aplica. También el uso que se hace de los resultados obtenidos por los científicos.

El hecho de reparar en este tipo de aspectos de la Ciencia no es algo nuevo. Ya ha sido planteado con el afilado bisturí de la crítica por autores canónicos, como R. K. Merton (1980), quien en la década de los años ochenta expuso la existencia de una Sociología de la Ciencia al interior de las comunidades de investigación en el mundo donde operaba «un fuerte componente normativo» y cuya principal estrategia consistía en «instituir las bases de la autoridad que lleva a cabo la representación del conocimiento disciplinar» (Douglas, 1978, citado de Giner et al., 1998: 247). Michael Foucault decía que detrás de todo paradigma científico existe un grupo de poder. En su *Arqueología del Saber* (1986) argumentaba que la visión desde la que se construyen los paradigmas no es ingenua. Además, puede llegar a circunscribirse en ámbitos en extremo acotados o expandirse hacia otras comunidades de investigación, lo que

finalmente es redundante de una dinámica con trayectoria de tropismo⁴⁰ hacia el ejercicio de un poder científico centralizado alrededor de instituciones e investigadores (autoridades) y grupos hegemónicos (Foucault, 2006. v. t. Mosenthal y Kamil, 1996). Muchas veces esta «autoridad disciplinar» llega a concentrar tanta fuerza de cohesión que deriva en fenómenos de arrastre terceros grupos, formando nuevas «escuelas», «corrientes de pensamiento», y «comunidades de investigación».⁴¹ Si este investigador-autoridad logra trascender o distanciarse de los preceptos legitimados por sus antecesores y encuentra respaldo en diversos grupos de investigación, entonces se dice que emerge un nuevo paradigma (Bunge, 1995).

En su reflexión acerca de las tradiciones en la investigación de la lectura, Kamil advirtió que los estudios de lectura no están exentos de este tipo de fenómenos propios de la Sociología de la Ciencia: «[...] reading research is, and has been, undergoing changes that seem similar to what Kuhn has termed a paradigm shift.» (Kamil, 1984: 39). «Paradigma», como recuerda Kamil, es un término acuñado por Kuhn en 1970 que define con toda claridad esta peculiar dinámica que caracteriza al sistema de producción del conocimiento científico. Kuhn decía que los paradigmas sugieren que en Ciencia existe un punto de vista desde el cual los científicos encuadran e intervienen para observar los fenómenos naturales o sociales. En pocas palabras, se trata de una perspectiva. Drislane y Parkinson señalaron que los «paradigmas» surgen debido a que los grupos sociales «[...] tend to have relatively fixed assumptions about how to understand and interpret the world [...]», pero al mismo tiempo esa condición de relativa estabilidad se transforma cuando la gente «[...] begin to see things differently and to ask different questions [...]». De esta

⁴⁰ María Moliner (1967) definió *tropismo* como «[m]ovimiento direccional en el crecimiento de un organismo producido por el estímulo de agentes físicos o químicos externos; por ejemplo, el fenómeno de volverse algunas flores hacia el sol.» (Moliner, 2007, p. 2963). En Ciencia suceden este tipo de deslizamientos a ritmo de *tropismo* como sucede en algunos organismos vivos que reaccionan en grupo, como los girasoles o el cardumen de peces que citábamos justo al inicio.

⁴¹ El concepto «comunidades de investigación» (*community research*) es empleado profusamente en las publicaciones especializadas de Estados Unidos. En el campo de investigación de la lectura es particularmente notorio en los volúmenes del *Handbook of Reading Research*, coordinado por Pearson, Barr, Kamil y Mosenthal (1984/1996/2000). Al parecer, la intención es evitar referirse a las «corrientes epistemológicas» o «corrientes de pensamiento» por temor a caer en interpretaciones ideologizadas.

manera, los investigadores canadienses concluyen que la condición de todo paradigma científico es ser renovado por uno distinto: «[...] a set of assumptions change over time this process can be referred to as a paradigm shift: there emerges a new way of looking at the world.» (Drislane y Parkinson, s/f.). Cualquier división de la investigación «por categorías» no deja de ser arbitraria, pues siempre hay investigadores y paradigmas que «se adelantan a su época», mientras que otros muestran una resistencia feroz para abandonar el campo de lucha. Es decir, no se pueden hablar de un desarrollo secular ni de reemplazos absolutos de un paradigma por otro nuevo, mucho menos de «épocas» medidas a punta de cronómetro y ajustadas con los cambios de década, cuando en realidad las comunidades de investigación suelen comportarse de manera vacilante y contradictoria. En los estudios de lectura, como en muchos otros campos de investigación, los cambios de paradigma no son absolutos ni los ascensos/descensos obedecen a irrupciones contundentes de nuevas ideas. Tampoco provocan necesariamente el declive de las que les preceden. Lo que queremos expresar con esto es que si bien un paradigma puede decaer en cierto momento (entrar «en ocaso») es posible que décadas después sea retomado, reelaborado y reposicionado (por ej. del posmodernismo al neoposmodernismo) (Wolf, 1994b).⁴² Lo que sí parece ser un patrón de comportamiento común en casi todas las ciencias es que coexistan dos o más paradigmas en un mismo tiempo y que éstos interactúen en forma dialéctica.

Algunos autores adheridos al más ortodoxo de los positivismos ponen en duda que existan los «paradigmas», las dialécticas y las ideologías al interior de la Ciencia. Consideran que este tipo de representaciones esquemáticas del quehacer científico constituyen una operación arbitraria y reduccionista, pues los fenómenos transcurren más allá de intereses personales y que se desenvuelve siempre en un sentido «evolutivo» pues, en términos estrictos, el conocimiento es un ente

⁴² Esto también puede verse si lo analizamos desde el punto de vista de las comunidades de investigación. Tampoco es inusual que algunos científicos inicien trabajando bajo la sombra de un paradigma y más adelante adopten un «cambio de paradigma», (p. ej. inician en el Funcionalismo, pasan por una etapa Estructuralista y concluyen en trabajando bajo un paradigma Interpretativo).

autónomo al que le caracterizan el avance y el progreso (Bunge, 1995). Por lo mismo, la Ciencia y el protocolo del método científico en el que se sustenta son de naturaleza «profiláctica», esto es, que en modo alguno está condicionado por las prácticas sociológicas —humanas, erráticas, mundanas, viscerales— de los científicos. Mucho menos por el peso de una «autoridad» académica. En este sentido, la Ciencia se asume como neutral y se sustenta en la validez de los experimentos y en la «robustez» que posea una hipótesis para contener las falsaciones (Bunge, 1995; Wolf, 1994b).⁴³

Desde principios del siglo XX, en las Ciencias Sociales quedó bien asentada la tendencia a respaldar la validez de una hipótesis a través de su evidencia empírica: esto es, de una prueba aplicada. Sin embargo, el anverso de la moneda, no pocos autores han expresado una postura totalmente contraria. Karl Popper cuestionó que la prueba empírica fuese el único motor del conocimiento y alertó acerca de los riesgos de disminuir el valor de las investigaciones de carácter teórico (Popper, 1983. v. t. Wolf, *íd.*), mientras que autoridades como Michel Foucault han cuestionado seriamente los fenómenos paralelos que aparentemente se debieran producir como consecuencia de la continua validación o rechazo de hipótesis nulas, como «progreso», «evolución» y «avance» científicos, en los que se sustentan el Positivismo y las corrientes funcionalistas (Foucault, 2006). A partir del análisis y medición de un nutrido corpus⁴⁴ de producción científica, autores como Bloor y Barnes (1995) concluyeron de que la visión científica no es tan neutral como se supone debiera ser, pues se encuentra condicionada y responde a una realidad que estos autores denominan «indexical» (un concepto de Merton). Esto es, que todo fenómeno es «[...] interpretable, representable de múltiples formas [...]». Donde la cosmovisión que se impone «[...] responde a decisiones sociales, locales y contingentes.» Por lo mismo, estos autores señalan que incluso «la mejor epistemología» es, apenas, «una buena Sociología del Conocimiento» (Bloor y

⁴³ En el argot estadístico se le llama «hipótesis nula» (H_0) a aquella que, *de facto*, se considera como válida hasta que una evidencia empírica objetiva demuestre lo contrario.

⁴⁴ Nos referimos como *corpus* al «Conjunto de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación» (DRAE, s/f).

Barnes, 1995, citado de Giner et al., 1998. *Cursivas Nuestras*).⁴⁵ Las críticas expresadas por autores como Merton, Popper o Foucault, que acabamos de traer a colación y que describen los entretelones de la producción del conocimiento científico pueden resultar, a la vista del lector, ciertamente tautológicas. Sin embargo, es legítimo preguntarse si una hipótesis robustecida por una prueba empírica constituye, por sí sola, un blindaje lo suficiente fuerte para contener el avance de intereses externos al conocimiento y que, de alguna manera, controlen los hilos de la investigación y, con ella, sus resultados. Es decir, ¿la perspectiva desde la cual se aborda un objeto y las características del instrumental con el que se analiza tienen el potencial de alterar los resultados del fenómeno que se estudia?

Y aquí nos vemos en la necesidad de hacer una aclaración. En la presente tesis doctoral hemos decidido plantear el estado de la investigación de los estudios de lectura a través de la esquematización de dos de los principales paradigmas que han dominado el campo en las últimas cuatro décadas: el Funcionalismo y la Teoría Crítica. La necesidad de simplificación nos ha orillado a representarlo así, a través de una dinámica de confrontación dialéctica que opera la lógica del ascenso/descenso (típicos de los juegos de «serpientes y escaleras»), pues sólo de esta manera nos era posible describir de manera general las distintas fases por las que han atravesado las comunidades de investigación. Sin embargo, advertimos que este planteamiento entraña una representación simplista de la realidad y que, por lo tanto, debe relativizarse y, en todo caso, complementarse con investigaciones más contextualizadas.

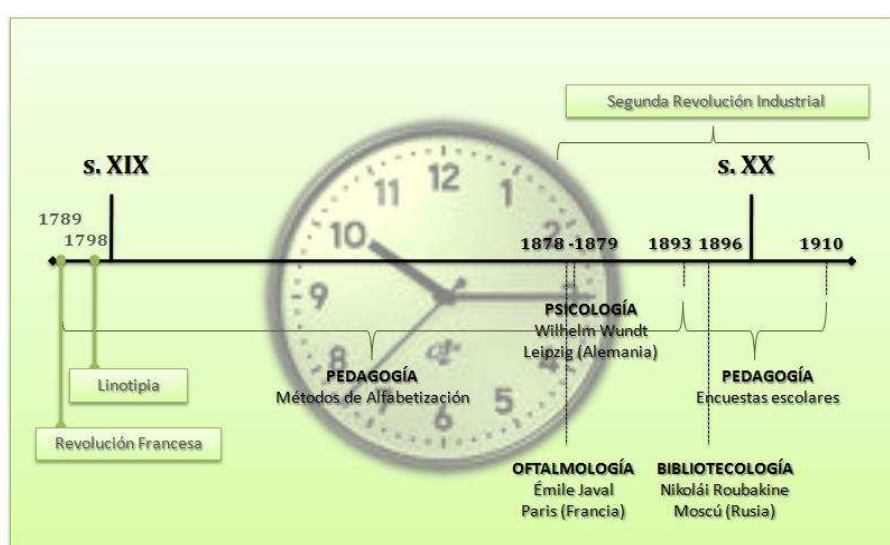
2.2. Los estudios de lectura

Los primeros estudios de lectura germinaron en las últimas décadas del siglo XIX. Desde aquel entonces han emprendido una trayectoria oblicua y azarosa,

⁴⁵ El caso más extremo sería expresado por Bourdieu, en su polémico *La Miseria del Mundo*, donde lo menos que dice es que la Sociología, en realidad, «[...] es otra forma de hacer política.» (Alonso, 2002: 17).

trastocando todo tipo de fronteras disciplinarias. Su importancia es crucial en la base de conocimiento en diversos campos, tanto en las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias Puras y de la Salud. No hay un acuerdo tácito acerca de quién, ni tampoco qué tema de investigación debiera considerarse como la pionera. Es común que cuando se rastrea el origen de un tema de investigación se encuentren varios «puntos de inicio», asociados a distintos lugares geográficos y aproximaciones disciplinarias (Venezky, 1984; Kamil et al., 2002; Ross, 2006).

Figura 3. Orígenes de la investigación de la lectura (s. XIX)46



Una primera revisión bibliográfica muestra con sobrados ejemplos que los estudios de lectura proceden de cuatro campos «maternos»: la Pedagogía, la Oftalmología, la Bibliotecología y Psicología (v. Figura 3). Desde el siglo XVIII y hasta mediados del XX, tres de las cuatro disciplinas «maternas» de la investigación de la lectura se concentraron en observarla como «proceso»: los mecanismos cognitivos, el fenómeno óptico o los métodos de aprendizaje de la lecto-escritura, mientras que la Bibliotecología —en aquel entonces una disciplina en ciernes— fue el único campo que se ocupó de la lectura desde el punto de vista de las «prácticas». Desafortunadamente, este primer impulso se desplomó al poco tiempo pues no derivó en una escuela bibliotecológica de investigación del comportamiento de los

⁴⁶ Elaboración propia.

lectores. En las causas y consecuencias de ello ahondaremos más adelante, pero no queríamos dejar de señalarlo en este momento.

Rayner asegura que, en Occidente, la primera investigación sobre la lectura aplicada con rigor científico fue conducida en 1878 por el francés Emile Javal, profesor de la Universidad de Paris. Javal era médico y su curiosidad en el fenómeno partía de la Oftalmología, con la observación empírica del movimiento de los ojos (*saccades*) cuando éstos decodifican los signos de un texto escrito sobre papel (Rayner, 1998). Sin embargo, Pearson et al. (1984) y Venezky (1984) contradicen a Rayner, asegurando que la investigación de la lectura nació en el campo de la entonces de la llamada Psicología Fisiológica, de la mano de Willhelm Wundt, un feroz ateo convencido de las técnicas conductistas, quien se mostró muy interesado en observar el comportamiento de los lectores en un contexto de laboratorio. Venezky señala que en 1879 —un año después que Javal— se instaló en Alemania el primer centro de investigación experimental de Psicología dirigido por Wundt y adscrito a la Universtät-Leipzig.⁴⁷

En aquel laboratorio dieron inicio las primeras observaciones empíricas sobre el «proceso» de la lectura, pero no sólo como fenómeno óptico sino también desde el análisis psicológico. Wundt fue el primer científico que escudriñó en las reacciones que provocan en los seres humanos el contacto con la palabra impresa, tales como «[...] the word recognition, legibility, print types and span.» (Venezky, 1984: 5). Nos resulta particularmente revelador el hecho que fuese precisamente la ciudad de Leipzig el sitio donde surgiese un Wundt y un primer laboratorio de investigación de la lectura. Desde el siglo XVI, Leipzig era el centro de comercio de libros, no sólo porque ahí se imprimían en distintas lenguas muchos de los libros que se leían en el resto de países europeos⁴⁸ sino porque ahí fue donde se estableció la primera asociación de editores de libros, en 1595. También en Leipzig y desde 1632 tenía

⁴⁷ Irónicamente, Wundt se vio obligado abrir su laboratorio de experimentos conductistas dentro de las instalaciones de un edificio de enseñanza teológica (*Konwikt*).

⁴⁸ D. Sassoon señala que «[...] los libreros de Leipzig comerciaban más con sus colegas parisinos que con los libreros de otra ciudad de Alemania.» (Sassoon, o. cit.: 64).

lugar una Feria Comercial del Libro que, al parecer «superó en importancia a la Feria de Frankfurt durante la época de la Ilustración.» (Drake, 2003).⁴⁹ En el año 1879, cuando se puso en marcha el laboratorio de investigación de la lectura de Wundt, el gremio de editores-impresores de Leipzig vivía un particular momento de esplendor y expansión del negocio editorial, por lo que no resulta extraño que el entorno comercial de venta de libros necesitase investigación acerca de qué diseños, tipografías y estilos eran más legibles y mejor aceptados por los lectores. No existen pruebas contundentes que demuestren algún tipo de estímulo recibido por Wundt por parte de los editores de la Feria de Leipzig, pero si estamos en condiciones de suponer que Wundt estuvo influenciado por un entorno económico y libresco efervescente particularmente propicio para iniciasen sus investigaciones sobre la lectura de textos impresos. Decíamos antes que esto nos resulta particularmente significativo pues vemos aquí el inicio de un patrón que se repetirá durante los siguientes siglos, en los cuales la industria editorial aparece como uno de los mayores promotores de la investigación de la lectura en el mundo.

Antes de continuar, es necesario hacer una aclaración: cien años antes de los experimentos de Javal en Oftalmología, de Wundt en Psicología y de Roubakine en Bibliotecología, el tema de la lectura ya había atraído el interés en un campo también incipiente: la Pedagogía, aunque siguiesen protocolos científicos de investigación. No se sabe con precisión cuándo iniciaron, ni quiénes fueron los pioneros en este ámbito. Se considera que empezó en algún momento entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX (Petrucci, 1995; Petrucci y Gimeno, 1999; Chartier y Hébrard, 2002), y que se desarrolló en paralelo con el gran movimiento de alfabetización y homogeneización de lenguas en los territorios europeos (Sassoon, 2006: 61). Con el triunfo de la Revolución Francesa, muchos intelectuales se sintieron consternados ante el calado problema de analfabetismo que reinaba en las villas y pueblos galos. A

⁴⁹ Además, no hay que perder de vista que la industria editorial ha significado un motor importante y poderoso para el impulso la investigación de la lectura de libros. Tal es el caso del Book Industry Study Group (BISG) que desde hace 30 años llevan a cabo las asociaciones de editores de libros en Estados Unidos.

esto se sumaba un problema no menos importante que impedía el cabal trazado de los estados nacionales, que a principios del siglo XIX aún permanecía irresuelto. Nos referimos al desorden lingüístico que imposibilitaba los puentes de comunicación y marcaba hondas diferencias entre los grupos sociales europeos. Sassoon considera que la línea con la que se dibujaron las fronteras nacionales fue más una fantasía en la mente de los intelectuales de la Ilustración que una realidad palpable, hasta que se dieron cuenta que urgía emprender un proceso de escolarización de las mayorías encaminado a la adquisición de una lengua en común, pues «[...] sólo la lengua marca[ba] los límites de una nación dispersa por montañas y valles [...]» (Sassoon, *id.*: 64). El caso de Francia fue elocuente: «Al comenzar el siglo XIX sólo una minoría de los residentes en el territorio francés hablaba francés. El resto hablaba una multitud de dialectos. Un millón hablaba bretón, otro millón hablaba alemán, cien mil hablaban vasco, otros cien mil flamenco o italiano.» (Sassoon, *id.*: 61). Esta situación se repetía en el resto de territorios europeos, incluida España.

Además del problema lingüístico, diversos historiadores del libro y la lectura han señalado un momento crucial, entre los siglos XVIII y XIX, cuando se gestó la primera revolución industrial y el trabajo artesanal empezó a ser desplazado por las máquinas y la manufactura. Esta transformación medular de los procesos de producción demandó que las nuevas generaciones de trabajadores estuviesen debidamente alfabetizados, ya fuese para operar las nuevas máquinas o bien para adiestrarse en el manejo de documentos administrativos (Darnton, 1982; Hobsbawm, 2003. v. t. Watson 2006).

La necesidad de alfabetizar a grandes sectores poblacionales se convirtió en una prioridad para muchos gobiernos. Venezky señala que tanto en Europa como en América del Norte, comenzaron a proliferar diversos métodos para el aprendizaje de la lecto-escritura, destinados para las primeras generaciones de niños —sobre todo varones— provenientes de familias de obreros que acudían a las escuelas públicas. Esta primera apertura o «democratización educativa» derivó en un estímulo creativo para muchos profesores, quienes se vieron en la necesidad de investigar la lectura, y

lo hicieron de la manera más empírica: observando y experimentando en sus propios salones de clase con nuevos métodos de alfabetización creados por ellos mismos. De esta manera, se encendieron las primeras luces acerca de cómo sucedían las prácticas y cómo percibían los lectores a los libros. Sin embargo, es riesgoso llamar a aquellos estudios escolares propiamente investigaciones, pues en realidad se trató de ensayos dispersos y contruidos más con buena voluntad que con criterios científicos (Venezky, 1984).

No se ha estudiado con gran profundidad el origen de los estudios de lectura en España. Sin embargo, de acuerdo con las indagaciones historiográficas de Aymes, alrededor de 1780 se publicó en Madrid un pequeño tratado pedagógico titulado *Recopilación de los varios métodos inventados para facilitar la enseñanza de leer* (sic) elaborado por el profesor Vicente Naharro, un destacado miembro del Colegio Académico de Primeras Letras.⁵⁰ En opinión de la historiadora Imparato-Prieur, «[...] [l]a actitud de Naharro es interesante en la medida en que hace la síntesis de cuanto existe para luego proponer un nuevo enfoque. Pondera un método y acaba acercándose a los más “progresistas” de los educadores aconsejando el “método orgánico” que se basa en las sílabas [...]. Esto expresa un enfoque más científico del aprendizaje de la lectura» (Imparato-Prieur, 2000: 239-240. Entrecomillado de origen, pero corchetes nuestros). De principio, la preocupación de los profesores de primaria era exclusivamente la lectura y, curioso, en mucho menor medida la escritura y la aritmética, lo que diversos autores contemporáneos han interpretado como señal fatídica (Escolar, 1972), pues se considera que desde un principio en España se apostó por una política de formación de receptores-pasivos y no de productores-activos de contenidos (Imparato-Prieur, 2000). Dado que la Recopilación de Naharro

⁵⁰ Aymes, J. R. (1983). Les ilustrados espagnols de la seconde moitié du XVIIIème siècle et l'enseignement élémentaire. *Ecole et société en Espagne et en Amérique Latine*. Tours: CIREMIA, p. 35. Corroborado posteriormente por Ruíz Berrio, J. (1986). Reformas de la enseñanza primaria en España: la reforma escolar desde las aulas. *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIème à nos jours*. Tours: Publications de l'Université de Tours p. 13-14. Ambos citados por Imparato-Prieur, S. (2000). La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: Contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza. *Contexto Educativos*, 3, 239.

es el primer estudio que «[...] sintetiza todos los métodos que existen enjuiciándolos [...]» (Imparato-Prieur, 2000: 239), podríamos considerar que su publicación,⁵¹ en los primeros años del siglo XIX, marca el inicio de la «evaluación y síntesis de la investigación de la lectura» en España.

El contexto del profesor Naharro era similar al de muchos otros profesores europeos, avivados por el espíritu de la Ilustración, que encontraron en el cambio de época, el terreno propicio para las reformas educativas y la reflexión pedagógica. Como es bien sabido, el pensamiento ilustrado tenía hondos intereses en la difusión del conocimiento e, indudablemente, les alentaba la emancipación social y la expansión del racionalismo a través de la alfabetización y el fomento de la lectura, y en un movimiento de lucha en contra de la ignorancia y el destronamiento de las creencias mágico-religiosas. La manera en cómo se enseñaba a leer abrió una intensa pugna entre quienes defendían el aprendizaje tradicional a través del «deletreo» y quienes consideraban mucho más progresista la repetición «silábica». Confrontación que se prolongaría durante todo el siglo XIX y parte del XX (Escolar, 1972; Romero Tovar, 1988; Márquez Cruz, 1988; Escolano, 1992; Petrucci et al., 1995; Chartier, [R.], 2000; Viñao, 2002). Tanto en Estados Unidos como en Europa surgieron figuras en este sentido, en un momento en el que las teorías pedagógicas aún pasaban por una etapa oscura y nebulosa. Al igual que en Estados Unidos y otros países europeos, también en la España del siglo XVIII se probaron diversos métodos de alfabetización para ser utilizados en las incipientes primarias públicas.⁵² Este movimiento positivista de la «investigación de la lectura para la transformación educativa» se expandió rápidamente, pero ciertamente produjo un exceso de estudios mal hilados y dispersos, que además han sido señalados por contener mucha ideología y poco

⁵¹ Hasta el momento no se sabe con exactitud la fecha de publicación de la investigación sobre los métodos de enseñanza de la lectura de Vicente Naharro. Sin embargo, algunos investigadores como Ruíz Berrio o Aymes, citados por Imparato-Prieur, consideran que fue editado en Madrid a principios del siglo XIX (v. Imparato-Prieur, o. cit.: 239).

⁵² Los métodos que mayor influencia tuvieron en la España del siglo XVIII y XIX fueron los de Felipe Scío (1780), el de Anduaga (1780), el método de «enseñanza mutua» de Juan Rubio (1788) —tal vez el más progresista de todos—, así como el de Torío de la Riva (1789). Éste último, impuesto en 1801 por el rey Carlos III, como «[...] método para aprendizaje de la lectura en todas las escuelas de primeras letras [...]» (Imparato-Prieur, ib.).

rigor teórico y metodológico. Hablando del caso estadounidense, Venezky describe las características de esa etapa de la investigación de la lectura de la siguiente manera: «[...] [t]his collection of over 15.000 books, pamphlets, articles, and occasional records of educational verbosity is an enduring testimony to the patience of the American printer and the vulnerability of American forest» (Venezky, 1984: 5. Corchetes nuestros).

2.2.1. Encuestas escolares

Aunque los métodos de enseñanza de la lectura comenzaron a fines del siglo XVIII, algunos especialistas consideran que los estudios encontraron sus primeros cauces científicos hasta pasados cien años, en 1893, con las llamadas «encuestas escolares» (*school surveys*). Venezky señala que «[...] one direction that the scientific movement took was the school survey wich began with studies of teaching methods [...]» (Venezky, 1984: 17). De acuerdo con este autor las primeras encuestas de lectura empezaron a aplicarse en algunas primarias neoyorquinas, en 1910, bajo la dirección de Joseph Mayer Rice. En algún momento de su carrera investigadora, Mayer Rice se había desplazado hasta Leipzig para conocer los avances experimentales de índole psico-cognitivo se estaban llevando a cabo sobre la lectura en el laboratorio de Wundt, y a su regreso a Estados Unidos desarrolló una serie de métodos comparativos de la evaluación educativa (Venezky, 1984: 7). Aunque son conocidos como «encuestas escolares», en realidad estos estudios fueron el resultado de una mezcla de técnicas y propósitos, a medio camino entre el test y el sondeo de opinión. Por un lado, en las primeras encuestas escolares se les confirió una especial relevancia a la evaluación del conjunto de destrezas lectoras que ahora identificamos como pruebas de literacidad («concentrated on spelling and mathematics»), calificadas a través de escalas de puntaje.⁵³ (§ 3.2). Pero también se incluían preguntas a los niños acerca de sus hábitos de lectura de libros en el ámbito doméstico (Venezky, *íd.*: 17-18). Probablemente estos modestos cuestionarios,

⁵³ La primera escala de evaluación de destrezas lectoras fue diseñada por Thorndike, en 1914 (v. Venezky, *íd.*: 19).

aplicados en Nueva York, en 1910, sean el antecedente más remoto que exista relativo a las encuestas sobre prácticas de lectura voluntaria. Con otra particularidad más: las primeras encuestas sobre acerca de las prácticas de lectura se aplicaron en forma integrada con una prueba de comprensión lectora. Como veremos más adelante, este modelo de investigación «integral» de la lectura ha sido reproducido por apenas algunos estudios contemporáneos, entre los que destaca la prueba PIRLS. Tyack (1974) llegó a la conclusión de que detrás del interés por «encuestar» en los salones de clase estadounidenses existía un movimiento pedagógico mucho más fuerte, que perseguía fines de cambio social y de transformación educativa, por lo que desde su punto de vista, las encuestas escolares de Mayer Rice en su momento fueron utilizados como instrumentos de presión política: «[...] the school survey was the primary weapon used by school performers to promote educational changes [...]» (Tyack, 1974, citado de Venezky, íd.: 17).

2.2.2. Estudios de recepción

Al inicio del presente capítulo mencionamos que las primeras observaciones experimentales con relación a las «prácticas» de lectura de libros en adultos fueron llevadas a cabo a fines del siglo XIX por iniciativa del ruso Nikolái Roubakine, bibliotecario. Roubakine se interesó en la psicología y actitudes de los lectores por lo que emprendió, creándolas, una serie de pruebas de observación de aquellos que acudían a sus recintos. Bautizó sus estudios como Bibliopsicología (Pérez-Rioja, 1986; Otlet, 1990; Cordón y Delgado, 1990; Poulain, 2006; Blanquet, 2007). Roubakine consideraba que el libro era «[...] una suerte de instrumento psicológico que provoca en el ser psíquico del lector unas experiencias determinadas y complejas.» (Cordón y Delgado, 1990: 30). Roubakine fue un autor prolífico y bien conocido en su época. Sus obras (a decir de Otlet, más de 350 títulos) contabilizaron un tiraje de más de 20 millones de ejemplares, además de cientos de artículos (Blanquet, 2007). El contenido de estos se encuentran detallados en dos de sus obras traducidas al francés *Etudes*

pour le public russe de lecteurs (1896); *Le programme sur l'étude de la Littérature* (1896)⁵⁴ (Chartier y Hébrard, 1998; Lahire, 2006; Blanquet, ib.), e *Introduction a la Psychologie Bibliologique* (1922).

Los estudios bibliopsicológicos hubieran pasado desapercibidos en Europa Occidental —ocultos en los sótanos del socialismo soviético y «encriptados» en cirílico— a no ser porque Roubakine emigró a Génova (Suiza) en 1916, exiliado, donde trabajó en el Jean Jacques Institute y posteriormente, en el Institute of Bibliopsychology (IIB) centro de investigación integrado a la biblioteca que dirigía en Lausana (Otlet, 1990: 182). En Suiza, Roubakine continuó sus observaciones bibliopsicológicas, incluido el tema del comportamiento de los lectores, pero de manera especial emprendió nuevos estudios acerca del auto-didactismo (Otlet, ib.). Si bien Roubakine fue el primero en observar el comportamiento de los lectores en las bibliotecas a través de su comportamiento y pulsiones psicológicas, lo cierto es que sus estudios no derivaron en una escuela europea de investigación aplicada de la lectura. Con el paso del tiempo cayeron en el olvido y sus párrafos apenas son citados en los incipientes estudios, sobre todo en aquellos dedicados al fomento de la lectura.

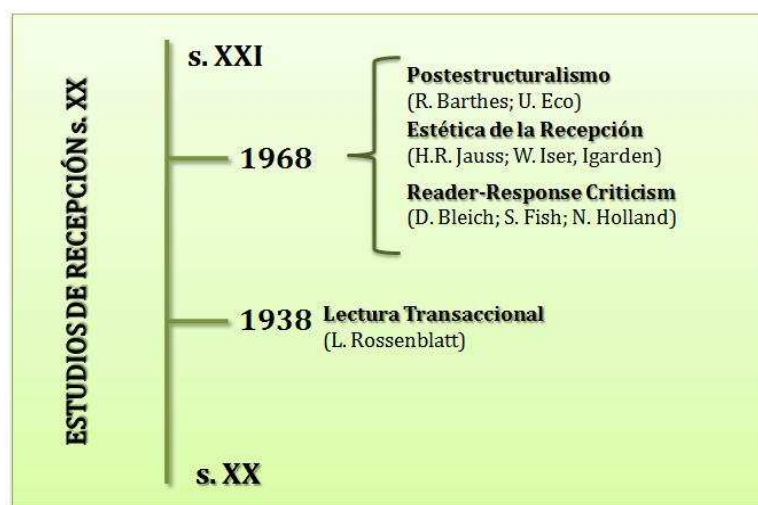
Mientras tanto, en Estados Unidos, los estudios pioneros con relación a los aspectos psicológicos de la recepción de obras literarias fue realizado por Louise Rosenblatt, una joven pedagoga y crítica literaria estadounidense, quien junto con Margaret Mead (compañeras de clase) y William S. Gray, son tres de las figuras pilares de la escuela estadounidense de estudios de lectura así como fundadores de la IRA, International Reading Association (Martindale y Thomas, 2006). En la década de los años treinta, Rosenblatt publicó un primer artículo *La Literatura como Exploración* (1938) en el que profundizaba en la relación que se establecía entre el lector y el texto y que definía como una «relación transaccional», condicionada tanto por factores de personalidad como de entorno: «[...] llamo a esta relación una *transacción* a fin de

⁵⁴ Citamos los títulos de sus traducciones editadas en Francia, donde ejerció gran influencia en las estrategias gubernamentales de fomento a la lectura (Chartier y Hébrard, 2002; Poulain, 2006).

enfatar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema.» (Rosenblatt, 2002: 22. Cursivas nuestras).

Con este artículo, la profesora de la Universidad de Columbia abrió una primera puerta hacia el desarrollo de la investigación de los lectores, sosteniendo teóricamente la existencia de un «lector único» que dota al texto de un significado también único e irrepetible (Lee Zoreda, 1999). Rosenblatt estaba convencida que la lectura era un acto privado, sin embargo, reconocía que estaba condicionado tanto por la personalidad del lector como por su entorno más próximo, incluso el físico: «[...] to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition [...]» (Rosenblatt, 2002: 31). Los trabajos de Rosenblatt de los años treinta del siglo XX revisten una importancia capital pues son considerados precursores de la corriente de investigación llamada Estética de la Recepción que se desarrollaría en el continente europeo (Lee Zoreda, 1999); o de la Reader-Response Criticism, en Gran Bretaña (Martindale y Thomas, 2006), así como del Postestructuralismo francés, corrientes que tendrían un gran auge en los círculos académicos de los años sesenta, cuando empezaron a publicarse los primeros ensayos teóricos y experimentos para clarificar el proceso de la lectura, desde el punto de vista del lector (v. Figura 4).

Figura 4. Estudios de Recepción y Teoría Literaria (s. XX)



Como decíamos anteriormente, los estudios de recepción de textos literarios nacieron en Nueva York (en la Universidad de Columbia, con Rosenblatt y Mead), pero sin duda enclavaron a orillas del lago de Constanza, justo en el punto donde confluyen las fronteras entre Alemania, Austria y Suiza. La Universidad de Constanza fue inaugurada en 1966, y aunque pequeña y alejada de las grandes ciudades de Europa, desde un principio se caracterizó por romper todo tipo de reglas y protocolos de la vida universitaria: lo mismo abrir el campus 24 horas al día que la promoción de estudios que tuviesen el sello de la innovación y la audacia metodológica. Como era de esperarse, el «contexto de Constanza» derivó en terreno fértil para que germinasen corrientes de investigación vanguardistas, como en su momento lo fue la Estética de la Recepción, representada por dos de sus profesores-fundadores más notables: Hans-Robert Jauss y Wolfgang Iser.

Jauss, en su conferencia inaugural *Historia de la Literatura como provocación de la Ciencia Literaria* (1967), al analizar la historia de la Literatura y sus metodologías, denunció una injustificada supremacía dadas al autor y a la obra (por decirlo de alguna manera a la «estética de la producción») y urgió a sus colegas para que hicieran un cambio de vías en la investigación literaria para volver la vista hacia el lector, o mejor dicho: a la dialéctica existente entre el productor (autor) y el receptor (lector) de los textos (Estévez, 1996). Por vez primera se habló de la existencia de un «lector activo», maduro y en plenitud de facultades (Risser, 1991; Corominas, 2000). Tanto en el discurso inaugural de Jauss, anteriormente citado, como en el ensayo de Iser, *The Act of Reading* (1978) los nuevos estudios acerca de los lectores de textos fueron bautizados como *Rezeptionästhetic*⁵⁵ o Estética de la Recepción, y lo hicieron, seguramente, porque sus reflexiones se circunscribían de manera puntual a la relación entre el lector y la ficción literaria. Como decíamos anteriormente, los investigadores de la Estética de la Recepción partieron de ideas que, décadas antes,

⁵⁵ De acuerdo con Jane Tompkins, la traducción Estética de la Recepción (*Aesthetic's Reception*) ha sido mal interpretada. Esta autora considera que el vocablo alemán *Rezeption* también significa «Respuesta», de ahí que considere que la Escuela de Constanza en realidad se trata de una vertiente epistemológica asociada con la Teoría del Lector-Respuesta» (*Reader-Response Criticism*). (v. Tompkins, 1992: 211-217).

habían sido planteadas por Rosenblatt (Lee Zoreda, 1999), pero también encontraron una veta teórica fecunda en la Teoría Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer —discípulo, a su vez, de Heidegger—.

En el primer volumen de *Verdad y Método* (1960), Gadamer había escrito que la lectura era «la experiencia abierta de la Literatura» y la describía como un proceso interpretativo influido por los efectos de la Historia (Mayoral, 1987; Domínguez, 2006). Siguiendo a Theisen (2000), la aportación más reconocida a los investigadores de la Universidad de Constanza —donde además de Iser y Jauss, también destacaron Igarthen, Weinrich y otros teóricos— fue que introdujeron la idea de que el lector no sólo recibe, sino que «participa» en la obra y la reescribe cognitivamente mientras lee (Jauss, 1967; Warning, 1989; Risser 1991; Riquelme, 2000; Theisen, 2000; Corominas, [M.], 2000). Iser (1978) lo explicaba en términos de un proceso, de un diálogo *vis-a-vis* entre el lector y el texto:

La obra literaria posee dos polos que podemos llamar polo artístico y polo estético, siendo el artístico el texto creado por el autor y el estético la concreción realizada por el lector. [...] El texto se actualiza sólo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe, de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal sólo en el proceso de su lectura [...] La obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector [...] (Iser, 1987: 221).

En paralelo a los teóricos de la Escuela de Constanza, los estudios de recepción ya habían empezado a preocupar a otros intelectuales europeos, pero desde aproximaciones más eclécticas. En Italia y en Francia, con los trabajos de los entonces postestructuralistas Umberto Eco y Roland Barthes, el tema de la lectura fue puesta en el diván de la reflexión para analizar otra de las fibras más inextricables del «proceso» de lectura: la relevancia de la participación del lector en el texto. Barthes y Eco revirtieron la perspectiva epistemológica y plantearon al lector incluso como autor —o coautor— de la obra que lee. Nos referimos a los ensayos de Umberto Eco (1962) sobre la «obra abierta», y los textos canónicos de Roland Barthes (1968) sobre «la muerte del autor» en donde ambos intelectuales describen al otrora reverenciado

«autor» como un creador despojado del dominio sobre su propia obra, en tanto que el texto dejó de ser concebido como un piedra inamovible o un mapa único de significados (el texto cerrado), para convertirse en un texto permanentemente abierto y potencialmente expuesto a la *reelaboración* del lector que acude a él y lo «interviene» estéticamente (Eco, 1990; Barthes, 1984).

Roland Barthes hablaba de la «lectura por placer», perfilando la idea de un lector que busca en los textos la seducción de las palabras y el goce intelectual. En el artículo canónico *La Muerte del Autor*, Barthes distinguió «obra» de «texto». La obra es el objeto tangible que se sostiene en la mano y que «pertenece al autor», y que por lo tanto es un objeto cerrado. Para Barthes el texto es un «campo metodológico» e inmaterial [sic] que «pertenece al lector», pues es el receptor quien participa en él para buscar, indefinidamente, sus muchas significaciones (Barthes, 1968, *pássim*). Para Barthes, el texto implica lectura, y lectura es recepción. En 1973 lo describió en uno de los párrafos que con mayor frecuencia son citados:

Texte de plaisir: celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture. Texte de jouissance: celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs, et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage. (Barthes, 1973 : 25).

Tanto para los teóricos de la Estética de la Recepción, como para Barthes y Eco, el texto escrito fue concebido como un espacio de juego en donde las palabras móviles o piezas lúdicas que operan, para el lector, como un campo abierto a todo tipo de polisemias, polifonías y sentidos posibles (Risser, 1991; Corominas, 2000). Sin embargo, las teorías sobre el placer del texto literario y la estética implícita en el proceso de recepción no tardaron en ser relativizadas, incluso por sus propios exponentes. Los seguidores de la concepción hermenéutica de la lectura o «Estética de la Recepción», insistieron que esta «apertura del texto» era tan sólo una potencialidad, pero que no necesariamente sucedía en la realidad más llana de los

lectores. Por lo tanto, aquella concepción un tanto idílica de relación de diálogo *vis-a-vis* entre el lector y el texto comenzó a ser relativizada. El propio Jauss (1991), décadas después de aquella conferencia inaugural, replanteó algunas nociones medulares de la «Estética de la Recepción», pues vislumbró la existencia de una herencia transgeneracional en la forma en que la gente lee e interpreta los textos de la misma manera. Tal es la «paradoja» de la lectura: un lector es potencialmente capaz de leer e interpretar de múltiples maneras los textos y elevar su experiencia lectora a su máxima expresión (la lectura líquida, el pensamiento complejo), pero en la realidad más cotidiana, muchos de los lectores terminan leyendo los textos de una manera muy similar al resto de las personas (Martindale y Thomas, 2006). En el trasfondo de esto, lo que señalaron los teóricos de la Estética de la Recepción fue había una fuerza externa poderosa (el entorno social) que incidía de manera notable en el acto privado de leer un texto. Esto es, que el lector no sólo lee y dota de significado al texto desde su propia perspectiva, sino que su lectura se circunscribe dentro de un círculo más amplio, generacional («comunidades de interpretación»), que a la vez «heredan» a la siguiente generación esta lectura previamente elaborada (§ 1.2.4.1). Como en su momento lo explicó Jauss: «La comprensión de los primeros lectores prosigue y puede enriquecerse de generación en generación en una serie de recepciones [...]. Para ello, es importante reconstruir los determinados contextos, que orientan las expectativas de los lectores en una dirección precisa.» (Jauss, 1992 : 122).

H. R. Jauss (1991) planteó la existencia de una «lectura colectiva» en la que una generación de lectores transmite a otra los temas literarios y la forma en cómo interpretarlos, y que esta generación, a su vez, la hereda a la siguiente. El planteamiento de Jauss se sustentaba en Gadamer (Mayoral, 1987; Villanueva, 1994) quien había explicado que los lectores tienen una «consciencia histórica» que les orilla a leer un mismo texto de una misma manera. Es decir que existe una «lectura colectiva» de la Literatura (Risser, 1991; Gadamer, 2002). Aunque esto, de alguna manera, ya había sido sugerido por Nietzsche, en 1887, en el ensayo *On Genealogy of Morals: A Polemic*, donde escribió: «Hoy leemos todo el texto del *Quijote* con un sabor

amargo en los labios, con una sensación casi de tormento», pero en el siglo XVII, los contemporáneos de Miguel de Cervantes lo leían «como el más alegre de los libros... y prácticamente se morían de risa con él.» (Nietzsche, 1972, citado de Sasoan, 2006: 179. *Cursivas en origen*).

La contrapartida a los opiniones de Nietzsche, Gadamer o los teóricos de la Estética de la Recepción ha sido protagonizada por la corriente anglosajona Reader-Response Criticism que, de acuerdo con Catherine Ross deriva epistemológicamente del llamado New Criticism, una escuela pedagógica que tuvo gran aceptación en los departamentos de enseñanza de Literatura Inglesa en Reino Unido desde la década de los años treinta y hasta la de los sesenta (Ross, 2006. v. t. Tompkins, 1992). Para la Reader-Response Criticism el significado del texto no depende del lector, como tampoco importan los múltiples efectos que pudiese tener el texto sobre quienes lo leen. En todo caso, el objetivo perseguido es desarrollar una «lectura cerrada» y «conveniente» de la obra literaria en la que el texto es concebido como un objeto autónomo «[...] the production of meaning was thought to be the result of the impersonal operation of a system of signs organizing the form of the text [...]» (Ross, *íd.*: 49). En este sentido, la lectura tiene un camino orientado (por el profesor) donde se evalúan los aspectos formales de la obra, como imágenes, temas, géneros y el uso de elementos narrativos. «The job of the literary student was to try to avoid idiosyncratic responses and view the text as objectively as possible.» (Ross, *ib.*).

En resumen, podemos decir que una buena parte de los estudios de lectura que se desarrollaron en las laderas anglosajonas se han ocupado de investigar el «proceso» lector desde el punto de vista de los «efectos» de la Literatura, así como las motivaciones psicológicas y estéticas que llevan a los lectores a leer. En tanto que la escuela europea (excluyendo al Reino Unido) se ha caracterizado por reflexionar la lectura desde el punto de vista de la Estética, el arte, el patrimonio cultural y las comunidades de lectores. A partir de la década de los años setenta cobraron fuerza en Europa aquellas investigaciones que observaron la lectura como práctica supeditada a los condicionamientos socioculturales (Bourdieu, 1980; Holub, 1984),

disminuyendo en gran medida las reflexiones estéticas del proceso lector. Como el tema nos resulta crucial, en las siguientes páginas nos permitiremos ahondar aún más en ello.

2.2.3. Estudios Socioculturales

A lo largo del siglo XX, los estudios socioculturales de la lectura vivieron dos momentos clave. La primera corresponde al *Interbellum* —entre 1919 y 1939—, el periodo de tiempo que separó a las dos grandes guerras del siglo;⁵⁶ la segunda, en las décadas que unen a los años sesenta con los setenta (v. Figura 4). Como hemos visto anteriormente, hasta ese momento el tema de la lectura rompió las cadenas que le mantenían atada al análisis del «proceso» para ocuparse, por fin, de las «prácticas»,. Trasladándose de manera dominante hacia la Sociología. Desafortunadamente no contamos con un texto que, de manera específica nos oriente acerca de las «escuelas» de pensamiento que se desarrollaron durante el siglo XX y principios del XXI en torno a los estudios de lectura desde el punto de vista de las prácticas culturales. No obstante, la investigación realizada desde la Universidad de Jerusalén y dirigida, entre otros, por Elihu Katz y Tamar Liebes, *Canonic Text in Media Research* (2002), podría revelarnos de manera indirecta cuáles han sido las escuelas de investigación relacionadas con nuestro tema de interés.⁵⁷ Siguiendo a Katz y Liebes, durante el siglo XX surgieron al menos cinco «escuelas» de Comunicación predominantes: «Columbia», «Frankfurt», «Chicago», «Toronto» y la «British Cultural Studies» (Katz et al., 2002),⁵⁸ cada una identificada con

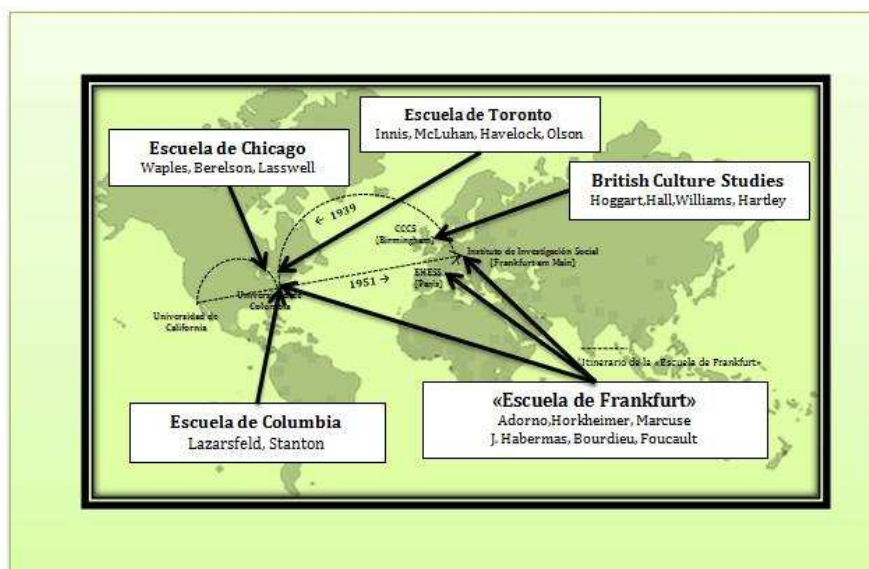
⁵⁶ En muchos textos se suele simplificar ubicándolo como «los años treinta».

⁵⁷ Las razones que justifican el tomar este texto como referencia son obvias. Los estudios sociológicos de la lectura se han desarrollado de manera simultánea —muchas veces subordinada— a las investigaciones sobre audiencias de medios de comunicación y los estudios de prácticas culturales.

⁵⁸ Regularmente, el empleo de estos topónimos parte de alusiones a la ciudad donde se encuentra adscrita la Universidad «madre» de cierta escuela de pensamiento («Escuela de Toronto» = Toronto, Canadá, etc.). Sin embargo, no hay que olvidar que en una misma Universidad pueden existir corrientes de pensamiento y grupos científicos que se oponen radicalmente. En el caso de la llamada «Escuela de Frankfurt» requiere una mención especial ya que los riesgos de confusión aún son mayores debido a que ésta «escuela», como tal, no existió del todo. Lo explicamos en seguida: la Escuela de Frankfurt existió a través del Institute for Social Research (*Institut für Sozialforschung*), originalmente asociado a la Universidad de Fráncfort am Main (de

planteamientos epistemológicos y metodologías divergentes, aunque pudiesen coincidir en algunos aspectos puntuales (v. Figura 5).

Figura 5. «Escuelas» de Investigación de las prácticas culturales



Aunque se trata de escuelas relacionadas con los estudios de la comunicación, al interior de estas se han desarrollado las principales teorías e investigaciones relacionados con las prácticas de lectura, fundamentalmente en la «Escuela de Chicago», la «Escuela de Frankfurt» y la British Culture Studies.⁵⁹ La primera, asociada al paradigma del Funcionalismo, y las dos últimas, con la llamada Teoría Crítica. En los siguientes epígrafes profundizaremos más en ello.

ahí la asociación), como T. Adorno y Horkheimer, pero éstos se vieron forzados a emigrar a Estados Unidos durante los años de la Alemania nazi (1939-1951). De esta manera, el Institute for Social Research o Escuela de Frankfurt se convirtió en un centro de investigación itinerante, asociado a diferentes universidades (p. ej. University of Columbia, University of California) y estableciéndose temporalmente en varias ciudades estadounidenses (Nueva York, California). En 1951, Adorno y Horkheimer retornaron a Frankfurt y reinstalaron en esa ciudad el Institute for Social Research, al que se incorporaría un nuevo joven investigador: Jürgen Habermas, dando inicio a una segunda generación, a la que se sumarían en Francia, Italia y en Reino Unido, un aluvión de investigadores afines a los principios de la Teoría Crítica (§ 2.2.3.2).

⁵⁹ Cabe señalar que la sede de los British Culture Studies, esto es, el Centre for Contemporary Culture Studies (CCCS, por sus siglas en inglés), fundado en 1964 por R. Hoggart en la Universidad de Birmingham cerró sus puertas de manera abrupta en el año 2002, justo en el momento en que Katz y Liebes publicaban la investigación que ahora nosotros retomamos. Sin embargo, como tales, los Estudios Culturales siguen «vivos» pues se han seguido desarrollando en otras universidades tanto británicas como en el resto del mundo.

2.2.3.1. Funcionalismo

Hasta el siglo XIX, la mayoría de los estudios sociales se realizaban «desde el despacho» y como producto de las teorizaciones de investigadores en extremo cultos y bien entrenados en hacer glosas a los textos Clásicos. Un caso prototípico fue el del antropólogo inglés Sir James Georges Frazer, quien en *La Rama Dorada* describió y analizó la producción simbólica de algunos grupos primitivos, como los maoríes. Pero lo hizo sin haber visitado siquiera Nueva Zelanda o haber tenido contacto real alguno con la cultura maorí. Esto le valió duras críticas por parte de una nueva generación de investigadores —surgidos en la década de los años treinta— dispuestos a cambiar las reglas del juego al condicionar la validez de los estudios sociales sólo si mediaba en éstos un trabajo «de campo» que resultase una evidencia empírica irrefutable (Malinowski, 1985).⁶⁰ En Reino Unido, a esta corriente de investigación se le llamó Funcionalismo. A propósito de un concepto —«función»— que años atrás había propuesto Herbert Spencer para analizar la acción social. Spencer decía que tanto el Estado, los grupos y los individuos cumplen funciones, roles y obligaciones, y que al investigador sólo corresponde comprobar si estas funciones se cumplen o si sucede algún fenómeno «anómalo» (Bryant y Miron, 2004). Si esto lo trasladamos hasta el tema de la lectura podríamos decir que, desde el punto de vista del Funcionalismo, el Estado tendría la función de asegurar que la población esté alfabetizada y que tenga acceso a los libros; los editores tendrían asignada la función de seleccionar y producir materiales de calidad; los libreros, la función de tener los libros que los lectores necesitan adquirir; los bibliotecarios tendrían la función abrir todos los canales posibles para que más libros sean leídos por más personas, y los ciudadanos deberían cumplir con la función de ser lectores.

Esta nueva perspectiva supuso una revolución en los Estudios Sociales, y adquirió bases teóricas y metodológicas en las investigaciones de dos figuras cardinales:

⁶⁰ Bronislaw Malinowski realizó su primer trabajo de campo 1915 y 1918, en Nueva Guinea. En ese momento, también en Francia surgen los primeros antropólogos de la cultura, como el belga Claude Lévi-Strauss que se embarca hacia Brasil para la observación directa de las prácticas amazónicas y su registro en la mítica libreta del etnólogo.

Émile Durkheim, en Francia, y Robert K. Merton, en Estados Unidos; ambos considerados padres de la Sociología Funcionalista (Wolf, 1994; Bryant y Miron, 2004). Durkheim, en su libro *Reglas del Método Sociológico* (1895) sostenía que los fenómenos sociales constituyen unidades de estudio (objetos de conocimiento) que no pueden ser abordadas con técnicas que no sean las específicamente sociales. En aquel momento, tanto en Reino Unido, como en Francia y en Estados Unidos inició el movimiento de respaldo —y financiamiento— hacia aquellos Estudios Sociales que partiesen, como en las Ciencias Puras, de una prueba *aplicada* y que contasen con una herramienta metodológica que pudiese ser capaz de «extraer» una porción de la realidad de la manera más neutral posible, para después interpretarla. En este sentido, el surgimiento de una nueva disciplina, la Estadística, aportaría una de sus principales herramientas de trabajo: la encuesta (§ 4.1.1). El movimiento hacia los «estudios aplicados» ha sido uno de cismas que mayormente han trastocado los fundamentos de la investigación contemporánea en Ciencias Sociales y Humanidades, pues ha significado cuando no la confrontación, sí la tensión permanente entre las investigaciones que se basan en la evidencia empírica y las que se sustentan en reflexiones teóricas (Wolf, 1994b; Bryant y Miron, 2004; Valbuena, 2005). Antes ya habíamos comentado algo al respecto, y revisamos incluso las advertencias de Popper acerca de los riesgos que implicaba tal confrontación. No insistiremos más en ello.

La Sociología Funcionalista encontró gran aceptación en Estados Unidos donde llegó a ser una de las corrientes más extendidas, sobre todo en las universidades de Columbia y Chicago, a través de cuatro de profesores claves: por un lado, el propio R. K. Merton y su colega Talcott Parsons, así como Bernard Berelson y el austríaco Paul Lazarsfeld (Giner et al., 1998). La trayectoria de éste último resulta emblemática de cómo sucedió el movimiento epistemológico hacia el Funcionalismo y el ascenso de los métodos cuantitativos en la Ciencias Sociales. Lazarsfeld era matemático, físico y psicólogo. Una combinación extraña e inusual que, lejos de significar un obstáculo, le permitió tender puentes para innovar e introducir las técnicas matemáticas en disciplinas que hasta entonces sólo se habían mantenido en la

observación experimental, como la Psicología y la Antropología. En Viena, Lazarsfeld había fundado el Instituto de Investigación Aplicada en Psicología Social, pero al poco tiempo cerró sus puertas. La razón fue que en 1933 prefirió embarcarse hacia América (Estados Unidos), arropado por el mecenazgo del petrolero John D. Rockefeller, el millonario que lo instaló en como profesor de la Universidad de Princeton (New Jersey). Ahí dirigió la Office Radio Research, y más adelante en la Universidad de Columbia (New York), inauguró la Oficina de Investigación Social Aplicada.

El equipo dirigido por Lazarsfeld empezó a probar con distintos métodos de investigación en donde lo mismo combinaba el *marketing* con el análisis estadístico inferencial,⁶¹ que con las técnicas experimentales de la Psicología-Cognitiva y la freudiana (Valbuena, 2005). El objetivo era interpretar, a través del cálculo matemático, el comportamiento de grandes grupos poblacionales. La coyuntura fue particularmente excepcional y atractiva para cualquier psicólogo social pues por aquel entonces empezaban a formarse las primeras megalópolis estadounidenses. Además, en el momento en que Lazarsfeld se instala en Nueva York emergían con fuerza las clases medias, en su mayoría inmigrantes de primera y segunda generación llegados de todas partes de Europa. Por otro lado, crecían en poderío la industria editorial y los *trust* periodísticos de Estados Unidos como el de William Randolph Hearst, a la par que se desarrollaban de manera vertiginosa los medios de comunicación electrónicos (primero el cine, luego la radio, después la televisión) transformando las prácticas culturales y los hábitos de consumo. Esta mezcla cultural y la llegada de nuevas tecnologías a los hogares estadounidenses derivaron en el nacimiento de una cultura basada en la diversidad y el consumo de las clases populares: la «cultura de masas» (Sassoon, 2006: 211).

⁶¹ Iglesias y Sué señalan que la Estadística Inferencial que utilizaba Lazarsfeld en sus estudios en aquel entonces, los años treinta, era una técnica matemática vanguardista, pues hasta entonces sólo se empleaban estadísticos simples. Sólo hasta la década de los años cuarenta, la Estadística Inferencial «[...] se extiende el objeto de incrementar el nivel de precisión y proporcionar respuestas a hipótesis, entrando en una etapa de “refinamiento estadístico” [...]» (Iglesias y Susé, 2005: 4. Comillas de origen).

Los cambios económicos mundiales asociados al periodo de entreguerras dieron pie a la expansión del Funcionalismo y los métodos de investigación empírica. De manera inicial, con la elaboración de censos, que conforme crecían los grupos poblacionales supuso un continuo refinamiento metodológico. «La depresión de 1929 resultó ser un revulsivo para la investigación [estadística]» (Iglesias y Susé, 2005: 3. Corchetes nuestros). En opinión de Sassoon, «Los norteamericanos [sic] se adelantaron igualmente en la popularización de los estudios sociológicos, creando un mercado para el deseo de saber lo que hacen y piensan otros.» (Sassoon, 2006: 1174. Corchetes nuestros). El encargado de esto fue un profesor de la Universidad de Iowa, George Gallup, periodista y matemático a la vez, quien transformó el sondeo de opinión en una herramienta científica al introducir la técnica del muestreo aleatorio (Lamas, 2005).⁶² Gallup, en 1929, aplicó una primera encuesta de opinión para medir las audiencias radiofónicas (Méndez y Lamas, 2004). Antes, ya se habían realizado algunas pruebas en encuesta por correo, sobre intención de voto presidencial, realizada por la revista *Literary Digest* en 1916 (Janowitz et al., 1981). Más adelante, en el capítulo tercero, insistiremos en este tema y profundizaremos en las características técnicas y metodológicas del sondeo de Gallup. Lo importante de citarlo aquí se debe a que el inicio en la aplicación de los primeros sondeos de opinión ha sido interpretado como un síntoma contundente de la transformación de la sociedad rural en la urbana: «Se trata de otro rasgo característico de la modernidad. En las sociedades rurales, lo que hace y piensa la gente interesa poco o es de conocimiento público vía oral (el chismorreo). En las sociedades complejas, esta información quedó a cargo de la prensa [...] [y de] los sondeos científicos de opinión [...]» (Sassoon, 2006: 1174-1175. Paréntesis de origen, pero corchetes nuestros).

⁶² C. Lamas se refiere a la encuestas que George Gallup aplicó en la Drake University sobre las audiencias de radio en el período 1929-1931 (v. Lamas, 2005: 2).

2.2.3.1.1. Escuela de Chicago

La Universidad de Chicago, institución privada creada por el millonario John D. Rockefeller, fue el semillero donde prosperaron las primeras encuestas de lectura de libros. En 1926, la Carnegie Foundation había financiado la creación de la Graduate Library School of Chicago (GLS, de aquí en adelante), al interior de esta Universidad, donde se impartieron los primeros estudios de doctorado en el campo Bibliotecológico. Alfaro López considera que la creación de aquel primer posgrado orientado a los estudios bibliotecológicos fue particularmente relevante debido a que la GLS era dirigida en aquel entonces por Louis Round Wilson, quien se caracterizó por «[...] romper con los ancestrales y profundos conservadurismos del gremio bibliotecario [por lo que] le dio a su escuela una nueva base cognitiva para empujar la Bibliotecología hacia la senda de la investigación [...]» (Alfaro López, 2005: 77. Corchetes nuestros), depurando las técnicas y estableciendo nuevos protocolos científicos en el campo.

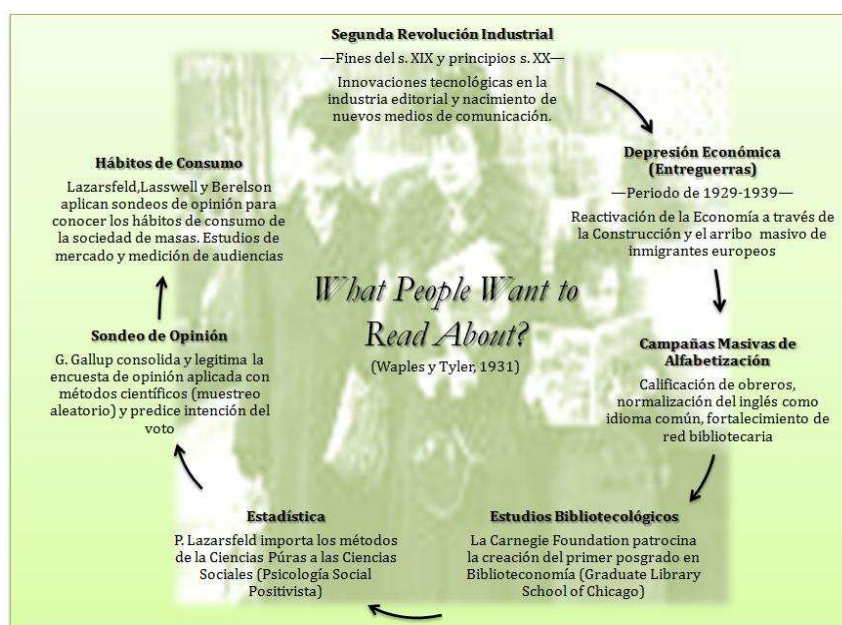
Sin duda, el terreno preparado por Wilson en la GLS resultó el idóneo para que surgiesen ahí los primeros sondeos de opinión sobre hábitos de lectura de libros. El investigador pionero fue uno de sus profesores fundadores: el pedagogo Douglas Waples (Venezky, 1984; Richardson, 1994; Ross, 2006). A los 27 años, recién doctorado en Educación (su disciplina madre) y justo cuando finalizaba la Gran Guerra, Waples publicó *Propaganda and Leisure Reading* (1920)⁶³ donde demostró su interés por analizar los efectos de la lectura de libros en la sociedad. En especial, le preocupaba la opinión de la gente hacia los textos de contenido político-ideológico y los temas de posguerra que, como es fácil suponer, aún hervían en el ánimo de toda la gente.

En 1929, ya como profesor de la GLS, Waples llevó a cabo un segundo estudio sobre hábitos de lectura de libros entre un grupo de profesores de enseñanza Secundaria, también concentrado en la no-ficción (como se suelen identificar en Estados Unidos

⁶³ Waples, D. (1920). *Propaganda and Leisure Reading*. *The Journal of Higher Education*, 1(2), 73-77.

al ensayo, la investigación o las obras de consulta).⁶⁴ Ambos estudios, el de 1920 y el de 1929, no son considerados los primeros sondeos de opinión sobre hábitos de lectura debido, en primer lugar, porque sus muestras fueron muy pequeña (Venezky, 1984) y en segundo, porque la elección de los entrevistados obedeció más a la conveniencia que a los criterios aleatorios.

Figura 6. Contexto de los primeros sondeos de opinión sobre lectura⁶⁵



En 1931, Waples publicó junto con Ralph Tyler, la que al parecer es la primera encuesta de lectura que se aplicó en el mundo: *What People Want to Read About: A Study of Group Interests and a Survey of Problems in Adult Reading*⁶⁶ (Venezky, 1984; Ross, 2006), en donde por primera vez se ocupa de los hábitos de lectura de textos literarios (ficción) y en donde consideró una muestra estadística amplia y seleccionada con criterios probabilísticos.

Diversos expertos han señalado que el trabajo de Waples, aunque no se conoce mucho ni ha merecido mayores reimpresiones de sus obras, reviste una importancia

⁶⁴ Waples, D. (1929). Teacher's Reading of Non-Fiction. *Educational Research Bulletin*, 8(17), 377-382.

⁶⁵ Elaboración propia.

⁶⁶ Es importante comentar que en España la biblioteca de la Universidad de Barcelona tiene en resguardo uno de los pocos ejemplar originales de esta primera encuesta de prácticas de lectura.

crucial pues no sólo fue el primero en aplicar una encuesta de lectura de libros sino que también fue el primer investigador que publicó un libro metodológico en el campo de la Biblioteconomía, *Investigating Library Problems* (1939). Waples bautizó a su método de investigación como Epistemología Social con la que estudió los «efectos sociales» de los hábitos de lectura de libros.

Tenemos suficientes elementos para pensar que el cambio de interés de Waples por conocer «¿qué es lo que quiere leer la gente?» en su tiempo libre y la finalidad de ocio y esparcimiento, en vez de las lecturas de no-ficción y los problemas de la posguerra, no fue un hecho fortuito. Para explicar esto es necesario retroceder un poco en el tiempo para buscar los factores que le precedieron. Desde fines del siglo XIX, al interior del gremio bibliotecario existía una aguda polémica con relación a lo que entonces se denominó «el problema de la ficción» (al menos así fue como la nombró el iniciador del debate, Chamberlain).⁶⁷ En 1883, Chamberlain publicó el *Report of Fiction in Public Libraries* en donde expuso con números el problema de las preferencias literarias de los usuarios de bibliotecas (v. Tabla 1). Existe un documento, fechado en 1890, en donde el entonces presidente de la American Library Association (ALA), Herbert Putnam, denunciaba lo que a sus ojos era el nefasto resultado obtenido tras la introducción de novelas de ficción en las bibliotecas públicas de Estados Unidos. Si bien reconocía que había atraído a muchos usuarios a las bibliotecas, lo cierto es que lo hacía con la motivación de leer novelas de tipo «flabby literature», «too easy to read» (que en la década de los años treinta se denominaría *pulp*). Chamberlain y Putnam opinaban que la ficción era una arma de doble filo, pues los lectores se decantaban por leer novelas fáciles, concentradas en el efímero efecto del entretenimiento, en vez de apurarse con los muy recomendables libros de «calidad notable» (fundamentalmente «no-ficción»), citando como ejemplo los tratados filosóficos y los sermones, que «elevan el nivel cultural y espiritual» de la gente («good books to better minds»). (Ross, 2006).

⁶⁷ Aunque nos ha sido imposible consultar en forma directa el trabajo de J. Carrier, *Fiction in Public Libraries 1987-1900*. New York [et al.]: Scarecrow Press, 1965, hemos consultado las conclusiones a través de la compilación de C. Ross en el capítulo The Company of Readers. En, Ross, o. cit.: 15).

De acuerdo con D. Sassoon, a fines del siglo XIX, en Estados Unidos empezaron a circular los *ten cents books*, un tipo de novelas ambientadas en el viejo Oeste, que irónicamente causaban sensación entre los habitantes del Este, que engancharían a las clases populares con historias de forajidos como *Buffalo Bill* o *Deadwood Dick* y que inaugurarían el único género literario genuinamente americano: el *western* o novela de vaqueros (Sassoon, 2006: 114). De sobra está decir que este tipo de novelas populares —violentas, fantasiosas, irrealistas— y al alcance de todos (*ten cents books* equivaldría en España a las «novelas de a duro») fueron severamente criticadas. Igual mala fama tenían las novelas románticas y las policíacas, muchas de las cuales eran escritos por escritores prestigiados pero ocultos bajo el pudor del pseudónimo. Como «A. M. Barnard» (Louise May Alcott) que antes de escribir historias rosas como *Mujercitas* era una experta en cuentos violentos, particularmente crueles y donde abundaba la escatología de la sangre (Sassoon, 2006). No está de más recordar, que las novelas de diez centavos se veían por millones, sin exagerar.

En un principio, los bibliotecarios habían acordado llevar novelas de ficción en las estanterías públicas sólo como un imán para atraer nuevos lectores («they would climb the reading ladder to nonfiction»), sin embargo los informes de circulación de libros en las últimas dos décadas del XIX fueron una prueba aterradora de que la gente quería leer novelas de aventuras y romance, y que poco interesaba la filosofía, el derecho o la religión: «fiction was frequently reported as making up 25 to 30 percent of the collection but accounting for 70 to 80 percent of the circulation» (Ross, 2006: 11). En ese contexto, es perfectamente comprensible que en un principio, el gremio bibliotecario concibiera a la ficción como un problema, y que reaccionara en consecuencia para contener el embate de una pujante industria editorial que se mostraba más interesada en vender ejemplares con párrafos entretenidos que difundir información, conocimiento y la «alta cultura» que venía promoviendo el pensamiento Ilustrado desde el siglo XVIII (Ross, ib.).

Volviendo a Douglas Waples. El añejo debate «a favor/en contra» de las novelas de ficción al interior del gremio bibliotecario no fue el único factor que provocó que

Waples se interesase por el tema, sino además, como suele ocurrir detrás de todo fenómeno, fueron diversos los factores que contribuyeron al surgimiento de estos primeros estudios aplicados sobre las prácticas de lectura de libros (v. Figura 6). Además, como bola de nieve, a la influencia de la filosofía positivista de Thomas Dewey y el funcionalismo de Robert K. Merton en el entorno científico de la época, se sumó la importación del método científico y las técnicas estadísticas a las Ciencias Sociales. Estos factores coincidieron con el movimiento alfabetizador de grandes grupos poblacionales que venía gestándose desde el siglo XVIII, además de la Depresión económica de los años treinta que provocaron un relanzamiento del capitalismo (v. Figura 6). D. Waples realizó al menos una decena de estudios de lectura a lo largo de la década de los años treinta y cuarenta, en los que colaboraron figuras canónicas de la investigación funcionalista asociados a la Escuela de Chicago, como H. Lasswell, F. Bradshaw y L. Carnovsky, pero sobre todo resultó crucial para el futuro de los estudios de lectura la inclusión de sus alumnos de posgrado más destacados: Bernard Berelson, considerado pionero en los estudios de los efectos sociales de la política y los medios de comunicación, tanto en el ámbito de lo teórico como en lo empírico. Discípulo de Waples, Berelson realizaría junto con su tutor la segunda encuesta de hábitos de lectura de libros entre los lectores asiduos a las bibliotecas públicas de Illinois, en 1940. *What Reading Does to People: A Summary of Evidence on the Social Effects of Reading and a Statement of Problems for Research* (1940). El trabajo de encuestas sobre lectura iniciado por Waples fue continuado por Berelson, quien de manera involuntaria se convirtió en una figura puente de influencia entre las Escuelas de Chicago y la Escuela de Columbia. De acuerdo con sus biógrafos, en 1944 Berelson «emigró» temporalmente a la Universidad de Columbia para trabajar codo a codo con P. Lazarsfeld en la Oficina de Investigación Social Aplicada, donde realizaron un serial de encuestas de intención del voto que hoy se consideran canónicas (p. ej. la encuesta *The People Choice*). Tiempo después, Berelson se reincorporó a la Universidad de Chicago en 1946, donde retomaría el campo bibliotecológico y los estudios de lectura hasta 1952, año en que fundaría su

propio centro de investigaciones aplicadas en la Universidad de Stanford, en California (Valbuena, 2005).

En 1949, Berelson llevó a cabo el diagnóstico de la ALA, *The Library Public* en donde volvió a comprobar, tal y como sucedía 50 años antes, el conflicto de intereses entre el gremio de bibliotecarios que defendía la función educativa y cultural de la bibliotecas públicas y, por otro lado, la comunidad de lectores que continuaba persuadida por el solaz esparcimiento a través de la lectura de ficción («fiction still accounted for 60 to 65 percent of library circulation», escribió Berelson). En dicha encuesta, encargada por la ALA, Berelson introdujo preguntas de cuestionario sobre los hábitos de lectura entre los usuarios de bibliotecas, pero en un sentido más amplio, no sólo con relación a los libros o a los géneros más gustados, sino también sobre la lectura de periódicos y revistas. Los resultados dejaron atónitos a más de uno, pues se descubrió que casi el 90% de los encuestados acostumbraban leer el periódico, el 60% las revistas, sin importar la temática, y sólo el 50% decía leer libros. Dentro de este grupo de lectores, en su gran mayoría, leían novelas de ficción. Berelson concluyó que los usuarios veían a las bibliotecas más como un lugar de ocio y esparcimiento que como una espacio de extensión de la educación: «[...] the recreation comprises a large part of present-day library service to its patrons.» (Berelson, 1949: 130, citado de Ross et al., 2006: 13). De alguna manera, esta conclusión significaba un duro golpe para los objetivos que se había planteado el gremio bibliotecario desde cien años atrás.

Nuevamente se puso en palestra la posibilidad de reducir dramáticamente la dotación de novelas de las estanterías y reemplazarlas por libros cultos, productivos, educativos (Ross, *íd.*: 15). Y al parecer, hubo quién sí lo hizo. Pero finalmente, ganó la presión de darle prioridad a «lo que quieren los lectores» y cada vez se hizo más frecuente encontrar novelas western, policíacas o románticas en las bibliotecas públicas. La razón de ello fue que, con sobrados ejemplos empíricos se considera que la lectura voluntaria, entendiéndose por esto los libros escogidos de manera libre (§

1.2.4), posiblemente son las condiciones idóneas para la generación de lectores ávidos (*avid readers*) (Ross, íd.: 13).

Tabla 1. Primeros estudios sobre prácticas de lectura de libros en Estados Unidos (1877-1952)⁶⁸

Año	Autores	Título
1877	Porter, N.	Books and Reading: or, What Books Shall I Read and How Shall I Read Them? New York: Scribner, pp. 231-232.
1883	Chamberlain, M.	Report of Fiction in Public Libraries. <i>Library Journal</i> , 8, 208.
1890	Putnam, H.	Fiction in Libraries: Minneapolis (Minn.) Public Library. <i>Library Journal</i> , 15(9), 263-264.
1894	Cole, G. W.	Fiction in Libraries: A Plea for the Masses. <i>Library Journal</i> , 19, 18-21.
1896	Stevenson, W. M.	Sixth Annual Report of the Librarian... for the year ending 28 February 1896. Allegheny: Carnegie Free Library, 9-10.
1897	Stevenson, W. M.	Wedding Out Fiction in the Carnegie Free Library of Alleghny, <i>Library Journal</i> , 22, 133-135.
1920	Waples, D.	Propaganda and Leisure Reading. <i>The Journal of Higher Education</i> , 1(2), 73-77
1929	Waples, D.	Teachers' Reading of Non-Fiction. <i>Educational Research Bulletin</i> , 8(17), 377-382.
1931	Waples, D. y Tyler, R.	What People Want to Read About: A Study of Group Interests and a Survey of Problems in Adult Reading. Chicago: American Library Association and University of Chicago Press. (*)
1936	Waples, D. y Lasswell, H.	<i>National Libraries and Foreign Scholarship</i> . Chicago: University of Chicago Press. (*)
1937	Waples, D.	Research Memorandum on Social Aspects of Reading in the Depression. Prepared Under the Direction of the Committee on Studies in Social Aspects of the Depression. New York: Social Science Research Council.
1938	Waples, D.	People and Print: Social Aspects of Reading in the Depression. Chicago: University of Chicago Press. (*)
1939	Waples, D.	<i>Investigating Library Problems</i> . Chicago: University of Chicago Press.
1939	Waples, D. y Carnovsky, L.	Libraries and Readers in the State of New York: The State's Administration of Public and School Libraries with Reference to the Educational Values of Library Services. Chicago: University of Chicago Press. (*)
1940	Waples, D., Berelson, B. y Bradshaw, F.	What Reading Does to People: A Summary of Evidence on the Social Effects of Reading and a Statement of Problems for Research. Chicago: University of Chicago Press, (*)
1940	Waples, D. y Berelson, B.	Public Communications and Public Opinions. Chicago: University of Chicago. (*)

⁶⁸ Tabla construida a partir de la consulta online de los archivos históricos de la Graduate Library School de la Universidad de Chicago, con fecha 22 de febrero 2008.

Año	Autores	Título
1941	Waples, D.	Press, Radio and Film in the National Emergency. <i>The Public Opinion Quarterly</i> , 5(3), 463-469.
1942	Waples, D.	Introduction to Print, Radio, and Film in a Democracy. <i>Ten Papers on the Administration of Mass Communications in the Public Interest</i> , read before the Sixth Annual Institute of the Graduate Library School, the University of Chicago, August 4-9. Chicago: University of Chicago Press.
1949	Berelson, B.	The Library's Public: A Report of the Public Library Inquiry. New York: Columbia University Press. (*)
1950	Berelson, B. y Janowitz, M.	Reader in Public Opinion Communication (*)

(*) Investigaciones realizadas mediante el método de encuesta de opinión.

En 1950, Bernard Berelson y el polémico ex militar M. Janowitz llevaron a cabo una encuesta nacional de lectura *Reader in Public Opinion and Communication* la cual ya presenta todas las características de los estudios demoscópicos que se aplican hoy en día. Esto es: muestreo aleatorio, cuestionario estructurado, escalas de respuesta y análisis estadístico de datos. El momento en que se realizó la encuesta Berelson-Janowitz fue clave para la historia de la investigación aplicada, tanto para la Biblioteconomía como en Comunicación. Anteriormente mencionamos que Berelson trabajó temporalmente al lado Paul Lazarsfeld, con quien desarrolló estudios empíricos en el análisis de los receptores de medios electrónicos de comunicación. Cuando Berelson regresó a trabajar a la GSL de la Universidad de Chicago tomó una decisión que resultaría fatal para el futuro de los estudios de lectura en el campo de la Biblioteconomía, pues eliminó el tema de los libros de sus cuestionarios y los sustituyó sólo por las prácticas de lectura de periódicos —lo que no deja de ser sorprendente por tratarse de un bibliotecólogo—. Aunque la decisión de Berelson fue crucial, lo cierto es que las razones son múltiples, como suele suceder en todo fenómeno, pues hay que comprender el enorme interés que suscitaban las nuevas tecnologías electrónicas de la comunicación de los años cincuenta, lo que significó en un menoscabo en la investigación de textos escritos en formato de libro. De igual forma, el giro de Berelson hacia la Comunicación y los estudios de audiencias (estudios de mercado) tuvo consecuencias funestas. Por un lado, como discípulo del

pionero Waples, truncó el posible desarrollo de una tradición de investigación de la lectura en el campo bibliotecológico, que sólo sería retomada de manera modesta hasta fines del siglo XX. Esta idea es corroborada por el investigador Alfaro López, quien afirma que el estudio del comportamiento de los lectores en el ámbito Bibliotecológico no han prosperado: «[l]as primeras tentativas de constitución de investigación no lograron arraigar firmemente.» (Alfaro López, 2005. Corchetes nuestros), y aún «siguen lastrando» debido a dos fisuras fundamentales: por un lado «la absorta centralización de la atención en los procesos constitutivos internos de la biblioteca, y una concepción del conocimiento bibliotecológico como mero conocimiento aplicado.» (Alfaro López, *íd.*). Ross coincide con Alfaro López, aunque con matices: «In the library field, researchers have studied both the circulation and use of library books and the nature of the users who do the using.» (Ross, 2006: 38). Concebidos como usuarios de bibliotecas y no como lectores de libros —una diferencia sutil pero significativa— las prácticas, opiniones y expectativas de los lectores fueron relegados a un segundo término. Por lo mismo, Alfaro López ha denunciado una tendencia dominante en la disciplina hacia la concepción operativa, lo que a su juicio demuestra la «[...] preclara visión practicista, esto es, funcionalista y prescriptiva de la bibliotecología.» (Alfaro López, *íd.*: 83), y que se ha derivado en detrimento del espíritu humanístico que le dio origen.

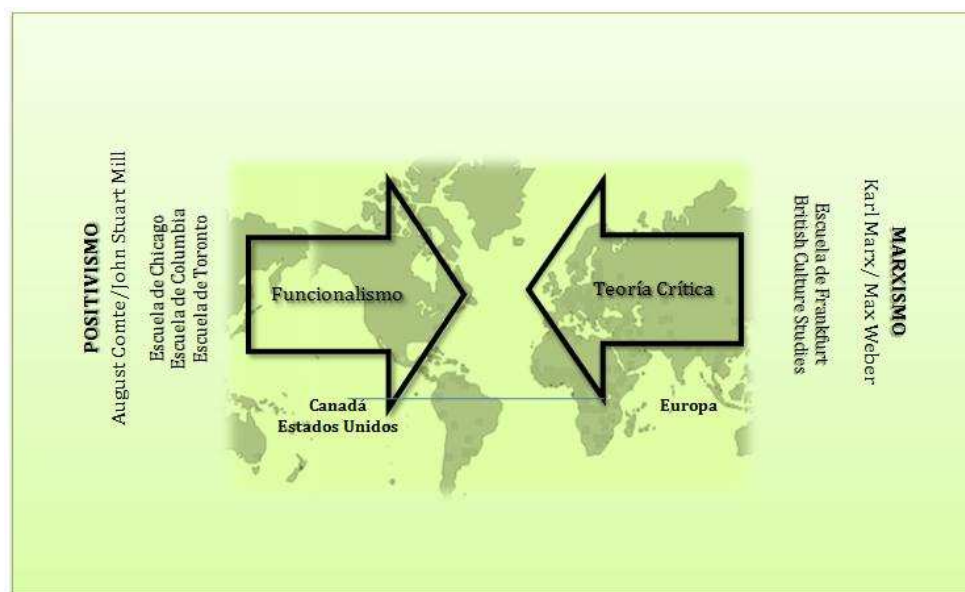
La investigación sociológica de índole funcionalista, pertrechada con los resultados de múltiples encuestas, consolidó la idea del lector como «público» y la lectura como «audiencia» (Igartua et al., 2003). El movimiento no sólo desacralizó la lectura, sino que provocó el traslado del estudio de la recepción a los estudios de mercado, instalándose en los circuitos de producción y consumo. De acuerdo con Hartley, los lectores se convirtieron en «the product of *media* industries» (Hartley, 2005: 195. Las cursivas, de origen). Una vez en insertos las lógicas de mercado del las industrias culturales, los lectores no sólo se volvieron consumidores, sino que los lectores-receptores fueron convertidos en «papel moneda» (a mayor cantidad de lectores, mayor cotización de los espacios publicitarios). Dicho en otras palabras, los lectores fueron transformados en «mercancía». (Méndez y Lamas, 2003: 67).

En opinión de algunos analistas, como Valbuena, la diferencia medular entre los estudios culturales europeos y las corrientes funcionalistas estadounidenses consiste en que los europeos se ocuparon de analizar al «lector ideal», aquel que *participa* de manera heurística en la «obra abierta». Mientras que los investigadores funcionalistas de la Escuela de Chicago se interesaron en observar el comportamiento del llamado «lector real» [sic], que lee publicaciones periódicas destinadas para las masas, y que apenas posee una modesta competencia lectora y un bagaje cultural elemental (Valbuena, 2005).

Si bien la mayoría de los estudios de recepción se han desarrollado en paralelo con los medios de comunicación masiva —prensa, radio, televisión—, este inicial desdeño ha sido sustituido por una reciente revaloración de la lectura de libros, por causa de los llamados «atributos del medio impreso». En este sentido, tanto los libros como el cine se empiezan a considerar altamente prioritarios en las encuestas de opinión sobre audiencias de medios de comunicación debido a que están «[...] orientados hacia la gratificación de necesidades de autorrelación, pues conectan a los individuos consigo mismos.» (Méndez y Lamas, ib.).

2.2.3.2. Teoría Crítica

Mientras el Funcionalismo y la «Escuela de Chicago» se apoderaban de gran parte de cota de la investigación estadounidense, por otro lado, en Europa cobraba vida un movimiento paralelo, análogo en fuerza pero opuesto en sus planteamientos epistemológicos: la Teoría Crítica (v. Figura 7). En el siguiente apartado revisaremos, de manera concisa, algunas de las bases epistemológicas, figuras centrales, así como las principales ideas que le caracterizan.

Figura 7. Funcionalismo & Teoría Crítica⁶⁹

Al parecer, las diferencias entre la corriente Funcionalista y la Teoría Crítica son un reflejo notable de cómo el periodo de entreguerras (Interbellum) fue vivido de manera diametralmente opuesta en Europa Occidental y en América. Como decíamos anteriormente, en Estados Unidos la primera posguerra produjo una singular reactivación del capitalismo que inundó de entusiasmo a los editores de libros baratos, mientras que en el viejo continente, no sólo dejó un panorama de muerte y desolación en el que había todo por reconstruir y reinventar, sino también fue el semillero en el que surgieron severos cuestionamientos con relación al sistema económico y social que había conducido hacia la debacle. Siguiendo a Watson «[l]a catástrofe de la primera guerra mundial sacudida por el hambre, el paro y la inflación de la posguerra parecía confirmar la perspectiva marxista de que el capitalismo acabaría por desplomarse. Sin embargo, pronto se puso en evidencia el hecho de que lo que saldría entre los escombros no sería el comunismo, sino el fascismo.» (Watson, 2006: 246. Corchetes nuestros).

⁶⁹ Elaboración propia.

En el mundo académico empezaron a surgir grupos de intelectuales partidarios de algunos de los planteamientos cardinales de la teoría marxista, pero sin duda enraizaron con mayor fuerza al interior de los muros de la Universidad de Frankfurt am Main, a través de intelectuales como Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamin. Con el paso del tiempo éstos serían conocidos bajo la etiqueta «Escuela de Frankfurt», adheridos a la llamada «Teoría Crítica». El concepto «Teoría Crítica»⁷⁰ fue acuñado por Horkheimer a partir de un texto homónimo publicado en 1937 (Larios, 2005), en donde se encuentran las primeras semillas de lo que la investigadora Blanca Muñoz interpreta como el «[...] análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto “es” y frente a lo que “debería ser” [...]» (Muñoz, 2004a: s/p). Para Wiggershaus, el concepto «Teoría Crítica» resultó de lo más atinado. Por varias razones y propósitos pues señaló un abierto contraste con la visión positivista de los fenómenos sociales que venía planteándolos como hechos «naturales» de la Historia y, por lo tanto, inamovibles o no modificables por los individuos (Wiggershaus, 1995: 27. v. t. Larios, 2005). Por otro lado, la Teoría Crítica ofreció una saludable distancia con el «marxismo»,⁷¹ a todas luces, un término lleno de riesgos debido a su fuerte carga política (Wiggershaus, ib.). Pero además, se ha considerado que a través de esta palabra teóricos de Frankfurt quisieron establecer una abierta asociación con la filosofía crítica de Immanuel Kant, prusiano, autor de dos de las obras nucleares del racionalismo occidental: *Crítica de la Razón Pura* (1781) y *Crítica de la Razón Práctica* (1788). Para Wiggershaus, el concepto Teoría Crítica implica «[...] [the] philosophical reflection on the limits of claims made for certain kinds of knowledge and a direct connection between such critique and the emphasis on moral autonomy.» (Wiggershaus, 1995: 508. Corchetes, nuestros. v. t. Innenarity, 1996).

Antes habíamos adelantado que no se puede hablar en términos objetivos de una «Escuela de Frankfurt», pues nunca existió como tal. En todo caso tendríamos que

⁷⁰ De acuerdo con el DRAE «crítica» deriva del vocablo griego, *kritikos*: discernimiento, juicio, razón.

⁷¹ En un principio, se contempló la idea de que el Instituto de Investigaciones Sociales se llamase Instituto de Marxismo (v. Muñoz, 2004).

referirnos al Instituto de Investigación Social que, asociado físicamente a la Universidad de Frankfurt, y avalado oficialmente por el Ministerio de Educación alemán de aquella época, en realidad fue creado, promovido y financiado por una tercera instancia: un acaudalado y singular comerciante de cereales germano-argentino llamado Hermann Weil. Por las cartas enviadas a su hijo,⁷² se sabe que a Weil le motivaba apoyar el progreso científico pero que al mismo tiempo «[...] cuestionaba muy severamente las prácticas de explotación del capitalismo industrial.» (Claussen, 2006, p. 99). Ahora, cuando proliferan las biografías y análisis acerca de los teóricos de «Frankfurt» (no sin razón, pues protagonizaron historias de vida deshilachadas, marcadas por el infortunio de la guerra), algunos autores coinciden en señalar que esta condición de financiamiento externo hizo posible que «[e]n torno al Instituto francfortiano [se] cristaliz[ase] una intelectualidad **independiente** que quiso romper con su origen burgués y que, salvo excepciones, no estuvo dispuesta a subordinarse a cualquier precio a la disciplina de un partido político.» (Claussen, 2006: 203. Corchetes y negritas nuestros. v. t. Muñoz, 2004).

Los teóricos de la corriente crítica cuestionaron el papel hegemónico del Estado, pero sobre todo se puso en el banquillo de la sospecha a los sistemas educativos y a los incipientes medios de comunicación «mecánica» —en aquel entonces, el cine, la radio, la prensa... y el tocadiscos—, tanto en sus implicaciones ideológicas como estéticas. Como vimos anteriormente, desde el siglo XIX el gremio bibliotecario más conservador venía denunciando la expansión del «problema» de la ficción (o como le decía Putnam, «the flabby literature»). Los de la Escuela de Frankfurt consideraban que languidecía el racionalismo ilustrado que había logrado marcar el ritmo del progreso democratizador a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Lo que mayores tribulaciones provocaba en las mentes de Adorno y Horkheimer fue que para la primera mitad del siglo XX, los ideales de la Ilustración se encontraban ante su propia autodestrucción, pues descubrían «un mundo [...] perezoso para la expansión de la razón.» (Innenariti, 1996: 153. Corchetes nuestros). A diferencia del

⁷² Hermann Weil era padre de Félix Weil, uno de los investigadores del Instituto.

gremio bibliotecario, más preocupado por cuantificar los «daños» de la expansión de la lectura por entretenimiento y hacer desaparecer los efectos —recordemos que incluso algunos vieron como solución el quitar las novelas *western* de las estanterías públicas— los teóricos de la «Escuela de Frankfurt» se preocuparon por ir a las causas, al contexto histórico que estaba provocando la expansión de las industrias culturales que perseguían el lucro como finalidad primordial y la persuasión ideológica a través del entretenimiento fácil.

En el caso de la lectura, para los teóricos de la corriente crítica ya no sólo les preocupaba saber «quiénes leen qué», «cuántas veces» y «qué efectos» tiene la lectura en el receptor, sino estaban más interesados en desentrañar «por qué leen precisamente eso», «qué o quienes los inducen a leerlo» y «a quiénes conviene» que los grupos sociales lean «qué tipo de contenidos» (v. Mattelart y Dorfman, 1979). La primera generación⁷³ de la Escuela de Frankfurt estuvo integrada por Max Horkheimer, su director desde 1931 y hasta 1973; Theodor Adorno (filósofo, sociólogo, psicólogo, músico), y Herbert Marcuse. Por supuesto, también Walter Benjamin, aunque su participación fue inestable y, ciertamente, marcada por la tragedia. Este «núcleo duro» (la definición es de Blanca Muñoz) de intelectuales se interesaron en buscar en las razones del Estado, y en la economía, la lógica de desarrollo de la educación, el arte, la cultura y su industrialización a través de los medios de comunicación por donde ya se destilaba la cuestionada cultura de masas (*Kulturindustrie* es un término acuñado por Adorno y Horkheimer). Aparece escrito

⁷³ Es difícil determinar en qué momento inicia la «primera generación» y dónde la segunda. Sin embargo, se considera que el inicio lo marca la publicación del primer número de la Revista de Investigación Social” (*Zeitschrift für Sozialforschung*), en 1931 (Muñoz, 2004). Siguiendo a B. Muñoz, se considera que la «primera generación» la conforman Max Horkheimer (director del Instituto); Theodor Adorno; Walter Benjamin; Erich Fromm y Herbert Marcuse, así como otros investigadores que no suelen citarse tan a menudo pero no por eso son menos importantes: Leo Lowenthal; Felix Weil (vástago del patrocinador); Friedrich Pollock; Kurt Albert Gerlachv (quien fuera el primer director del Instituto); Franz Borkeu; Siegfried Kracauer; Otto Kirchheimer; Franz Neumann; Olga Lang (al parecer, la única mujer), e incluso el propio P. Lazarsfeld, quien colaboró en algunas investigaciones durante la estadía estadounidense del Instituto (v. Muñoz, íd.).

por vez primera en el ensayo fundacional *Dialéctica de la Ilustración*⁷⁴ una compilación de apuntes filosóficos, en el que Adorno y Horkheimer anunciaban que el pensamiento ilustrado «[...] por las formas históricas concretas en las que está implicado, contenían el germen [...] de [su propio] retroceso [...]», esto es, su autodestrucción (Horkheimer y Adorno, 2005: 5. Corchetes nuestros). El primer deslinde epistemológico que llevaron a cabo fue denunciar que los nuevos productos culturales ya no presentaban las mismas características estéticas ni de uso que hasta entonces había tenido el Arte y la Literatura de altos vuelos promovidos por el movimiento de los intelectuales ilustrados. No hay que olvidar que, fundamentalmente, los teóricos de la Escuela de Frankfurt denunciaron el uso perverso de los medios de comunicación para favorecer la difusión masiva y legitimación de las ideas totalitarias (Innerariti, 1996: 152). Por otro lado, Benjamin, en el canónico ensayo *El Arte en la Era de la Reproducción Mecánica* (1936), se lamentaba por el despojo del «aura» de las obras de arte a manos de los nuevos medios de comunicación, y en esos términos hablaba azorado, receloso, del cinematógrafo (Benjamin, 2007). En el fondo, lo que Benjamin percibía era la transformación en el uso y la depreciación del valor simbólico⁷⁵ de los productos artísticos y culturales que hasta este momento habían identificado a burguesía e ilustradas, pues las tecnologías («mecánicas») podían reproducir una obra artística sin fin para ser apropiada por muchos, incluidas las clases populares (Bryant y Miron, 2004).

⁷⁴ Al igual que muchas de las obras canónicas de la Escuela de Frankfurt, este ensayo filosófico, *Dialektik der Aufklärung* (título original) fue publicado en 1944 durante el exilio de Adorno y Horkheimer en Estados Unidos. El resto de publicaciones de estos teóricos no tuvieron mayor repercusión académica en su época pues se imprimió en mimeógrafo, en alemán y tuvo una circulación mínima, clandestina. Fue hasta la década de los años sesenta cuando fueron «recuperados» y editados a carta cabal y traducidos al inglés.

⁷⁵ Cabe recordar que el concepto «valor simbólico» es de P. Bourdieu, por lo tanto acuñado tres décadas después. Al parecer, la palabra «aura» fue la que mejor acomodó a Benjamin para expresar esta dimensión invisible, simbólica, que los individuos pueden atribuirle a un objeto.

Figura 8. Estructura y Superestructura⁷⁶

Si bien esta reproductibilidad de la obra artística ya había iniciado siglos atrás con la imprenta de tipos móviles de Gutenberg, el fenómeno ocurrido en la década de los años treinta fue que el capitalismo experimentaba esa segunda gran mutación (que ya hemos mencionado con anterioridad al hablar del contexto en el que surgieron los estudios Funcionalistas de Lazarsfeld), en el que se combinaron un notable progreso tecnológico, la concentración de capitales y «centros de poder» (en alemán, *Konzern*), a lo que se sumó una nueva sociedad de masas con mayor expectativa de vida (el efecto Flemming) y con mayores competencias lingüísticas. Para entonces varios países desarrollados, sobre todo aquellos herederos del *ethos* protestante —dicho en términos de Weber— ya habían alcanzado la meta de alfabetización al ciento por cien.

El Materialismo Histórico de K. Marx fue el hilo a través del cual los teóricos de Frankfurt empezaron a asociar piezas en el rompecabezas de la economía, la educación y la cultura. Los constructos epistemológicos marxistas son abundantes,

⁷⁶ Figura de elaboración propia.

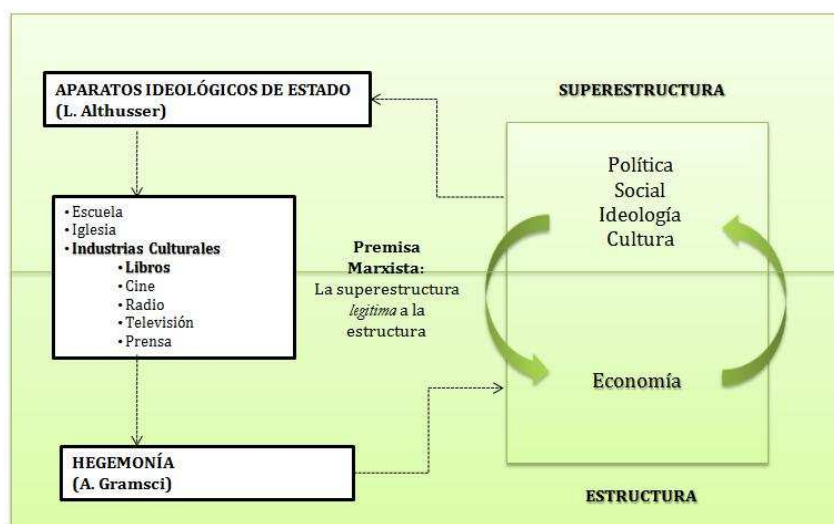
múltiples, complejos, exhaustivos e incluso contradictorios, por lo que demandaría para sí un capítulo monográfico. No lo haremos. No por desinterés, sino porque ello nos alejaría de nuestros objetivos de investigación. En su lugar, apenas nos ocuparemos de uno de los conceptos más elementales de la teoría marxista — «estructura» y «superestructura»—, pues son dos de las rocas en donde encallan los barcos de la Teoría Crítica.

Marx se hizo del concepto «capital» para explicar que las posesiones materiales (lo económico) era el factor determinante del resto de las instancias sociales, políticas, ideológicas y culturales. Explicó (junto con Engels) que las condiciones materiales forman parte de una «estructura» objetiva en donde se establecen las reglas y delimitan el juego entre las distintas clases sociales. Advirtió, además, que dicha «estructura» o base económica del sistema no era un derivado de la naturaleza, sino producto de la Historia. Y con esto, dejó claro que se trataba de una creación humana, sugiriendo con ello que la «estructura» era perfectible, reversible, sustituible, por lo tanto, transformable por los seres humanos. (Esta idea caló tan profundamente en los círculos intelectuales europeos que derivó en la justificación ideológica de la revolución bolchevique de 1917, el resto es historia). Marx reveló que existía entre éstas una pugna constante («dialéctica», un concepto que retomó de Hegel) por la apropiación de los medios de producción, y por lo tanto del capital que éstos generan. García Canclini lo explica de una manera muy clara: «[...] el método marxista consiste en explicar lo social a partir de bases materiales y tomando como eje la lucha de clases.» (García Canclini, 1990: 16). La metáfora marxista más elocuente la de existencia de una «estructura» y una «superestructura» (v. Figura 8), en la que la base económica *determina* a lo social, político y cultural, y donde éstos últimos, operan a su vez como organismos de *legitimación* del sistema establecido por la base económica, generando así un círculo de reproducción del sistema (capitalista, socialista, comunista, etc.).

Años después, los trabajos del franco-argelino L. Althusser complementarían este esquema marxista, al identificar dentro de la superestructura a las instituciones

educativas, a la Iglesia y a las industrias culturales, que Althusser englobó dentro de un solo concepto «Aparatos Ideológicos de Estado» (*appareils idéologiques d'État*) que ha generado aluviones tanto de críticas, por su excesiva percepción de verticalidad en el ejercicio del poder del Estado (García Canclini, 2001); pero también de aplausos y reconocimiento, por develar la potencial capacidad de manipulación que éstas instancias pueden ejercer en la sociedad de masas (v. Figura 9). Las ideas de Althusser no estarían del todo completas sin la aportación teórica de su colega, el italiano Antonio Gramsci, quien redactó en sus *Cuadernos de la Cárcel* (1975)⁷⁷ se ocupó de los asuntos de la superestructura planteada por el marxismo, pero confiriendo gran peso a los aspectos culturales, vistos como elementos del sistema en el que la acción política se crea y reproduce en la medida en que lograba implantar una «hegemonía» que García Canclini explica de la siguiente manera: «la clase hegemónica se perpetúa en el campo económico, pero se legitima en el campo cultural.» (García Canclini, 2007: 67-68).

Figura 9. Aparatos Ideológicos de Estado y Hegemonía⁷⁸



Gramsci explicó que los grupos culturales pueden ser dominados no sólo mediante la «fuerza bruta» del Estado, sino también por el sutil y eficaz poder de dominación

⁷⁷ Los *Quaderni del Carcere* fueron redactados por Gramsci entre 1929 y 1935, pero su publicación se demoró hasta 1975, bajo el sello Einaudi, promovido por un editor singular, personaje con férreas convicciones de izquierda, como Valentín Gerratana.

⁷⁸ Elaboración propia.

que pueden ejercer «las creencias compartidas por todos» y que estos procesos hegemónicos operan eficazmente a través de las prácticas culturales. De alguna manera, lo dicho por Gramsci tiene un contexto muy particular, el fascismo italiano de Mussolini, lo que contribuyó a la radicalización de sus planteamientos, pero sin duda habla de fenómenos que vamos reproducir en distintos ámbitos del quehacer humanos y que de alguna manera está implícito en el capítulo precedente, cuando reflexionamos acerca de las lógicas de creación y reproducción de la lectura funcional y los procesos de creación del canon literario que prescriben, con el sigilo del convencimiento, el practicar la lectura leyendo «lo que todo mundo lee» (§ 1.2.4.1).

A los teóricos de la Escuela de Frankfurt se les ha identificado como neo-marxistas pero en este caso, como en casi todos, las etiquetas no dejan de ser peligrosas, excesivas. Hay sólidos análisis que señalan, por ejemplo, que existen mayores puentes de entendimiento e influencia de Max Weber o de S. Freud en la «Escuela de Frankfurt» que las que pudo tener el propio Marx, más preocupado por el tema económico (Muñoz, 2004; Giménez, 1996). Esto es particularmente patente en la *Dialéctica de la Ilustración*, el ensayo filosófico de Horkheimer y Adorno que citamos anteriormente, en donde muchos vieron reflejadas las ideas weberianas acerca del Estado y la construcción del *ethos* protestante, la ética puritana y burguesa que habían avivado el surgimiento del capitalismo europeo-occidental y con él, nuevas formas de acciones sociales y culturales (Weber, 1984a; Alcoberro, 2008). En este sentido, Weber difería de Marx en su percepción de que el factor económico era el sostén del capitalismo, aduciendo razones ideológicas —la religión, la ética, la filosofía—, así como el poder de «dominación» del Estado («la fuerza bruta»). Siendo este último, «dominación», un concepto cardinal en torno al cual trabajarían las generaciones posteriores de investigadores afines a la Teoría Crítica (Mommsen, 1985).

Para Mommsen, una de las diferencias centrales entre Marx y Weber es la concepción cada uno tenía acerca de las clases sociales, pues mientras para el

primero éstas protagonizaban el conflicto histórico (la dialéctica) por la apropiación de los bienes materiales, para Weber las clases eran sólo una forma de estratificación de la sociedad puesto que aseguraba que las clases sociales «[...] no constituyen un grupo consciente de su propia unidad [...]» (Alcoberro, 2008, s/p. v. t. Mommsen, 1985). Por lo argumentado los párrafos anteriores, los teóricos de la Escuela de Frankfurt no son considerados sólo como neo-marxistas sino también como neo-weberianos, sólo por citar sus influencias teóricas más palpables (García Canclini, 1990; Wiggershaus, 1995; Muñoz, 2004a).

R. Sayer ha señalado que entre Marx y Weber existe además una distancia notable en la aproximación metodológica, pues para Weber ésta debía asentarse menos en la teoría; más en la observación empírica de la «acción social» (Sayer, 1994. v. t. Weber, 1984b). A través de lo que llamó el razonamiento «hermenéutico» y de índole interpretativo (en el idioma de Weber, *deunten verstehen*). Con esto, dilucidaba que más allá de las nociones abstractas —p. ej. «Estado»—, se debían estudiar las interacciones entre los individuos, concebidos por Weber como «actores socializados». Decía Weber que «[l]a sociología interpretativa o comprensiva considera al individuo y su acción como su unidad básica.» (Weber, 1984b: 115). A la larga, esta visión de la Sociología entendida desde los individuos y sus prácticas (acciones) sociales sentaría las bases científicas para el desarrollo de los métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales (Sayer, 1994; Mommsen, 1985), contribuyendo a lo que Giménez (2004) reconoce dentro del origen por la «disputa del método» (*Methodenstreit*, en alemán), del cual hablaremos con mayor detenimiento en el capítulo cuarto.

Mommsen considera que el pensamiento weberiano fue más allá de la «ortodoxia economicista» del marxismo más clásico y contribuyó a ampliar los temas de discusión sociológica con relación a la superestructura, alertando a sus colegas acerca de la importancia de observar con lupa los modos de comportamiento de las clases sociales (Mommsen, 1985. v. t. Sayer, 1994; Alcoberro, 2008). Sin embargo, Weber reconocía que las diferencias entre la estratificación social se hacían

particularmente notables y entraban en conflicto cuando se contraponían los «modos» y las «condiciones de vida» de los individuos, cuestiones estrechamente vinculadas al consumo. Esto es particularmente relevante para nuestro tema de investigación, la lectura de libros, pues Weber fue el primero en señalar que la esfera de lo cultural (que él llamaba «modos de vida») no estaba dissociada de las condiciones socioeconómicas, esto es, del estatus:

[L]os “grupos de estatus” se distinguen por sus modo de consumo y por sus prácticas sociales diferenciadas que dependen a la vez de elementos *objetivos* (nacimiento, profesión, nivel educativo) y de otros puramente *subjetivos* (consideración, reputación...). Estos “grupos de estatus” se distinguen unos de otros por estilos o “modos de vida” (concepto que hay que comprender por oposición a ‘nivel de vida’). (Alcoberro, íd: s/f. Cursivas nuestras).

Gutiérrez coincide en el análisis de que Weber se distanció del marxismo —aunque dicha distancia no fuese explícita— en torno a conceptos nodales, como «clases sociales», «poder» y «capital», aportando nuevas perspectivas (Gutiérrez, 2002: 35). Por un lado, Weber alertó que en el panorama social no sólo adquirirían importancia las condiciones *objetivas*, la acumulación de bienes materiales, sino también las *subjetivas*, como por ejemplo la reputación de un individuo (Alcoberro, 2008). De acuerdo con Gutiérrez, Weber concibió tres formas de distribución de poder en la sociedad cuya «[...] distribución desigual da origen a los grupos sociales diferenciados.» (Gutiérrez, ib.). Se trata de tres dimensiones o tipos de capital que entran en juego en la superestructura —ahí el origen de la distancia weberiana, tal vez irreconciliable, con el marxismo clásico— con los que tanto los individuos como los grupos se sitúan en el espacio social: *ganancia económica* (capital económico); *prestigio social* (capital honor [sic]) y *poder político* (capital político). (Gutiérrez, ib.). El trabajo de Weber fue amplio, fecundo, lúcido. Bourdieu en una entrevista publicada por el periódico francés *Libération* titulada *No tuve temor de Max Weber*, lo expresó con gran precisión: «Weber supo plantear problemas con pretensión universal a

propósito del estudio de casos concretos» (Bourdieu, 1982, citado de García Canclini, 2007: 65).⁷⁹

Weber falleció en 1920. Antes ya había dejado en sus textos las «guías» de cultivo que serían retomadas y reencauzadas —muchas veces tampoco de manera explícita— por legiones de investigadores, sobre todo en la década de los años sesenta y hasta mediados de los años noventa. Tanto los francforteanos de «segunda generación» (Muñoz, 2004b), así como una fecunda cantera de intelectuales franceses de vanguardia —sociólogos, filólogos, historiadores, psicólogos— que se convertirían en las referencias fundamentales de la investigación cultural de la segunda mitad del siglo XX: Barthes, Foucault, Baudrillard, Derridá, entre otros. El regreso de Horkheimer, Adorno y Pollock⁸⁰ a la ciudad de Frankfurt, en 1951, ya con las aguas tranquilas de la posguerra, marcó la refundación del Instituto de Investigación Social y sobrevino una «cuarta etapa» de la Escuela de Frankfurt (Claussen, 2006), caracterizada por un periodo fértil de recapitulación, ensayos teóricos y reflexiones sobre lo ocurrido durante la II Guerra, pero también acerca de las formas que había adquirido el capitalismo en Estados Unidos. Sobre todo porque marcó la pauta occidental en las formas de comportamiento y actitudes de la sociedad de masas que, como vimos anteriormente, fueron el semillero de las primeras encuestas sobre prácticas de lectura. Si bien el fascismo, los «excesos del capitalismo», y el nacimiento de la cultura de masas fueron el contexto propicio — como contrapeso— de la Teoría Crítica de «primera generación» de francforteanos, en la década de los años sesenta y setenta, los movimientos de derechos civiles, las represiones estudiantiles («Mayo de 68») y la expansión de la industria del cine y la televisión fueron parte del contexto que encendió de nuevo los ánimos del debate

⁷⁹ Bourdieu, P. (1982). N'ayez pas peur de Max Weber, *Libération*, 6 de julio, p. 25.

⁸⁰ La mayoría de los teóricos de «primera generación» de la Escuela de Frankfurt no regresaron a Alemania al término de la II Guerra Mundial (Marcuse, Neumann, Kirchheimer y Löwenthal) pues permanecieron en algunas universidades de Estados Unidos (v. Muñoz, 2004a). En el caso de Marcuse, participó en un abierto activismo de ala izquierda y fue una de las figuras notables en los movimientos sociales y de lucha por los derechos civiles de la década de los años sesenta.

crítico y convocó a reflexión a una «segunda generación»⁸¹ de intelectuales y académicos afines al pensamiento crítico.⁸²

Es importante destacar que el desafío al que se enfrentaron fue mayúsculo, sobre todo porque las prácticas culturales han sido (y son) un objeto de conocimiento que supone desafíos mayúsculos para cualquier investigador, pues en el fondo, cuando se habla de los hechos culturales en realidad se está aludiendo al confuso y subjetivo universo de lo simbólico. Y ahí, nunca sobra insistir en ello, en vez de «Biblias», apenas existen manuales que sugieren lo predecible a partir de lo probable.

2.2.3.2.1. Sociología de la Lectura

Para analizar la esfera cultural, los teóricos de la corriente crítica iniciaron un proceso de «limpieza del terreno» de la investigación. El primer paso consistió en crear un campo de conocimiento autónomo, con teorías, conceptos, reglas y métodos de investigación genuinos. El segundo paso fue la desmitificación de la cultura y el arte, y con esto queremos decir el derribo o desenmascaramiento de las ideas (ilusiones) que el pensamiento ilustrado había logrado mantener en el estrado de lo «legítimo» durante dos siglos, reconociendo como válidas las prácticas culturales burguesas: como la asistencia a un concierto de música (clásica), la apreciación del arte (al interior de un museo) o la lectura de libros (serios y cultos).

⁸¹ Al igual que la primera generación, es difícil marcar una fecha absoluta al inicio de la «segunda generación», pues incluso se habla de una «generación de transición», protagonizada por el lúcido discípulo de Horkheimer, Jürgen Habermas, además de otros participantes como Albrecht Wellmer, Oscar Negt, Claus Offe y Alfred Schmidt. En opinión de Muñoz, la publicación de *Student und Politik*, escrito por Habermas y von Friedburg, «[...] significa el tránsito encarnado por investigadores entre la “primera generación” y la “segunda”.» (Muñoz, 2004a, s./p.), aunque se considera que el evento definitivo que marca el inicio de la «segunda generación» es la muerte de Horkheimer, en 1973 (Muñoz, ib.).

⁸² Esto es corroborado por Blanca Muñoz cuando comenta que «[l]a influencia de la Teoría Crítica en los acontecimientos de los años sesenta es innegable y merecería un estudio específico el esclarecimiento de cómo se tomaron conceptos y propuestas características de la Escuela.» (Muñoz, 2004a, s/p. Corchetes, nuestros).

En la actualidad son pocos los que siguen defendiendo este prototipo cultural, pero habría que situarnos al final de la década de los años cincuenta para comprender lo transgresor que pudo resultar Barthes, en sus *Mitologías* (1957), el hablar con desenfado del valor simbólico de todas las prácticas culturales, incluyendo todo aquello que estaba «fuera del arte», de lo «bello» y de la «estética». Para Barthes toda expresión cultural reviste un signo (semiótico), sin importar el origen social de quien se apropia, comparte o rechaza ese signo. Si «cultura es todo», diría Barthes, entonces ahí caben los gustos populares, lo *kitsch*, los medios de comunicación y hasta las frivolidades. El circo decadente, el boxeo y el fútbol. El programa de televisión, la forma en que se cambia de peinado a lo largo de la vida, la moda, la comida y la manera en que se come. Los tebeos de *Tintin*, La Biblia y el *Selecciones del Reader's Digest* (Barthes, 1992/1999).

En la Figura 10 se muestran los dos principales campos disciplinarios que se han desarrollado el estudio de las prácticas culturales,⁸³ a partir de los dos paradigmas teóricos que hemos venido planteando a lo largo de este capítulo: el Funcionalismo y el de la Teoría Crítica.

⁸³ Por un lado, la Economía Política, encaminada al estudio de las industrias culturales. Los procesos de producción y distribución de los productos de la cultura de masas, y el seguimiento de los procesos de desregulación que han ido fortaleciendo la concentración de monopolios de producción (p. ej. la industria editorial). Por otro lado, el Análisis del Discurso, enfocado en la interpretación y comparación de los objetos culturales. En el caso de los estudios del libro y la lectura, el análisis de discurso se ha desarrollado de manera fecunda en Francia, con una línea crítica de las políticas públicas de gestión cultural, en donde destacan los sendos volúmenes de Anne Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos acerca de la Lectura* (v. Chartier, [A.-M.] y Hébrard, 1994/2002).

Figura 10. Evolucionismo Sociocultural & Sociología de la Cultura⁸⁴

En el primer caso, el del Funcionalismo, los estudios de cultura ya habían empezado a ser abordados desde principios del siglo XX por reconocidos antropólogos, como Lévi-Strauss, pero en este tipo de trabajos no ofrecían mayor luz a los sociólogos acerca de la forma en que los grupos sociales se apropian (consumen) los bienes culturales: «En Lévi-Strauss el mito queda reducido al inconsciente del espíritu e ignora la dialéctica de las estructuras sociales.» (García Canclini, 2007: 77).

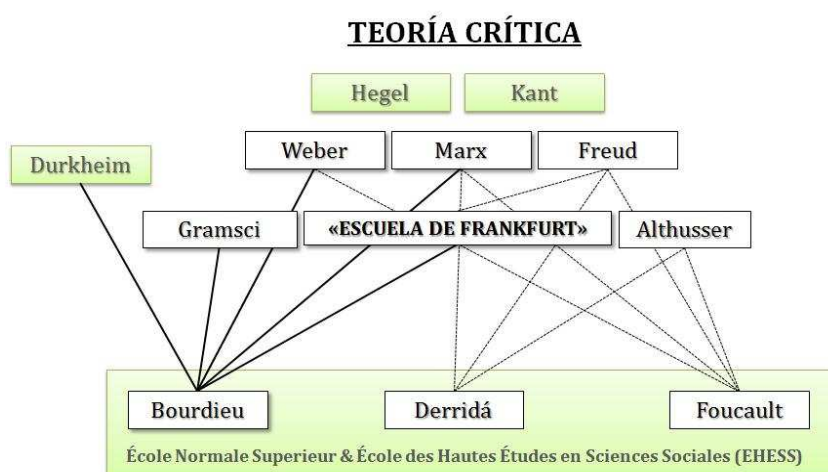
En la década de los años sesenta, un grupo de sociólogos adheridos a la Teoría Crítica —de cuño neo-marxista y neo-weberiano—, se encaminaron a estudiar la esfera de lo cultural con relación a tres dimensiones de investigación: el *Análisis del Discurso*, fundamentalmente a través del examen crítico de las políticas públicas y sus estrategias de persuasión discursiva; la *Economía Política*, donde emprendieron seguimientos puntuales acerca del desarrollo de las industria culturales y los circuitos de distribución de los productos, con gran énfasis en las cifras «duras» del sector así como en los aspectos legales de regulación/desregulación, y por último, la

⁸⁴ Elaboración propia.

Sociología de la Cultura, ocupada de observar e interpretar las formas de comportamiento y mutaciones culturales que muestran los diversos grupos sociales.

El encargado de sentar las bases epistemológicas de la Sociología de la Cultura⁸⁵ fue Pierre Félix Bourdieu, un tímido estudiante de la École Normale Supérieure, de origen campesino —nacido en un pueblecito de mil habitantes, en Aquitania— que con el tiempo se transformaría en un lúcido y furioso crítico de todo y contra todos (Alonso, 2002). El sociólogo francés desarrolló conceptos que hoy son la base teórico-metodológica de buena parte de las investigaciones sobre prácticas culturales. Bourdieu abordó la cultura desde el punto de vista de la crítica pues consideró que «los gustos» estéticos y culturales no sólo eran dignos de análisis semiótico, como lo percibió Barthes. Sus ideas, construidas a partir de convicciones avasallantes y descarnadas de la realidad (ciertamente con Bourdieu no se salvan ni los desposeídos), han levantado críticas, pero han tenido repercusiones indiscutibles en la manera en cómo se percibe e investiga el uso de los bienes culturales y las lógicas de consumo.

Figura 11. Influencias de la Teoría Crítica en Bourdieu⁸⁶



⁸⁵ Alexander (2000) considera que la Sociología de la Cultura se nutrió de tres afluentes de pensamiento: a) El marxismo británico de E.P. Thompson y E. Hobsbawn, b) la Teoría Crítica europea, encabezada por las corrientes críticas francesas, M. Foucault, J. Derridá, R. Barthes y P. Bourdieu, entre los más prominentes; así como c) la Sociología Cultural estadounidense, en donde participaron autores como C. Geertz, P. Smith y el propio J. C. Alexander (v. Alexander, 2000).

⁸⁶ Elaboración propia.

García Canclini explica que Bourdieu fue quien se ocupó de renovar las áreas «[...] que la ortodoxia economicista había excluido o subvalorado: el arte, la educación, la cultura.» (García Canclini, 1990: 1). Bourdieu supo combinar las reflexiones estético-filosóficas con los trabajos empíricos —encuestas de opinión, cifras estadísticas y observaciones etnográficas—, esto es, métodos de investigación extraídos de paradigmas divergentes, como el Funcionalismo de Durkheim) y la Teoría Crítica, de Marx o Weber, etc. (García Canclini, 1990; Gutiérrez, 2002). Sin embargo, rechazaba tanto el empirismo «[...] que reduce el acto científico a una comprobación» (Bourdieu et al., 1975: 25) como el teoricismo, que el sociólogo ironizaba como «el ensayismo y el profetismo», por estar desarticulado de la realidad (Gutiérrez, 2002: 10).

Bourdieu fue un crítico severo de las encuestas de opinión (Bourdieu, 1990) pero ello no le impidió decidió salir «a la calle» y entrevistar a la gente acerca de gustos estéticos y hábitos culturales, pero en lugar de interpretar lo dicho por los encuestados como una «verdad» y elaborar cifras, se dedicó a desmenuzar los datos y analizar las respuestas con la frialdad de una mente que disecciona la realidad cultural como si fuese un escalpelo. Son muchos los autores que consideran que Bourdieu aspiraba, a través de este complejo método de escudriñar en las ideas al mismo tiempo que en los hechos (a través del trabajo de campo) para elaborar una especie de «Ciencia Total» (Giménez, 1996; Alonso, 2002; Gutiérrez, 2002).⁸⁷

La Sociología de la Lectura surgió en los terrenos bourdeanos y se sustenta en la base teórica y las prácticas de investigación de campo de Bourdieu. El primer ensayo en el que abordó el tema de las prácticas culturales fue *Reproduction Culturelle et Reproduction Sociale*, publicado en 1970, apenas en sus inicios en la vida académica. En 1975 se incorporó a la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, dicho en siglas), justo cuando la institución adquirió plena autonomía para

⁸⁷ Cabe señalar que estos autores refieren esta interpretación de la epistemología de Bourdieu como una «Ciencia Total», remitiéndose a un artículo publicado por A. Accardo y Ph. Corcuff. *La Sociologie de Bourdieu*. Burdeos: Le Mascaret, 1986, que nos ha sido imposible consultar de manera directa.

convertirse en la cantera más rica del pensamiento francés, desde donde han trabajado el tema cultural autores como J. Derridá, M. Foucault y, por supuesto, Roger Chartier con quienes sostuvo acalorados debates y nutridos intercambios de ideas. Desde su arribo a la EHESS, Bourdieu emprendió la edición de una revista trimestral, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (aún se edita), en donde publicó muchos de los ensayos e investigaciones que posteriormente tomarían cuerpo de libro. De entre todo su amplio catálogo bibliográfico, consideramos que los textos esenciales acerca de cómo funciona la esfera de lo cultural son *La Distinción* (1979); *El Sentido Práctico* (1980); *Cosas Dichas* (1987), donde se incluye un ensayo monográfico sobre la lectura, los lectores y la edición titulado *Las Reglas del Arte* (1992), el texto donde describe de manera pormenorizada de las reglas del campo literario.⁸⁸ (A estos textos, debemos sumar aquel trabajo pionero que citamos poco antes, *Reproducción Cultural y Reproducción Social*).

Bourdieu construyó su teoría sociológica a partir de dos conceptos troncales: «campo» y «habitus». Quiriendo evitar caer en circunloquios teóricos e inteligibles acerca de las definiciones exhaustivas y profundas de estos dos conceptos bourdeanos, hemos intentado su esquematización en la Figura 12. En dicho gráfico mostramos sólo los aspectos más elementales de estas dos nociones.⁸⁹

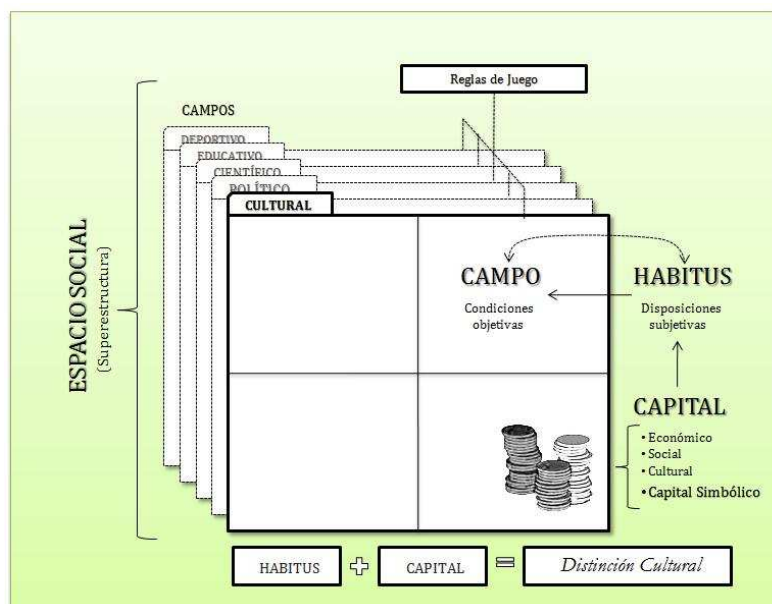
Bourdieu decía que en la esfera social —el término con el que se ha querido sustituir el concepto de «superestructura»— existían múltiples «campos». Cada «campo» es un espacio de poder sociológicamente delimitado (un área pública, sector de interacción, tierra de objetivos comunes), como puede ser el campo político, el académico, el religioso, el militar, el financiero, el del mundo del espectáculo, el deportivo, el de las Bellas Artes, el médico, el farmacéutico, etc. El campo cultural es uno de estos múltiples campos posibles, y dentro de éste, existe otro campo: el

⁸⁸ El artículo en el que anticipa las primeras conclusiones sobre el campo literario fue publicado un año antes. (v. Bourdieu, 1991: 4-46).

⁸⁹ No obstante, para aquel que requiera de un análisis más exhaustivo recomendamos ampliamente el realizado por Alicia B. Gutiérrez, en donde dedica el libro a desmenuzar estos dos conceptos. (v. Gutiérrez, 2002: 22).

literario, que Bourdieu también analizó con especial interés. Si bien cada campo es autónomo puesto que, aunque puedan compartir elementos en común, no son homologables (Alonso, 2002: 17).

Figura 12. Teoría del Campo Cultural⁹⁰



Una de las características *sine qua non* de todo «campo» es que en su interior existen reglas de participación (escritas o no) que regulan las batallas de los actores por mejorar su posición en el campo. O como lo matiza Alonso, para «[...] modificar el campo en beneficio de su *percepción* de posición.» (Alonso, *ib.* *Cursivas nuestras*). La noción de «campo» sólo puede ser explicada a través de un concepto paralelo «habitus». Alonso lo interpreta como un «sistema de disposiciones reproducidas pero a la vez recreadas, gramáticas generadoras de prácticas que representan la interiorización de la exterioridad y la incorporación —incluso física— de las condiciones objetivas de los campos a los sujetos.» (Alonso, *ib.*). Es decir, «habitus» son las disposiciones subjetivas y habilidades con que cuentan los actores para entrar en el terreno de lucha y la manera en cómo se adapta a los condicionamientos objetivos inherentes a cada «campo». El «habitus» hace posible las prácticas, y las prácticas no son otra cosa que estrategias para poder desplazarse al interior del

⁹⁰ Elaboración propia.

«campo». A mayores prácticas, mayores posibilidades de movilización. De esta manera, Bourdieu perfiló las lógicas de interacción en el campo como batallas, conflictos y disputas en el que los actores (individuos y grupos) luchan por hacer valer sus capitales. “«[...] las posiciones se circunscriben [...] [y] apoyan en las diferentes dotaciones de capital con que cuentan los actores.» (Alonso, ib.).

Antes mencionamos que Weber había esbozado que además del *económico* también existían otros capitales complementarios y de naturaleza intangible. Los llamó capital *político* y capital *honor* (prestigio social). (§ 2.2.3.2). Medio siglo después, Bourdieu tiró del hilo de Weber y los reelaboró hasta lograr una teorización más depurada y exhaustiva de los «otros» capitales. Además del *económico*, Bourdieu escribió que en la escena social existían el capital *social*, el *cultural*, y un cuarto capital, el *simbólico* (aunque en realidad este es un producto derivado del capital *social* y/o del *cultural*).

Bourdieu advirtió que en el campo cultural operaban dos factores íntimamente relacionados: el «capital simbólico» y la «distinción» de clase.⁹¹ (v. Figura 12). El capital cultural se adquiere a través de la herencia familiar, los diplomas educativos, la posesión de las obras artísticas y las prácticas culturales legítimas (Pichère, 2004). El valor que se le atribuye a la obra de arte aumenta conforme se legitima en la estética burguesa y en el colectivo que aceptan dichas reglas de jerarquización. Participar del goce de las obras de arte manifiesta una posición privilegiada en el espacio social. Las prácticas culturales tratan de simular sus privilegios se justifican por algo más estético y noble que el capital, el gusto estético. Bourdieu planteaba a rajatabla que «el arte no existe», tampoco el gusto estético «ingenuo»: «[...] la obra de arte no es más que un objeto que existe sólo en la creencia colectiva de quienes la reconocen como tal.» (Bourdieu, 1995).

⁹¹ Los conceptos bourdesianos de «campo», «habitus», «capital» y «distinción» pueden resultar confusos e inestables, pues fueron construidos a lo largo de varios años de trabajo teórico y muchos textos, sufriendo lógicamente transformaciones. Por lo mismo,, además de nuestra propia interpretación nos hemos apoyado en cinco fuentes secundarias, García Canclini (1990); Giménez (1987); Álvarez Sousa (1996); Alonso (2002) y Gutiérrez (2002).

Bourdieu señaló que las prácticas culturales están determinadas por el «gusto», pero que éste no es «natural» sino que se adquiere en el corazón de las batallas sociales por la apropiación simbólica de los bienes culturales, tamizadas por el aparato educativo y las condiciones propias de la clase social. Bourdieu sostenía que la clase social condiciona el gusto y el tipo de las prácticas culturales con las que se identifica cada grupo y que, como muestra de pertenencia al grupo (de distinción social), «las reproduce». Desde el punto de vista de Bourdieu, ello explicaría porque los jóvenes lectores se aglutinan en torno a las obras de Tolkien; porque los empresarios que compran *best sellers* o los obreros tienden a ser aficionados a la prensa deportiva, y así sucesivamente.

Bourdieu tejió su propio paradigma.⁹² Lo nombró con un concepto que se antoja sibilino, el «constructivismo estructuralista», donde «[...] se trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos.» (Giménez, 1996: 2. Subrayado en original). En palabras de Bourdieu, el *constructivismo* se explica porque «[...] existe una génesis social por parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que yo llamo *habitus* y de otra parte de las estructuras sociales, de aquello que yo llamo los campos y los grupos, especialmente de aquellos que normalmente se les llama clases sociales.» (Bourdieu, 1988: s/p. Cursivas de origen).

Al hablar de génesis social en la formación de los «*habitus*», Bourdieu presupone algo que vale la pena destacar: los «capitales» y los «*habitus*» se heredan, lo cual no sólo implica una perspectiva de análisis historicista o «endoculturalista» (la definición es de García Canclini), sino además sugiere que no sólo el «campo», el entorno objetivo, está predeterminado, sino también «las disposiciones subjetivas» (*habitus*) con las que se participa en el juego. A propósito de la lectura, Bourdieu apuntaba: «[...] debe interrogarse sobre las condiciones sociales, [la] posibilidad de

⁹² En opinión de Giménez el constructivismo de Bourdieu no debe considerarse como paradigma, sino tan solo un espacio de «convergencias tendenciales», en donde investigadores disímboles pueden plantearse problemas comunes (Giménez, 1996).

situaciones en las cuales se lee (y se ve enseguida que una de esas condiciones es la *scholé*, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de lectores.» (Bourdieu, 1988, s/p. Corchetes y cursivas, nuestros).

Siguiendo a Álvarez Sousa, el *estructuralismo* bourdeano de la noción clásica (Saussure, Lévi-Strauss) pues considera que en la esfera social existen estructuras objetivas que sobrepasan la voluntad de los individuos que participan en ella, pues las «[...] construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores: «Una de las ilusiones del lector es la que consiste en olvidar su propias condiciones sociales de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura.» (Bourdieu, 1988, s/p).

García Canclini considera que uno de los mayores atinos de Bourdieu fue «[...] haber comprendido que la sociología de la cultura era un capítulo, y no el menor, de la sociología del poder.» (García Canclini, 1991:). Bourdieu concibió a la cultura como campos de lucha en donde las clases sociales no sólo se diferencian por la propiedad de los bienes sino también por el aspecto simbólico del consumo. «[...] cada campo cultural está regido por leyes propias.» (García Canclini, 2007: 27). En el campo literario la lucha por la apropiación de los bienes culturales, tanto en lo material como en lo simbólico, sucede de manera continua entre los agentes que participan en este campo de juego: los autores, los editores, los librerías, bibliotecarios, los gestores culturales, los patrocinadores de la cultura y, por supuesto, los lectores. En el sentido, los lectores que participan en el campo (literario) están condicionados no sólo más que por la estructura global del espacio social, por «el sistema de relaciones los agentes vinculados con la producción y circulación de las obras» (García Canclini, ib.).

Chartier y Hébrard señalan que a partir de la década de 1960, la lectura «[...] perdió su estatuto de excepción cultural para convertirse en un terreno de investigación

problemático.» (Chartier y Hébrard, 2002), pues ya no sólo se trataba de describir y comprender qué era la lectura, sino de denunciar los planteamientos legitimadores de las políticas educativas, la gestión cultural y el consumo. Esta visión es confirmada por Siegel y Fernández (2002), pues estas investigadoras consideran que las corrientes críticas de la investigación de la lectura han tenido una incidencia en desentrañar las claves y mecanismos de la dominación a través de la cultura — centrándose en la educación— pero también a la manera en cómo los actores (investidos de lectores) se enfrentan a desigualdades, exclusiones y riesgos de salirse del campo (Siegel y Fernández, 2002: 141).

Hasta este momento, hemos planteado a Bourdieu en el centro de la escena de la investigación de los estudios sociológicos de la lectura, pero sólo de manera ejemplificadora, ya que desde la décadas de los años ochenta y noventa, los trabajos bourdieanos han sido reproducidos y ampliados por un aluvión de investigadores de todo el mundo.⁹³ Bourdieu falleció en 2002 (poco después de publicar un ensayo en donde arremete contra la televisión). Bourdieu destacó que el libro era un objeto dotado de valor simbólico y que su uso, además de educativo o cultural, era sociológico (Riondet, 2003). Cuando una persona selecciona un título y lo lee, acuden al momento factores económicos y de coyuntura histórica, pero también condiciones sociales. Michel de Certeau advirtió el uso «enclasante» de las prácticas culturales, y de manera especial el libro en la vida cotidiana de la sociedad francesa (De Certeau, 1999). De entre todas las prácticas simbólicas, el libro se convirtió en el objeto de consumo generalizado que durante muchas décadas gozó de una mayor legitimidad cultural.

De acuerdo con Chartier y Hébrard, entre 1980-1990, el tema de la lectura no sólo se expandió hacia otras disciplinas sino que dejó de ser un tema para convertirse en «[...] un “campo de la investigación” por derecho propio» (Chartier y Hébrard, 2002:

⁹³ Sobre todo en América Latina (Lozano Rendón, 1997) donde sus estudios de cultura desde la perspectiva de la dominación y la exclusión resultaron particularmente efectivos para explicar el panorama de las dictaduras políticas y como punto de partida para desarrollar la Teoría de la Hibridación Cultural de N. García Canclini. (v. García Canclini, 1992).

51). En Francia, también bajo la sombrilla de la EHESS comenzó un nuevo campo disciplinario, la Historia del Libro y la Lectura, a partir del minucioso trabajo del historiador francés Roger Chartier, con ensayos que son particularmente claves en el proceso de desmarque de la investigación de la lectura de índole desarrollista (esto es, la celebración de la evolución de las culturas a través de la alfabetización) y logran dar un giro al reconstruir las prácticas de lectura antigua (Chartier y Hébrard, *id.*: 53). Chartier⁹⁴ ha señalado las condiciones de origen que formaron al «lector moderno» marcaron un desarrollo de los lectores sociológicamente divididos: inicialmente el «lector docto» fue identificado con los manuscritos, mientras que los libros impresos, más económicos, fueron destinados para el «lector popular» (Chartier, 1993; Chartier, 2000). El triunfo del libro impreso sobre el manuscrito significó una primera revolución de los bienes culturales de élite a los que tuvieron alcance los nuevos burgueses (§ 1.4.1).

Las llamadas corrientes críticas europeas de los estudios de lectura tuvieron gran repercusión allende las fronteras, y en la década de los años ochentas y noventas contribuyeron al ascenso del Paradigma Sociocultural en prácticamente toda América, Estados Unidos, Canadá y América Latina. Al abordar el fenómeno desde una realidad social multidimensional, alejándose de la perspectiva funcionalista de la lectura. Tal es el caso de los llamados *Culture Studies* iniciados por R. Hoggart a fines de los años cincuenta⁹⁵ y que vivieron un gran apogeo hasta mediados de los noventa, así como los estudios etnográficos que en su momento fueron celebrados ampliamente y que abrieron brecha en el mundo académico. Tal es el caso de los

⁹⁴ De acuerdo con la minuciosa revisión bibliográfica de la obra de Roger Chartier publicada por la EHESS la primera publicación del historiador con relación a la historia del libro y la lectura fue *Pratiques de la Lecture*, publicado por la editorial Payot & Riveges, en 1985. No tenemos constancia de alguna otra investigación sobre la lectura como práctica cultural anterior a esa fecha. Posteriormente, Chartier publicaría, en 1986, un capítulo en el tomo 3 de *Historia de la Vida Privada*, dedicado a la etapa entre el Renacimiento y la Ilustración donde nuevamente aborda el tema del surgimiento del lector moderno. Una década después, Chartier editaría de manera conjunta con el investigador italiano Guglielmo Cavallo *La Historia de la Lectura* (1997). (La investigación bibliográfica sobre R. Chartier puede obtenerse en línea a través del enlace: <http://www.ehess.fr/crh/docannexe.php?id=630>)

⁹⁵ Nos referimos a la publicación en 1957 de la investigación de Hoggart sobre los hábitos de lectura «de los pobres», *The Uses of Literacy* (v. Hoggart, R., 1976).

estudios del jesuita francés Michel De Certeau (1989), el estudios sobre las prácticas lectoras de mujeres rurales de Janice Radway (1991), las entrevistas a los inmigrantes usuarios de bibliotecas de M. Petit (1999), o las observaciones sobre prácticas culturales de naturaleza híbrida hechas por N. García-Canclini (2001).⁹⁶ Este tipo de estudios contribuyeron a relativizar muchos de los «mitos» de la lectura gestados durante la época de la Ilustración, como la creencia de que «literacy leads to economic and political progress.» (Graff, 1987, citado de Siegel y Fernández, 2002: 144. v. t. Gee, 1990).

2.3. Tendencias metodológicas

En el último siglo las comunidades de investigación han afrontado el estudio la lectura «descomponiendo» el fenómeno en mil facetas —dimensiones—, desde casi todos los ámbitos del conocimiento (Ross, 2006). En el camino, se ha investigado a la lectura desde la Óptica, los factores cognitivos, psicológicos, sociales, culturales, el ingrediente étnico, de idiosincrasia, de desarrollo económico y político, y hasta en las lógicas propias del mercado de consumo de los productos culturales. En la Figura 13 describimos las dimensiones de investigación que concentran el interés en el tema del diagnóstico del fenómeno mundial de crisis de la lectura y que, desde nuestro punto de vista, se pueden sintetizar en dos direcciones: la evaluación del «proceso» (las destrezas lectoras), y por el otro, la observación de las «prácticas» (y hábitos de lectura).

En el caso del «proceso» lector, en la última década ha crecido de manera exponencial la importancia dada a la evaluación de la lectura en términos de

⁹⁶ Aunque no conocemos un estudio que sustente con pruebas irrefutables el detrimento de los estudios experimentales de lectura en aras de la encuesta de opinión, la revisión bibliográfica que hemos realizado de manera paralela a esta disertación doctoral nos revela que al menos en el caso de España es notable la escasez de estudios de lectura en donde se manipulen grupos de control o se experimente con nuevas formas de aproximación al fenómeno. Uno de los pocos estudios que encontramos fue el conducido en la Universidad de Barcelona por la investigadora argentina Anna Teberosky, en 1996, a través de listas de reconocimiento de autores (v. Teberosky et al., 1996). Otro buen ejemplo es el experimento aplicado por los brasileños Fujita, Asperti y Fagundes (v. Fujita et al., 2003).

destreza y abordada desde el punto de vista del binomio *literacidad* y su contraparte negativo, *iliteracidad*. Ambas dimensiones podríamos definirlas de la siguiente manera:

- a) *Literacidad*: la lectura como la adquisición y desarrollo de una habilidad elemental o compleja, tanto en su dimensión fisiológica como cognitiva. Se concibe, fundamentalmente, desde el punto de vista de su utilidad objetiva.
- b) *Iliteracidad o debilidad de la destreza lectora*:⁹⁷ la capacidad de lectura como habilidad incipiente o sin desarrollar, en donde la comprensión lectora opera con dificultad, ya sea por una deficiente formación inicial o por el deterioro de la habilidad con el paso del tiempo.

Nadie cuestiona el hecho que la lectura, además de un «proceso» psicocognitivo, también es un acto de cultura que se manifiesta en las prácticas cotidianas. En este sentido consideramos que las líneas de investigación preponderantes para el diagnóstico también han sido planteadas en forma de fenómenos opuestos y en correspondencia biunívoca: el *hábito lector* y el *iletrismo* (v. Figura 13):

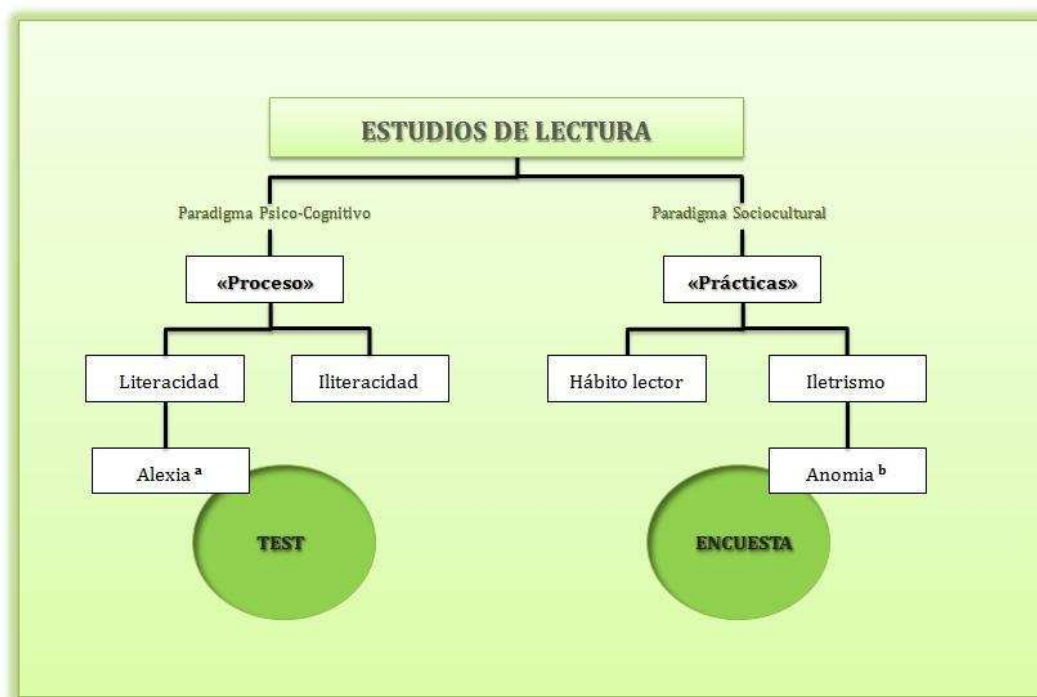
- c) *Hábito lector*: la lectura medida por la frecuencia con que se emplea la destreza lectora en la vida cotidiana, esto es, la dimensión sociocultural. Se considera, sobre todo, desde el punto de vista de su utilidad y valor simbólico.
- d) *Precariedad del hábito lector (iletrismo)*:⁹⁸ La no-lectura o las prácticas efímeras, escasas, aún cuando se haya pasado por un proceso de alfabetización y se posea una destreza lectora adecuada.

⁹⁷ «Débil» significa «falta de fuerza», de acuerdo con varios diccionarios consultados. Acordamos utilizar éste término, y no otro, pues aludía a una carencia de armas, de fortaleza, lo que describe adecuadamente a aquel lector que, aunque lo desee, no tiene el entrenamiento o la formación (las armas) para enfrentar la lectura de un texto.

⁹⁸ Hemos decidido utilizar la palabra «precario» en apego a la definición del DRAE, en donde significa «[...] de poca estabilidad o duración [...]», pues es esa condición de inestabilidad, el carácter efímero, azaroso y vulnerable de las prácticas de los lectores ocasionales o no lectores, lo que mejor describiría el fenómeno del iletrismo.

Al significar como condición *sine qua non* para aprender y compartir información —indispensable para los sujetos que participan en la Sociedad del Conocimiento— la lectura se ha convertido en uno de los indicadores cruciales para medir el grado de Desarrollo alcanzado por un país.

Figura 13. Dimensiones de investigación de la Lectura⁹⁹



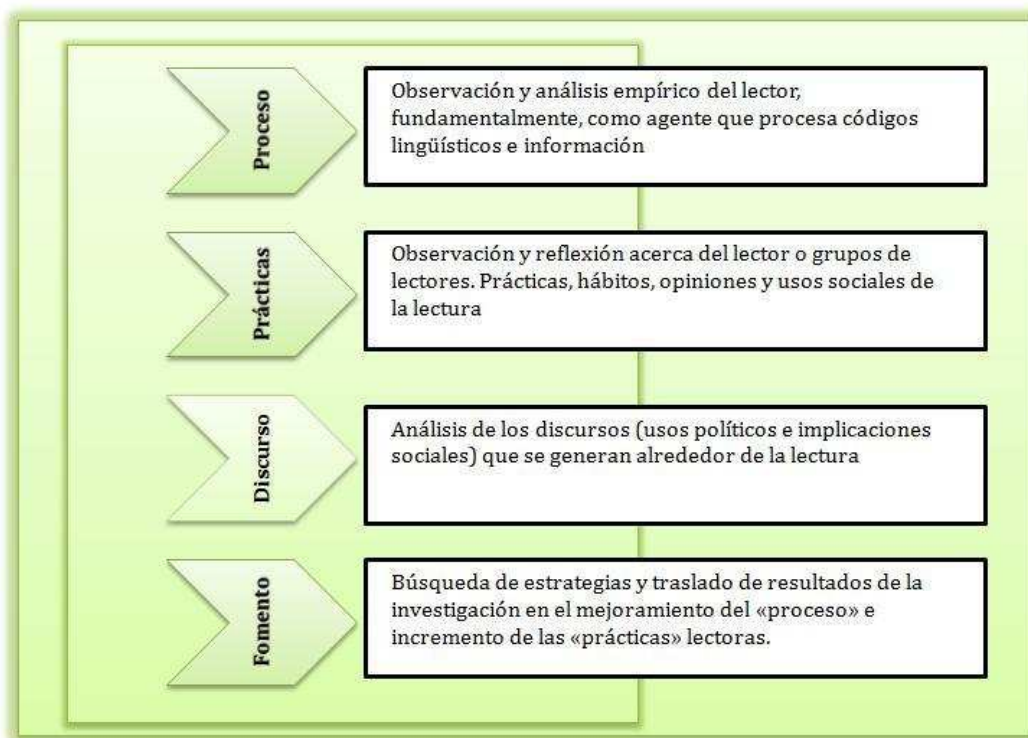
Hemos considerado oportuno introducir en la Figura 13 dos conceptos que desafortunadamente no suelen ser incorporados en los Indicadores de Lectura. Nos referimos a los conceptos de «alexia» y «anomia». En el caso de alexia, que entendemos como la «imposibilidad de leer causada por una lesión del cerebro.» (DRAE, s/f), como el valor extremo negativo en que puede expresarse dentro de la evaluación de la lectura como destreza (Dimensión Psicocognitiva). Alain Bentolila, encargado de evaluar el fenómeno del iletrismo en Francia (durante el gobierno de Chirac) llegó a utilizar el concepto «autismo social» para representar el punto más precario del fenómeno del iletrismo. (v. Chartier y Hébrard, 2002: 44). Sin embargo, consideramos que éste no describe con precisión el problema e incluso puede

⁹⁹ Elaboración Propia.

resultar desorientador, puesto «autista» sugiere que la anomalía parte o tiene origen en disfunciones al interior de los individuos. Para describir, en términos socioculturales, una condición comparable con «alexia», hemos recurrido provisionalmente al concepto «anomia», que si bien significa etimológicamente «irregularidad» o «falta de ley» (DRAE, íd.). E. Durkheim lo empleaba para describir la «[...] la falta de normas o incapacidad de la estructura social de proveer a ciertos individuos lo necesario para lograr las metas de la sociedad.» (Giner et al., 1998). Durkheim consideraba que la falta de acceso a los fines culturales eran causa suficiente para provocar que un individuo o grupo social pudiesen caer en comportamientos anómicos. (v. t. Merton, 1980).

Michael Kamil reconoce que la investigación de la lectura ha experimentado procesos de cambios de paradigma que han devenido en motores de impulso de la investigación de la lectura.¹⁰⁰ En un intento de depuración y con la ventaja natural que nos proporciona la perspectiva del tiempo, podrían ser ampliadas a cuatro y expresadas en unidades temáticas claramente diferenciadas.

¹⁰⁰ Michael Kamil señalaba que éstos tres cambios de paradigma eran: «(1) an emphasis on the reader as an active information processor, (2) the development of comprehensive systems of discourse analysis that could be applied to Reading [...], and (3) an increased interdisciplinary interest in precisely translating research into practice» (Kamil, 1984: 39).

Figura 14. Líneas Dominantes de los Estudios de Lectura¹⁰¹

En un intento de abstracción podemos decir que el grueso del conocimiento proviene de dos dimensiones del fenómeno: el «proceso» lector, es decir, las cuestiones fisiológicas, ópticas, neuronales, los entresijos cognitivos, las motivaciones, los factores de personalidad e incluso el goce estético que los individuos experimentan mientras leen. Esto es, el «proceso» o dimensión Psico-Cognitiva. Y por el otro, el campo de estudio de las «prácticas», el comportamiento de los lectores, tanto como individuos como unidades grupales o grandes grupos poblacionales. Esto es, la dimensión Sociocultural (v. Figura 14). En este sentido, la investigación de sobre el «discurso», se ha concentrado en gran parte en análisis críticos acerca de las políticas de Estado o de grupos hegemónicos con relación a las prácticas de lectura. Aunque en menor medida también se han desarrollado los análisis críticos con relación a las políticas de Estado relativas al «proceso» de la lectura, pero sin duda son menores. Y finalmente, el tema del «fomento» que se ha

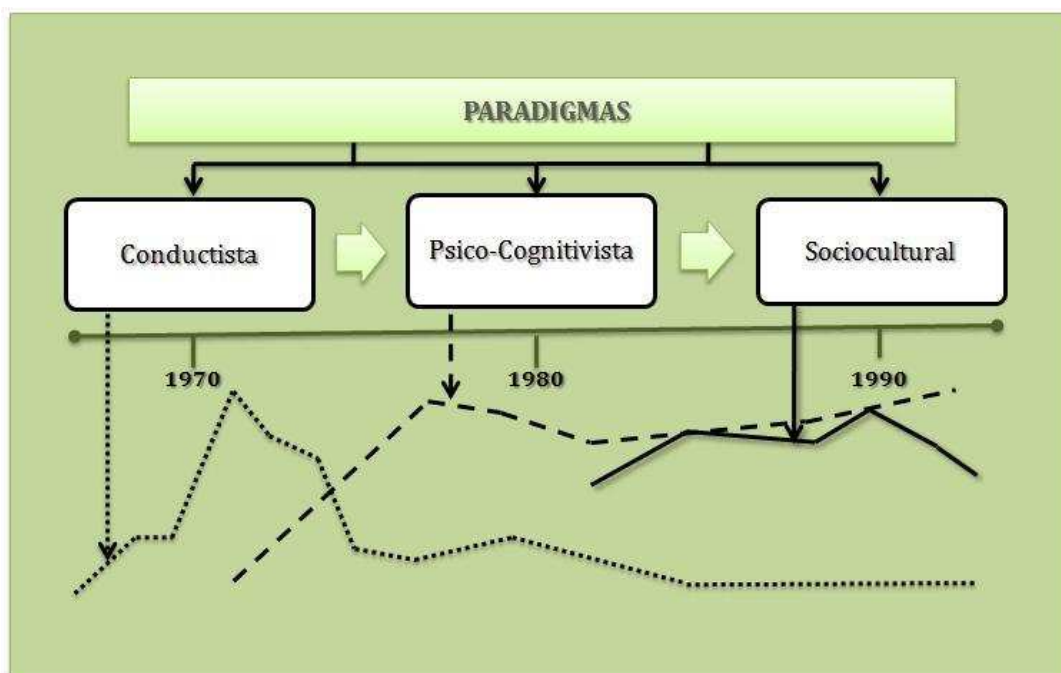
¹⁰¹ Elaboración propia.

desarrollado en ambas direcciones (el proceso y las prácticas socioculturales) y que finalmente está correlado con el tema político-discursivo.

Tras zambullirse en un nutrido corpus de 30 años de investigación contenido en dos de las principales revistas arbitradas con relación a la lectura que se publican en Estados Unidos (nos referimos a *Reading Research Quarterly* y *The Reading Teacher*), los investigadores J. Gaffney y R. Anderson (2002) descubrieron que al menos en el contexto estadounidense habían tres grandes tendencias disciplinarias alrededor de las cuales se habían aglutinado la mayoría de los estudios. El equipo de investigación de Gaffney y Anderson logró recuperar un total de (n=697) artículos de *Reading Research Quarterly*, y (n=3.018) de *The Reading Teacher*, publicados entre enero de 1966 y abril de 1998.¹⁰² Dichas tendencias reflejaron trayectorias de emergencia, ascenso, declive y reemplazo, más o menos diferenciables por épocas.

Como se puede comprobar en la Figura 15, Gaffney y Anderson llegaron a la conclusión de que la primera etapa de la investigación de la lectura estuvo dominada por el paradigma Conductivista e inspirada en la obra de B. F. Skinner, en el sentido de observar y describir el comportamiento de los lectores y los procesos mentales implicados. Al parecer, los trabajos de Herbert Simon y de John Bransford se inscriben dentro de esta primera etapa, pues se concentraron en el procesamiento de la información de los individuos y la producción de significados (Gaffney y Anderson, *ib.*). «For human beings, at least, and perhaps for some other animals as well, cognition is not simply directed at the external environment. Our minds also turn inward, permitting us to acquire, store, retrieve, and use knowledge about ourselves» (Kihlstrom et al., 2002).

¹⁰² Gaffney y Anderson trabajaron a través de la consulta de ambas revistas a través de la biblioteca digital Education Resources Information Center (ERIC), patrocinada por el Institute of Education Sciences del US Department of Education.

Figura 15. Paradigmas de los estudios de lectura en EE UU (1965-1995)¹⁰³

A principios de la década de los años sesenta —una época de crecimiento y expansión de la industria editorial estadounidense— se renovó el interés por desarrollar estudios fisiológicos del movimiento de los ojos así como del comportamiento de los lectores para determinar qué clase de factores tipográficos y de composición formal facilitaban la lectura y comprensión de un texto impreso. En ello destacaron los experimentos de dos profesores de la Universidad de Iowa, George Klare (1963), publicados bajo el título de *The Measurement of Readability*, y los de Miles Tinker (1963) *Legibility of Print* (Klare, 1984). Ambas incluidas por Shanahan dentro la lista de las 25 investigaciones de la lectura más influyentes en Estados Unidos (Shanahan, 2002). Las teorías de Klare y Tinker ejercieron una notable influencia en el mundo editorial, pero no así en el ámbito científico puesto que no lograron generar una sólida línea de investigación. Tal vez, debido a las ácidas críticas recibidas en el mundo académico por basarse en fórmulas reduccionistas

¹⁰³ Elaboración propia, pero construido a partir de Gaffney y Anderson, o. cit.: 57-59.

como el Índice Fog¹⁰⁴ o el Flesch, y en esquemas que sometían al lenguaje a una especie de esclavitud contable y lógica mercantil.

De manera concomitante, empezaron a proliferar estudios aplicados con mayor rigor científico acerca de «la lectura como proceso de aprendizaje». Al calor de los años sesenta, caracterizado por el cambio, la crítica y el cuestionamiento del orden establecido, «el gran debate» giró alrededor de cuál era el mejor método de alfabetización que debía ser utilizado en las escuelas primarias, por lo que se percibe un renacimiento de la investigación de la lectura con fines de transformación de las políticas sociales y educativas. Sin duda, en este sentido, es clave el artículo de la profesora de la Universidad de Harvard, Jeanne S. Chall (1967) *Learning to read: the Great Debate*, pues marcó un hito en la investigación contemporánea al sintetizar más de 50 años de investigación de la «lectura como aprendizaje» (Ross, 2006) y llegó a la conclusión de que la gran mayoría de los expertos coincidían en que «[...] that children who are taught phonics have a clear advantage over those who are not [...]»¹⁰⁵ (Anderson et al., 2002).

En la segunda etapa de la investigación de la lectura, que Gaffney y Anderson ubican en el decenio próximo a 1970, emergió con fuerza el paradigma de la Ciencia «Psico-Cognitiva», un concepto híbrido introducido por el psicólogo de la Universidad de Harvard, Gordon W. Allport en la década de los años treinta, para explicar las diferencias en cómo actúan los procesos cognitivos en los individuos, incluidos los factores mentales y el componente de la personalidad (Ross, 2006). Dentro del paradigma Psico-Cognitivo, los investigadores de la lectura comenzaron a introducirse en una amalgama de ciencias, como «[the] psychology, linguistics and

¹⁰⁴ El Índice Fog (que opera bajo la fórmula: promedio de palabras en cada frase + número de palabras con más de tres sílabas/ 0,4 = Índice de Legibilidad o *Readability*). es uno de los ejemplos del extremo al que llegó la investigación funcionalista de la lectura, volcada al servicio del marketing de los materiales impresos de reproducción masiva.

¹⁰⁵ La alfabetización a través del método de la comprensión fónica (*phonics*) a la que se refiere Chall describe la relación entre las letras del alfabeto y los sonidos del lenguaje hablado. De esta manera cuando el lector «descifra» las palabras convierte las letras en sonidos, lo que facilita la rapidez durante la lectura y permite que el lector pueda concentrarse en el corazón del texto — el contenido— sin detenerse en el trabajo de desciframiento de las palabras. (v. Anderson et al., 1985; Anderson et al., 2002).

computer science» (Gaffney y Anderson, 2000: 58. Corchetes nuestros), con el objetivo de investigar los procesos psicológicos de amplio espectro que condicionaban el comportamiento de los lectores.

Son muchas las aportaciones que se han acumulado bajo el paradigma de la Psicología Cognitiva, pero existen algunas que resultan particularmente relevantes para aquellos interesados en los fenómenos sociológicos de la lectura. Uno de estas es la noción del *self-identity reader*. Partiendo de los conceptos acuñados por Allport (1961), como *self-identity*,¹⁰⁶ un grupo de investigadores estadounidenses empezaron a estudiar cómo ciertos aspectos de la personalidad condicionaban el comportamiento de los lectores, así como los factores que conducirían a los individuos a desarrollar el hábito de la lectura y la empatía hacia los libros, en grado tal, que incluso se convierta en un rasgo de la propia identidad (*self-identity readers*) (Ross, 2006).

Estas ideas servirían como puente para que el lector dejase de ser concebido como un ente aislado y, trascendiendo los misterios corticales y las destrezas lingüísticas adquiridas, un grupo relevante de psicólogos reconocieron que la lectura estaba inserta en el gran tejido de las interacciones sociales. De esta manera, La Sociolingüística, impulsada desde la Universidad de Pennsylvania con los trabajos de Labov (1972), irrumpió en el campo de los estudios de lectura y adquirió una fuerza inusitada en los años setenta tras demostrar que la actividad cognitiva no operaba desarticulada del contexto de los individuos. «A sociolinguistic perspective requires exploring how language is used to establish a social context while simultaneously exploring how the social context influences language use and the communication of meaning.» (Bloom y Green, 1984: 396). Fue entonces que dejó de

¹⁰⁶ El *self-identity* de Allport deriva del llamado *self-concept*. Éste ha sido uno de los problemas filosóficos clásicos sobre los que ya se han vertido garrafas de tinta. El *self-concept* parte de aquella sentencia de Descartes («cogito ergo sum») escrita en su *Meditations* (1671), y que fue retomada por Freud (1900), quien lo consideraba como «[...] the totality of a complex, organized, and dynamic system of learned beliefs, attitudes and opinions that each person holds to be true about his or her personal existence», mientras que el psicólogo alemán, E. Fromm, explicaba el *self-concept* como el «vivir siendo consciente de uno mismo» («life being aware of itself»).

concebirse a la lectura como simple fase inicial del aprendizaje o como «competencia lingüística» y se planteó como una «competencia comunicativa», sin duda un concepto con mayor alcance. Al concebir la lectura en tanto que comunicación desaparecieron muchas de las fronteras de la investigación y se abrieron nuevos caminos de aproximación al fenómeno. La legitimidad ganada por la Sociolingüística aplicada a la lectura facilitó, como si fuera un eficaz puente abisagrado, que se acercaran al tema de la lectura disciplinas y perspectivas metodológicas que se habían mantenido durante muchas décadas separadas, como las Ciencias Sociales (Sociología, Antropología, Etnografía, y la naciente Comunicación).

Siguiendo la división por paradigmas elaborada por Gaffney y Anderson, a partir de 1980 se registró un tercer movimiento «derivado de la Sociolingüística» (sic) que rápidamente ganó carta de naturalización como modelo epistemológico de la investigación estadounidense de la lectura: el Paradigma Sociocultural. En éste, el análisis del comportamiento lector expandió horizontes hacia fenómenos con mayor alcance, ya no sólo lingüístico o socioeconómico, sino se incorporaron elementos como la representación social y la reproducción de los modelos culturales a través de los medios de comunicación. James Gee (1999) ha señalado que los trabajos de Heath (1982) y de Street (1984),¹⁰⁷ fueron los primeros atisbos del nacimiento en Estados Unidos de este movimiento «hacia lo social» en la que muchos investigadores empezaron a buscar conexiones entre el proceso lector y el contexto dado por el entorno social: «[...] from a focus on individuals and their “private” minds and towards interaction and social practice [...]» (Gee, 1999: 3). En este sentido, un nutrido grupo de investigadores empezaron a explorar el camino para dar respuesta a las interrogantes esenciales del tema de la lectura, encontrando factores significativos de correlación entre las destrezas lectoras y las condiciones socioeconómicas de los lectores. «Research has clearly demonstrated that such differences exist. [...] children from lower SES homes perform less well than children

¹⁰⁷ Continuados en la década siguiente por el propio Gee (1995).

from middle-class homes [...] and here too the difference increases over age» (Wigfield y Asher, 1984: 423).¹⁰⁸

Siegel y Fernández (2002) han destacado que en las canteras del conocimiento angloamericanas siguen predominando los estudios de la lectura como «proceso» de aprendizaje y desde el paradigma de la Psicología-Cognitiva (Guthrie, Siefert y Mosberg, 1983; Shanahan, 2002; Kamil et al., 2002. v. t. Ross, 2006), y afirman que son mínimas aquellas investigaciones de carácter sociocultural (Gee, 2002; Siegel y Fernández, 2002). Sin duda esto ha marcado propiciado que se formen dos grandes corrientes de investigación con ubicación geográfica, pues mientras los estadounidenses se empeñan en la investigación empírica del proceso lector, los europeos se han decantado por el análisis de las prácticas culturales. De ninguna manera queremos sugerir que en el entorno angloamericano no se realicen estudios importantes, vastos o cualitativamente trascendentes con relación a los aspectos socioculturales de la lectura. Y viceversa, que en Europa no mereciera ser considerada la eminencia en la investigación adscrita a los paradigmas conductistas o psico-cognitivistas. Lo que sí vislumbramos es una acumulación desproporcionada de investigaciones en cada uno de los lados del Atlántico Norte.

¹⁰⁸ Wigfield y Asher, refiriéndose a las investigaciones sobre lectura aplicadas entre niños de diferentes clases sociales, citan los estudios de Coleman et al. (1966), St. Johns (1970) y Armor (1972), entre otros. (Wigfield y Asher, íd.: 425).

Figura 16. Campos disciplinares de los Estudios de Lectura¹⁰⁹

Siguiendo a Ross, podemos decir que los estudios de lectura contemporáneos se han venido desarrollando fundamentalmente en al menos diez campos disciplinares que hemos reconstruido a través de la Figura 16. Catherine Ross considera que muchas veces, los campos disciplinares que estudian la lectura se han desarrollado de manera endogámica pues en la mayoría de las veces las conclusiones más relevantes a las que se llega en una disciplina no encuentra eco más allá de un estrecho círculo: «[...] findings commonplace in one discipline are little regarded in other.» (Ross, 2006:38), lo que sin duda produce que los estudios de lectura caminen de manera desarticulada. Esto es particularmente perjudicial si consideramos que la lectura, como objeto de conocimiento es de naturaleza multidisciplinaria, poliédrica (§ 1.1.). Sin embargo, en los últimos años han surgido una serie de campos de estudio e innovaciones metodológicas para abordar la complejidad intrínseca de la lectura. A estas nuevas disciplinas se les conoce como Nuevos Estudios de Lectura (*New Literay Studies*).

¹⁰⁹ Elaboración propia.

2.3.1. New Literacy Studies

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se fueron expandiendo y dispersando los estudios sociológicos de la lectura en los más diversos campos y enfoques epistemológicos. En opinión de Kamil et al., (2000), durante este periodo (1985-2000) fueron traspasadas las fronteras de la ortodoxia en la investigación por una serie de aportaciones conceptuales y metodológicas provenientes de otras disciplinas que contribuyeron a reconducir el camino de la investigación, por un lado hacia las corrientes críticas, de índole marxista (Kamil et al., 2002; v. t. Siegel y Fernández, 2002), así como a los diseños transversales, que han propiciado el surgimiento de nuevas canteras disciplinarias que James Gee (1999) identificó como New Literacy Studies (NLS, de aquí en adelante).

En Ciencia, no es raro que los investigadores busquen «nuevas perspectivas para atajar viejos problemas». Durante el siglo XX las Ciencias Sociales transitaron de una fase fundacional a una de expansión e hiperespecialización, en donde se fraguaron nuevas disciplinas y enfoques transdisciplinarios de aproximación a los fenómenos de índole cultural. Giménez señala que «[...] la pluralización y fragmentación a ritmo galopante de las disciplinas sociales, sobre todo a partir de los años setenta [...] se ha realizado en dos vías principales: la especialización y la “hibridación” [...]» (Giménez, 2004: 268). En este sentido, los estudios de la lectura han sido particularmente sensibles a este tipo de fenómenos (Ayús, 2002; Giménez, 2004).

Figura 17. NLS. New Literacy Studies¹¹⁰

Gee (1999/2002) ha advertido que bajo la sombrilla del Paradigma Sociocultural se han venido gestando al menos trece nuevos campos disciplinarios, los cuales engloba dentro del concepto NLS. El surgimiento de los NLS sólo se pueden entender dentro de un movimiento generalizado que atañe a prácticamente todas las disciplinas científicas: la transdisciplinariedad, lo que a decir de muchos especialistas ha logrado reconfigurar el mapa de la investigación en el mundo. Siguiendo a R. Ayús (2002) esta «transdisciplinariedad» es el resultado híbrido de la convergencia fragmentaria de varias disciplinas que se van creando en los intersticios de los saberes convencionales, “zonas de nadie” que rápidamente reclaman para sí un estatuto epistemológico propio y original [...]» (Ayus, 2002, s/p.) y que pronto derivan en la emergencia de nuevas disciplinas, subdisciplinas y metacampos. Gee (1999) ha identificado al menos 13 nuevas corrientes de investigación transdisciplinarias asociadas a los NLS, algunas de las cuales se detallan a continuación (v. Figura 17).

¹¹⁰ Figura construida a partir de las disciplinas identificadas por Gee como parte de los New Literacy Studies (v. Gee, 1999), y actualizada por nosotros a partir de los textos publicados por Blanca Muñoz (1989/1995/2005), sumadas las notas de trabajo que hemos acumulado.

2.3.1.1. Etnometodología y análisis conversacional

Se trata del estudio de lenguaje de los grupos sociales para a través de él analizar la representación de la realidad social. H. Sacks (1963), uno de sus principales exponentes decía que las actividades descriptivas eran fundamentales para desenvolverse en una sociedad y que Pollner llamó «realidad intersubjetiva» (Potter, 1998: 64). Esta disciplina utiliza el término «etnometodología» debido a que explora en «los métodos que emplean las personas para producir descripciones del mundo social que parezcan racionales, adecuadas y justificables» (Potter, íd.: 63). Los tres conceptos nodales de la Etnometodología y Análisis Conversacional son la «Indexicalidad»; «Reflexividad» y «Método Documental de Interpretación». Con relación al tema de la lectura, J. Gee refiere los trabajos de investigación aplicados desde la perspectiva etnometodológica a los realizados por Duranti y Goodwin (1992), Goffman (1981), Mehan (1979); Ochs, Schegloff y Thompson (1996); Shotter (1993); Edwards y Potter (1992), y Schiffrin (1994), entre otros. (v. Gee, 2002: 195-196; Potter, 1998: 63-92).

2.3.1.2. Etnografía de la Comunicación

Se trata de los estudios del lenguaje en su contexto sociocultural, abordados desde una aproximación metodológica multidisciplinaria. Surgió en los años sesenta a partir de una línea de la Lingüística Antropológica, que derivó a su vez en la llamada Etnopoética, el Folclore, el Análisis del Discurso y la Pragmática. Gee señala como autores referenciales de esta disciplina a Gumperz (1982), Gumperz y Levinson (1996) y Hymes (1974/1996). (v. Gee, 2002: 196; Basso, 2002).

2.3.1.3. Psicología Socio-Histórica

Nace a partir de los textos fundacionales de Lév Vygotsky quien consideraba que la mente humana se «amuebla» a través de un proceso de apropiación de patrones de lenguaje y a partir de las actividades sociales en las que participa. Vygotsky decía

que el pensamiento «[...] is not “private”, but almost always mediated by cultural tools, that is, artifacts, symbols, tools, technologies and forms of language that have been historically and culturally shaped.» (Gee, 2002: 196. Las comillas son de origen). Dado que los seres humanos son sujetos histórico-culturales, Vygotsky consideraba que los estudios debían ocuparse de «[...] caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se [...] desarrollan a lo largo de la vida del individuo [...]» (Vygotsky, 1996: 25). En los años ochenta, las teorías de Lév Vygotsky calaron fuerte en algunos grupos de científicos, tanto europeos como anglosajones en el campo de la Pedagogía, la Psicología y la Antropología. Después de haber sido traducidos del ruso al inglés, varias décadas después de haber sido publicadas, al parecer por la ralentización que supuso la Cortina de Hierro para el intercambio del conocimiento científico con Europa del Este, las teorías vygotskianas motivaron una serie de replanteamientos teóricos al interior de las comunidades de investigación de la lectura. Uno de los aspectos de la teoría vygostkiana que mayor polémica causaron tiene relación con la hipótesis de que la actividad psicológica está fuertemente supeditada a las leyes de la evolución histórica y al contexto sociocultural: «El entorno cultural nos dice qué pensar y cómo pensarlo. Nos da el conocimiento y la forma de construirlo [...]» (Del Río, 2002: 56). Vygotsky llegó a plantear que el desarrollo natural biológico y el desarrollo cultural son igualmente importantes en la formación de los niños pequeños «[...] dado el hecho que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, dicho desarrollo se transforma en un proceso biológico condicionado históricamente.» (Itzigsohn, 1995, citado en Vygotsky, 1995: 2-3). Vygotsky a través de su «Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas» explicó que la psique funciona en los seres humanos como un «ser material dotado de un órgano específico» (el cerebro), cuyo comportamiento es continuamente transformado por la historia de la sociedad.

2.3.1.4. Cognición Situada

Los seguidores de esta nueva disciplina consideran que «[...]el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.» (Díaz Barriga, 2003), lo que los vincula estrechamente con los de la Psicología Socio-Histórica de Vygotsky. En esta línea de investigación, se acentúan los procesos de mediación y las estrategias para el aprendizaje por lo que recurren a métodos de observación de simulacros de experiencias «situadas y experienciales» (Díaz-Barriga, 2003: s./p.).

2.3.1.5. Teoría de los Modelos Culturales

La crisis de la concepción de lo que es cultura y lo que no, a puesto en la mesa del análisis las distintas interpretaciones que a lo largo de la historia se han tenido como válidos con relación a la cultura (Modelos Culturales), que inicia con el concepto moderno de cultura, derivado de los valores preconizados por la el movimiento de la Ilustración hasta derivar en la llamada Postmodernidad, o en la Contramodernidad y Antimodernidad contemporáneas (Muñoz, 2005).

2.3.1.6. Estudios Sociales y Nuevas Tecnologías

La Epistemología Social es la base sobre la que se asientan los estudios en Ciencia y Tecnología. Fue empleado por Egan y Shera desde mediados del siglo XX, pero fue hasta la década de los años noventa que empezó a desarrollarse con mayor ímpetu e inspirados en las reflexiones de una treintena de autores europeos bien valorados en el ámbito académico estadounidense desde la década de los años sesenta, entre los que destacan los trabajos de Michel Foucault. Esta corriente de investigación se ocupa del cambio cultural, histórico y social que está provocando la revolución tecnológica en las sociedades contemporáneas. Los estudios en Ciencia Social y Nuevas Tecnologías difuminan las fronteras disciplinarias que supuestamente existen entre la Antropología, la Historia, las Ciencias Políticas, los Estudios

Literarios e incluso el Derecho, la Sociología y los Estudios de la Mujer. (v. Furner, 2004).

2.3.1.7. Teoría Moderna de la Composición

También conocida como Nueva Retórica, la Teoría Moderna de la Composición cobró vida en los años sesenta al concebir el proceso de producción de un texto escrito como un proceso «natural» y «orgánico» parecido al que experimenta una planta. «While organicism can lead to the demise of autonomy, it can be reworked to put the “rhetor” (speaker) back into rhetoric.» (Gee, 2002). Sin embargo, durante los siguientes treinta años no encontraron mayor eco en el campo de la investigación, hasta que a principios del siglo XXI fueron retomados para ser empleados dentro de los programas curriculares para estimular el desarrollo las habilidades de lectura y expresión literaria entre los estudiantes universitarios. Dentro de este nuevo paradigma, se perfilan tres teorías pedagógicas dominantes: el Expresivismo, el Cognitivismo y el Constructivismo Social.

2.3.1.8. Sociocultural Literacy Studies

Uno de los autores que mayor interés han dedicado al estudio de la lectura desde esta perspectiva es Gee (1996), anteriormente citado, aunque existen teóricos que le precedieron, como son Kress (1983) y Cazden (1988) y Cook-Gumperz (1986). Los investigadores próximos a este paradigma consideran que no se puede hablar de «lectura» ni de «literacidad», puesto que en realidad existen múltiples y variadas literacidades «[...] (many different ways of writing and reading connected to ways of speaking and listening)» (Gee, 2002: 197. Paréntesis de origen). De acuerdo con esta corriente de investigación, cada una de estas literacidades se encuentra inmiscuida en un contexto sociocultural y está íntimamente conectada con una batería de normas establecidas, lo mismo valores, creencias que el sentido de la identidad.

2.3.1.9. Psicología Evolucionista

Se encarga del estudio de comportamiento humano utilizando técnicas de observación de la Psicología Social. Esta disciplina se ha subdividido en Psicología Evolutiva de la mente y el comportamiento y en Evolución Genético-Cultural (Del Río, 1999). Los fenómenos se explican a través de la comparación de las culturas como un proceso de evolución que actúa en paralelo con la evolución genética. La mayoría de los investigadores utilizan el estudio de caso como el principal método de aproximación.

2.3.1.10. Postestructuralismo y Postmodernismo

Autores como Gumperz, Del Hymes y Cazden participaron en aquellos momentos de la investigación sociolingüística, desde el punto de vista de las teorías de la posmodernidad, concepto que desde 1980 ya se venía empleando en los estudios del lenguaje como herramienta de crítica en contra de la perspectiva histórico-social. En donde el concepto de la «deconstrucción», elaborado por Jacques Derridá con la intención de proponer la escisión de las palabras y sus significados para desentrañar sus usos políticos (Geffney y Anderson, 2002).

2.3.1.11. Ciencia Empírica de la Literatura

En la década de los años noventa, el filósofo y comunicólogo alemán Siegfried J. Schmidt ha replanteado el paradigma de las teorías de la recepción que tuvieron cabido a lo largo del siglo XX, las cuales sintetiza a través de la llamada Ciencia Empírica de la Literatura en la que sugiere que las obras literarias son «obras de arte verbales» y están interconectadas con las acciones sociales, comunicativas y estéticas que operan alrededor de ellas (Schmidt, 1990). Para él, el proceso de recepción de todo texto pasa por cuatro actuaciones elementales: producción, mediación, recepción y transformación de los comunicados literarios (Schmidt, 1990/1995).

Schmidt ha sido uno de los pocos investigadores que continúan trabajando en Europa en el tema de la recepción literaria.

2.3.1.12. New Media Literacy

En la última década se ha manifestado con fuerza un creciente interés por el impacto que han tenido las nuevas tecnologías —de manera especial, los soportes digitales transmitidos a través de ordenadores y componentes móviles— sobre las nuevas formas y usos que ahora adquiere la lectura de textos y con frecuencia leemos que a este fenómeno se suele llamar «lectura multimedia». El ordenador y el teléfono móvil, en convergencia con Internet, han logrado trastocar los hábitos de lectura y escritura de grandes grupos poblacionales, abriendo nuevos puentes para que se manifiesten en formas genuinas en la manera en que ahora se conciben, producen, leen, utilizan, intercambian y distribuyen los textos escritos. El cambio cultural que ha supuesto esta revolución tecnológica ha movido a grado de preocupación a múltiples grupos de investigación y agentes políticos internacionales. El primer estudio aplicado acerca del uso del ordenador y sus efectos en los procesos de lectura se llevó a cabo en 1966, en Estados Unidos, con los trabajos de Atkinson y Hansen en el laboratorio del Stanford Project.¹¹¹ (Kamil, Intrator y Kim, 2000: 771). Una investigación pionera, aplicada con una década de anticipación, pues la producción continua de conocimiento en este campo dio inicio junto con la revolución «del ordenador» (personal) de 1984, y su inserción en la vida cotidiana de la sociedad estadounidense. Entre la década de los años ochenta y principios de los noventa, la comunidad de investigadores de «la lectura y el ordenador» se mostró interesada por estudiar los usos y beneficios que podría tener la introducción de ordenadores en los salones de clase (Reinking y Bridwell-Bowles, 1998), así como en la evaluación de materiales didácticos enriquecidos con elementos multimedia, basados en las indagaciones científicas en el sentido de que la imagen y el sonido combinados con el texto escrito favorecían la memorización y comprensión de la información (Reinking y Bridwell-Bowles, *íd.*).

¹¹¹ Se trató del experimento Computer-assisted instruction in initial reading: The Stanford Project.

Con el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías ha surgido la llamada «Teoría Semiótica Multimodal», de la que ya hemos hablado anteriormente, y asociada con la llamada New Media Literacy, en donde el concepto de «lectura» se ha visto sometido a una reformulación y a través de la cual se ha empezado impulsar en los círculos académicos el interés por investigar a la «lectura» desde nuevos horizontes y relaciones, como su naturaleza no-verbal, intertextual y paratextual (Genette, 1982; Barthes, 1992; Genette, 1997; Kress y van Leeuwen, 1998; Kress, 2001; Kress, 2003). En resumen, podríamos decir que a partir de la década de los años setenta la comunidad de investigadores estadounidenses partió de observar la relación «causa y efecto» que operaba en el proceso de la lectura (Paradigma Conductista), para después añadir los factores psicológicos implicados (Paradigma Psico-Cognitivista), y más adelante, alrededor de 1980, se agregaron más agentes de influencia: el contexto sociológico y los fenómenos culturales (Paradigma Sociocultural). Sin embargo, es necesario hacer una aclaración. Al principio de este capítulo comentábamos que la división de la investigación a través de décadas sobre una «línea de tiempo» asociados a un paradigma resultaba una división un tanto arbitraria, y en este sentido, durante el periodo 1985-2000 es particularmente cierta. En este periodo se hace notorio el ascenso del Paradigma Sociocultural pero al mismo tiempo se constata un incremento de las investigaciones de índole Psico-Cognitivista. Por lo que no se puede hablar de un reemplazo de paradigmas, sino de un crecimiento en paralelo de ambos modelos (Kamil et al., 2000: xi). Ambos paradigmas, en conjunto han derivado en nuevos campos y métodos de investigación de naturaleza interdisciplinaria, conocidos como New Literacy Studies (NLS). A pesar de lo prolijo, y la múltiple variedad de temas abordados en los que interviene el proceso lector, la «Ciencia de la Lectura» aún dista mucho de consolidarse e incluso algunos autores, como Darnton, opinan que el estado de la investigación «[...] en vez de campo parece selva tropical, dada la abundancia de enfoques.» (Darnton, 1989, citado de Granados, 2007: 70).

2.3.1.13. Meta-investigación

Hemos dejado hasta el último a la nueva corriente de investigación conocida como Meta-investigación por tratarse de una de las piezas fundamentales en las que se sustenta nuestra herramienta de evaluación de encuestas. Se trata de una línea de investigación metodológica sumamente reciente y apenas en proceso de formación. Durante el año 2007 empezaron a aparecer diversos artículos con estudios aplicados en donde se llevaban a cabo revisiones secundarias que se «salían» de lo acostumbrado. Estudios que intentan análisis «más allá» de los resultados obtenidos por otros investigadores, encaminando la evaluación hacia los aspectos teóricos y metodológicos en dan sustento a los resultados empíricos. Se trata de un segundo piso de la investigación. En otros ámbitos de la investigación se empieza a utilizar el concepto meta-investigación para aquellos estudios que analizan los fundamentos teórico-metodológicos de los estudios. Tanto G. Jackson (1978) como E. H. Roger, (1981), impulsaron un método incipiente de análisis llamado meta-investigación (*meta-research methodology*), calificándolo como «the study on research and analysis of analysis» (Roger, 1981: 3). El método constituyó un eficaz punto de partida para sistematizar ese «[...] espacio de análisis, (auto)crítica y (de)(re)-construcción de los procesos de investigación científica [...] que permite analizar no sólo qué se investiga sino que invita a reflexionar sobre cómo se investiga.» (Jiménez, Gijón y Martínez, 2007. v. t. Jackson, 1978). Se trata de un tercer piso de evaluación en el que pocas veces se explora de manera sistemática.

El método meta-investigación encontró poco eco en el campo académico durante los años ochentas y noventa, tal vez porque se requería del desarrollo paralelo de nuevas tecnologías de gestión de información que en aquel entonces no era tan de uso común en las universidades. Sólo hasta años muy recientes han empezado a surgir estudios de tipo meta-investigación en distintos campos científicos, como el económico y el sociológico (Jiménez et al, 2007), así como la Comunicación (Shah, 2007). Sin embargo, la literatura científica aún sigue siendo escasa. Shah explica que la clave de radica en la sistematización de los análisis conceptuales: «Meta-research

is a technique that allows systematic examination of trends within a body of already-completed research projects on a common topic. Various dimensions of research studies, such as main concepts, purpose of study, methodology, main conclusions etc., can be coded into a standardized set of categories.» (Shah, 2007: 5). En resumen, podemos concluir que los estudios *meta-research* aspiran a desarrollar métodos sistemáticos para analizar y evaluar los entresijos metodológicos y epistemológicos de terceras investigaciones.

2.3.2. Conclusiones principales

En las últimas décadas, ha surgido una generación de investigadores ocupados en realizar estudios secundarios acerca de la lectura. Se trata de una labor de bolillos que implica la observación minuciosa de las tendencias en la investigación. En la academia anglosajona se les conoce como «investigaciones de síntesis» (*synthesis research*) y se definen como «[...] the process through which two or more research studies are assessed with the objective of summarizing the evidence relating to a particular question [...]» (Gülmezoglu, 2008). Para orientarnos ante el descomunal corpus de investigación que los temas de la lectura y la literacidad han logrado reunir a lo largo de más de 150 años, hemos recurrido a la consulta de diversas investigaciones de síntesis que se han llevado a cabo para reunir, sintetizar y organizar el conocimiento acumulado. Desafortunadamente, en el ámbito europeo no existe una tradición de investigación de síntesis en el campo de la lectura como las realizadas por Anderson et al. (1985/2002), o Shanahan (2002) que lograron sintetizar y concatenar el descomunal corpus de investigación y, en el camino, identificar cualitativamente a aquellos estudios más trascendentes. Esta «gran ausencia» de investigaciones de síntesis de la investigación europea de la lectura no es un tema menor y mereciera ser debatido con mayor profundidad. Sin embargo, los limitados recursos, tiempo y objetivos que nos hemos planteado para la realización de esta investigación doctoral nos impiden indagar en las razones de ello y mucho menos emprender por cuenta propia un esfuerzo equiparable. Esta situación, lamentablemente, nos «condena» a desarrollar este apartado con un punto

ciego que nos impide saber realmente cuáles han sido las tendencias en la investigación de la lectura en España.

En opinión de T. Shanahan, las investigaciones de síntesis son trabajos orientan con precisión acerca de las tendencias en la investigación, además de que todo ejercicio de síntesis «[...] tends to convey the sense that it is arriving and some immutable and complete conception of truth because its rethorical power in describing what we have found collectively and what still needs to be understood.» (Shanahan, *íd.*: 224). Las investigaciones de síntesis muchas veces recurren a la estrategia de describir el conocimiento en forma de bloques epistemológicos que, como si fuesen fotografías tomadas con gran angular, ofrecen una imagen abstracta de los principales movimientos científicos relacionados con la evolución histórica de un tema. Esto es particularmente provechoso para las nuevas generaciones de investigadores pues sin duda nos facilita el farragoso camino inicial, pero como advertíamos anteriormente, al mismo tiempo nos pone en riesgo de caer en la imprudencia de las generalizaciones. A pesar de esto, no dejan de ser un recurso valioso para compendiar y enlazar las miles de fibras del un tejido de conocimiento y que nacen, de por sí, dispersas.

Como decíamos anteriormente, en el contexto estadounidense, la lectura ha sido un tema particularmente afortunado pues cuenta con una amplia variedad de estudios de síntesis y se acostumbra la revisión periódica de la investigación. De acuerdo con Shanahan a principios del siglo XX Edmund Burke Huey (1908), elaboró un estudio *The Psychology and Pedagogy of Reading*, considerada la obra seminal de la investigación secundaria de la lectura donde analizó cuarenta estudios precedentes (Shanahan, 2002: 210. v. t. Ross et al., 2006: 39. v. t. Reed y Meyer, 2006). Pero éste no dejó de ser un estudio sordo, sin mayor eco en otros investigadores. Fue hasta la década de los años veinte, cuando el profesor William S. Gray, fundador de la International Reading Asociation, inauguró en 1925 la tradición estadounidense de sintetizar los estudios científicos en *The Summary of Investigations Relating to*

Reading.¹¹² En el estudio citado, Gray llegó a contabilizar 436 estudios, que clasificó en 17 categorías temáticas en torno a las cuales organizó las conclusiones a las que habían llegado la comunidad de investigadores de la época (Shanahan, ib.). Posteriormente, en 1941 Gray hizo un segundo estudio, titulado simplemente *Reading*, y a partir de entonces se puso definitivamente en marcha una valiosa maquinaria de la International Reading Association que encarga, año tras año, estudios de síntesis «as a basis of research generalizations» de la investigación de la lectura (Guthrie, Seifert y Mosferg, 1983: 18), así como las revisiones que año tras año llevan a cabo Robinson y Weintraub y que publica la International Reading Association en la revista arbitrada *Reading Research Quarterly*. Además, son notables los trabajos de escrupulosa revisión de la investigación realizada por Cooper y Hedges (1994), en el *Handbook of Research Synthesis; The Literacy Dictionary* de Harris y Hodges (1995), entre muchos otros más. (v. Shanahan, 2002: 211). Gracias a estas investigaciones se ha podido medir el crecimiento exponencial que ha tenido el tema de la lectura en las últimas décadas. Weintraub et al. determinaron que entre 1972 y 1973 se publicaron 369 artículos sobre la lectura (Weintraub, 1974). Veinte años después, el mismo investigador comprobó que el que esa cifra se había incrementado notablemente, pues contabilizó la publicación de 1.000 artículos entre 1972 y 1973 (Robinson y Weintraub, 1997. v. t. Shanahan, ib.). Sin embargo, estas cifras son infinitamente menores si las comparamos con las manejadas por la US National Reading Panel, quienes estiman que entre 1990 y 1996 se publicaron 100.000 artículos científicos en inglés, relacionados con el tema de la lectura (Train, 2000: 85, citado de Ross, 2006).

Las fuentes derivadas a las que hemos tenido acceso proceden de diversos países y sus autores son dueños de un reconocido prestigio internacional. En el caso de Estados Unidos, consultamos los trabajos dirigidos por Richard C. Anderson *Becoming a Nation of Readers* (1985) y *Reading Research in the United States* (2002). También nos resultaron particularmente útiles los tres volúmenes del *Handbook of*

¹¹² No confundir con el artículo homónimo realizado por Samuel Wiegand et al., en 1973.

Reading Research (1984/1993/2002), anteriormente citados, así como el resumen logrado por las investigadoras Ross, McKechnie y Rothbauer en *Reading Matters* (2006). Lamentablemente en Europa no existe una tradición de investigaciones de síntesis relativas a la lectura que pudiera equipararse siquiera con lo que se viene produciendo en Norteamérica desde hace tres décadas. Los pocos esfuerzos de compilación que encontramos padecen de limitaciones graves, ya sea porque se concentran dentro de una corriente de pensamiento o se constriñen a sitios geográficos y periodos de tiempo muy puntuales. Además no se trata propiamente de investigaciones de síntesis ni obedecen a los protocolos de organización sistemática de la información. No obstante, es encomiable el logro obtenido por los sendos tomos de *Discursos acerca de la Lectura* (1998/2002), en donde A.-M. Chartier y J. Hébrard relatan el desarrollo —y politización— de la investigación de la lectura en Francia desde 1880 y hasta el año 2000. Asimismo, destaca la labor de investigación realizada alrededor de dos investigadores franceses de origen bourdeano, M. Poulain, en su *Pour une Sociologie de la Lecture* (1988), de manera especial el capítulo de revisión realizado por F. Barbier-Bouvet; y más recientemente, la compilación reunida por B. Lahire en *Sociologie de la Lecture* (2006), en donde colaboran los principales investigadores contemporáneos de la lectura en Francia.

Posiblemente el tema que mayor atención ha recibido dentro de los estudios de lectura ha sido el del proceso de alfabetización, «[...] specially the acquisition of literacy.» (Ross et al., 2006: 38). Sobran ejemplos que así lo confirman. En el muy reconocido esfuerzo de revisión y síntesis de la investigación aplicada, Shanahan (2002) llegó a la conclusión que en Estados Unidos existían 25 investigaciones que habían logrado influir de manera notable en los estudios de lectura.¹¹³ A diferencia del trabajo de Anderson et al (2002), anteriormente citado, en donde el enfoque metodológico fue a todas luces cuantitativo («cuántas investigaciones se adhieren a qué paradigma epistemológico»), el trabajo de Shanahan es de índole cualitativo

¹¹³ Aunque T. Shanahan en ningún momento aclara las fronteras en el mapa geográfico de influencia de las investigaciones por él seleccionadas, aunque suponemos que el autor se refiere al contexto estadounidense y, en menor medida, al amplio *ratio* de alcance que tiene la maquinaria de producción y difusión científica anglosajona.

(«qué investigaciones han repercutido en dónde, cuándo, a quiénes y de qué manera»). Como puede ser comprobado en la Tabla 2, Shanahan sólo seleccionó una investigación relacionada con los factores sociológicos, la elaborada por Wade (1983); en tanto que la mayoría (n=23) de los estudios catalogados como más influyentes son experimentos que se ocupan de la lectura como «proceso» y que están asociados al Paradigma Psico-Cognitivo (v. Figura 15). E incluso, la concentración de los estudios es aún más acotada, pues la gran mayoría de los estudios de lectura que se han emprendido en Estados Unidos giran en torno a un solo tema: la enseñanza de la lectura en tanto que alfabetización (Anderson, 2002; Ross, *íd.*).

Tabla 2. Estudios de Lectura más Influyentes (EE UU, 1963-1997)¹¹⁴

Año	Autor(es)	Título de la investigación
1963	G. M. Klare	The measurement of readability
1967	J. S. Chall	Learning to Read: the Great Debate
1969	J. Hoetker y W.P. Ahlbrand	The Persistence of Recitation
1971	R. Corder	The Information base for Reading: a critical review of information base for current assumptions regarding the status of instruction and achievement in reading of the United States
1971	F. B. Davis	The literature of research in reading of emphasis on models
1974	T. G. Stitch, L. J. Beck y R. N. Hauke	Auding and reading: a developmental model
1976	H. Singer y R. Ruddell	Theoretical models and processes of reading
1979	F. R. Vellutino	Dyslexia: theory and research
1983	S. Wade	A synthesis of the research for improving reading in the social studies
1985	Anderson, Scott y Wilkinson	Becoming a nation of readers: The report of the Commission of Reading
1986	K. E. Stanovich	Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the development of reading fluency
1987	G. Hillocks Jr.	Research on Written Composition
1987	R.K. Wagner y J. K. Torgesen	The Nature of Phonology
1989	Lysynchuck, et al.	A Methodological Analysis of Experimental Studies of Comprehension Strategy Instruction
1989	S. A. Stahl y P. D. Miller	Whole Languages and Language Experience Approaches for Beginning Reading Fluency: A Quantitative Research Synthesis.

¹¹⁴ Construida a partir de la tabla «Twenty-five Influential Research Synthesis in Literacy» elaborada por T. Shanahan y publicada en el *Handbook of Reading Research*, Vol. III, o. cit.: 212-213.

Año	Autor(es)	Título de la investigación
1990	M. J. Adams	Beginning to Read
1990	R. Carver	Reading Rate
1991	M. Clay	Becoming Literate: the Construction for Inner Control
1994	B. Rosenshine y C. Merstir	Reciprocal Teaching
1995	T. Shanahan y R. Barr	Reading Recovery: and independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners
1996	R. Anderson	Research Foundations to Support Wide Reading
1996	E. Hiebert y T. Raphael	--
1996	D. Moore	Context for Literacy in Secondary Schools
1997	R. Barr	Reading Teaching Education
1997	M. E. Curtis	Teaching Reading to Children, Adolescents and Adults: Similarities of Differences

Desde finales del siglo XIX y hasta principios del XXI han acudido a la investigación de la lectura cientos de expertos, formulando decenas de miles de preguntas que sería imposible reunir las todas en este lugar. No obstante, si pudiéramos resumir en una sola la pregunta cardinal que ha guiado la inquietud a los investigadores en el campo específico de las prácticas de lectura de libros ésta sería: ¿qué factores propician que los seres humanos adquieran el hábito de leer libros al grado de convertirse en un rasgo de su propia identidad? Y en sentido inverso ¿qué factores tienen la capacidad de inhibirlo e incluso provocar el rechazo hacia los libros?

En 1990, M. Adams realizó una investigación de síntesis *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* con relación a qué hace que una persona se convierta en un lector hábil. Estudio a un grupo de lectores tenían la habilidad de leer con gran fluidez y descubrió que lograban esto a través de una estrategia visual de avanzar rápidamente a través de las separaciones del texto (Adams, 1990, citado de Ross, 2006: 41).

Otra investigación que causó gran impacto fue la realizada por J. McQuillan, quien se preguntó qué factores podrían contribuir favorablemente a que los niños se conviertan en adultos lectores y concluyó que la variable más fuertemente correlada era el que éstos tuviesen una alta exposición a lo impreso («print exposure»), es decir, que la solución estaba en facilitar y multiplicar los canales de acceso a materiales de lectura (Anderson, 2002). Nos referimos a la investigación *The Literacy*

Crisis: False Claims. Real Solutions (1988) en la cual volvió a sustentar con otra prueba empírica (a través de un cuestionario mixto, integrada una prueba de destreza con un sondeo de opinión), aunque con una muestra muy pequeña (n=24) de alumnos de Instituto (McQuillan y Au, 2001). En ambas McQuillan concluyó: «There is a considerable evidence that the amount and quality of students' access to reading materials is substantively related to the amount of reading they engage in, which in turns is the most important determinant of reading achievement.» (McQuillan, 1998, citado de Ross, íd.: 42).

Sería imposible resumir en este espacio todas las investigaciones empíricas que se han realizado y que relativizan, refutan o por lo menos contextualizan las creencias más generalizadas con relación a estos tres ejes de conflicto que antes mencionamos. Tomando como base las investigaciones de síntesis de R. Anderson (2002) y de T. Shanahan (2002), así como las líneas apuntadas por C. Ross (2006), a continuación resumimos las principales conclusiones a las que ha llegado la investigación empírica anglosajona en las últimas cuatro décadas.

2.3.2.1. Exposición al material impreso

Tanto historiadores como sociólogos, pedagogos y bibliotecarios han coincidido en señalar que la exposición al material impreso («exposure to the printed word» al parecer es un concepto acuñado por Darnton) es el factor que mayor condiciona la posibilidad de convertirse en lector asiduo a los libros (Darnton, 1982/1993). En la década de los años noventa, se llevaron a cabo múltiples estudios empíricos realizados entre niños y jóvenes en donde comprobó lo que ya venían diciendo desde una década atrás los historiadores del libro y la lectura, que correlacionaba el hábito con el acceso a los libros. Tal el caso de los estudios de Cipielewsky y Stanovich (1992) y de McQuillan (1999), mencionado anteriormente, que coinciden en afirmar que «[a]lternative measures of reading frequency or “print exposure” have reached similar conclusions regarding the link between amount of reading and reading achievement.» (McQuillan y Au, 2001: 229).

Cabe señalar que estas investigaciones con relación a la «exposición a lo impreso» han repercutido notablemente en las líneas de gestión de bibliotecas públicas marcadas por los organismos internacionales. Desde los años ochenta, la IFLA/Unesco ha emitido una serie de recomendaciones «universales» encaminadas al objetivo de que cada comunidad cuente con un mínimo de libros a los que tenga acceso cada habitante.¹¹⁵ Actualmente, la directriz para bibliotecas públicas que rige es la publicada en 2005 en donde los índices recomendados son de 1,5 a 2,5 libros por cada habitante, dependiendo de la fase en la que se encuentre la biblioteca. Pero no sólo las bibliotecas públicas juegan un papel preponderante. McQuillan y Au encontraron que había mayores probabilidades de encontrar «lectores» en aquellos hogares que poseen libros y en las escuelas con catálogos bien nutridos y actualizados con materiales de lectura de calidad. «[...] print access at home, in the community, and at school provide evidence that the availability of reading resources is associated with more self-reported free reading, independent of reading ability.» (McQuillan y Au, 2001: 244).

2.3.2.2. Factores socioeconómicos

La experiencia investigadora de McQuillan y Au señala que «[...] the study confirmed previous research on the strong, independent impact that reading frequency plays on the acquisition of reading competence, controlling for socioeconomic factors (Ortiz, 1986).» (McQuillan y Au, 2001: 244. Paréntesis en origen). Sin embargo, uno de los escollos más difíciles e irresueltos tanto los investigadores adscritos al Funcionalismo como los de la Teoría Crítica es al hecho, hasta ahora inexplicable, de por qué «[...] los mismos contextos socioeconómicos y educativos no permiten prever las conductas personales [...]» (García Canclini, 2007: 23-24), pues como recuerda García Canclini es común que miembros de una misma familia tengan hábitos lectores diametralmente opuestos.

¹¹⁵ En 1973, la IFLA publicó las primeras Normas para bibliotecas públicas, que volvió a editar en 1977 y reemplazó en 1986, por el documento Directrices para bibliotecas públicas.

A partir de la década de los años sesenta, un aluvión de sociólogos han profundizado en cómo el contexto socioeconómico condiciona los hábitos lectores de la población. Se empezó a discutir que la lectura no era un hábito que sucedía de manera aislada ni tampoco que surgía por generación espontánea en los individuos, sino que se trataba de una práctica fuertemente condicionada por factores objetivos, como el bienestar económico, el acceso a las tecnologías y la facilidad para acceder al material impreso. Siguiendo a Gómez Soto «[...] las prácticas de lectura no son una cuestión concerniente por entero a la responsabilidad individual, sino el resultado de múltiples interinfluencias, a veces conflictivas, entre la dinámica cultural de la sociedad, la comunidad de pertenencia y la biografía personal [...]» (Gómez Soto, 2002: 94). En este mismo sentido, Bourdieu demostró que «[...] el comportamiento cultural de los individuos, sus patrones de conducta en cuanto a las prácticas de consumo en los distintos ámbitos, está directamente relacionado con el nivel educativo en primer lugar, con los factores socioeconómicos después.» (Cordón, 2006).

A partir de la década de años ochenta, cuando sobrevino en Francia el apogeo de las encuestas culturales y se diagnosticó como *iletrismo* a la enfermedad sociológica de falta de hábito lector, también se dieron a conocer los primeros síntomas de un fenómeno curioso: por un lado, se incrementaban las cifras de gente alfabetizada que empezaba a adquirir el hábito de leer, sobre todo entre los hijos de familias obreras, campesinas y comerciantes modestos (en un movimiento que se ha interpretado de democratización del conocimiento, la información y los bienes culturales), pero en contrapartida, entre los grupos poblacionales que tradicionalmente habían sido lectores ávidos, aquellos a los que la lectura había sido parte de su propia identidad (*self-identity readers*), tanto personal y familiar, se notaba un declive generalizado en el que se estaban pulverizando la cantidad de libros que los lectores acostumbraban leer cada año: «Francia lee más, pero los franceses leen menos.»¹¹⁶ fue una frase

¹¹⁶ Acerca del tema del iletrismo en Francia, se puede consultar un escrupuloso y bien construido catálogo de referencias bibliográficas editado en 2006 por el gobierno francés *L'Illettrisme: Extrait du catalogue de la médiathèque du CDDP de Quimper*. Disponible en: <http://www.crdp.ac-rennes.fr/crdp/services/mediatheques/selectionsDoc/pdf/29/illettrisme.pdf>

repetida hasta la saciedad por los periódicos parisinos e investigadores de los estudios franceses de lectura (Establet y Baudelot, 1989; Fraisse, 1993; Hersent, 2000).

Investigaciones similares en otros países, decantaron en las mismas conclusiones y se empezó a hablar de un acelerado fenómeno global de retroceso del hábito entre los lectores asiduos a los libros (Ross, 2006) pues en una gran mayoría de países desarrollados, con altos índices de alfabetización, los estudios demoscópicos empezaron a señalar un tenaz crecimiento de los llamados «no lectores» (Murphy, 1988; Azzam, 2005; Azzam, 2006; Mauger, 2006; Cordon, 2006), y un notable desinterés por la palabra escrita, sobre todo entre las nuevas generaciones de jóvenes (Establet y Felouzis, 1992; Donnat, 1998; Signorini, 2003; Bertrand, 2004; Bois y Leblond, 2005; Detréz, 2006).

Es decir, un amplio sector de la comunidad internacional de investigadores de las prácticas de lectura han venido señalando con insistencia la idea de que en el mundo se lee más, pero a los ciudadanos de principios del siglo XXI les gusta leer menos que a las generaciones que les precedieron. Lo anterior señaló dos fenómenos puntuales: la lectura de libros empieza a dejar de ser una de las formas de entretenimiento más común. Incluso los géneros *pulp*, como el *western*, la novela romántica o el policial, que tanto preocuparon a los bibliotecarios del siglo XIX, empezaron a dejar de ser leídos por las clases trabajadoras, así como los géneros preferidos por los grupos poblacionales con trayectorias educativas de mayor alcance. Y segundo: investigaciones etnográficas empezaron a señalar un acelerado declive del valor simbólico que, tradicionalmente, se había atribuido a la lectura de textos literarios. Esto es particularmente significativo si consideramos que apenas hace un par de décadas la Sociología de la Cultura señalaba al hábito de lectura de libros como una de las prácticas culturales mejor posicionadas socialmente. (Bourdieu, 1979/1980/1989). En la década de los años ochenta, Bourdieu sostenía que el contexto económico y académico tienen una honda repercusión en los hábitos de lectura de la población y que los libros impresos, a diferencia de la lectura de revistas, folletos e incluso algunos periódicos, potencialmente podrían tener la

cualidad de aportar un generoso capital cultural, de índole simbólico, a quienes leían. Sobre todo si los lectores tenían un origen popular, esto es, obreros, artesanos, agricultores, pequeños comerciantes. Ahora esta idea empieza a estar rebasada por la realidad circundante, en donde las nuevas generaciones de jóvenes, sin importar la clase social o el nivel educativo alcanzado, revelan ver el libro sin tanta solemnidad como antes.

La larga tradición sociológica francesa de los estudios de lectura ha señalado que no es posible hablar de una consecuencia directa entre la elevación de los niveles educativos y las prácticas de consumo cultural. A mediados de los años ochenta, las investigaciones empíricas de Dumontier, De Singly y Thèlot (1990), corroboradas nuevamente por De Singly, y luego por Mauger y Poliak (1998), señalaron que no existía un efecto real, mucho menos conmensurable, entre la elevación de los niveles de escolarización y el incremento de los hábitos literarios de los estudiantes (De Singly, 1993; Mauger y Poliak, 1998). Y más aún. Al menos en el contexto francés, casi se podía hablar de que sucedía un efecto contrario, pues en vez de avanzar, se retrocedía. Estas conclusiones fueron reiterativas de un mismo trago amargo para la sociedad francesa de finales del siglo XX: «la lectura es menos atractiva que hace veinte años» (Dumontier, De Singly y Thèlot, 1990; De Singly, 1993; Klertz, 1993). Los resultados obtenidos en las encuestas europeas de los años noventa asestarían un duro golpe al paradigma de la Ilustración que aseguraba que la lectura de libros (la expansión del conocimiento) se incrementaría de manera directamente proporcional al nivel de educación recibida por la población, la cual ha sido la tesis más sólida que ha producido la Sociología de la Lectura en los últimos cuarenta años. Sin embargo, algunos autores franceses que se habían encargado de ejecutar encuestas de opinión llegaban a la conclusión de que «[...] la prolongación generalizada de la escolarización no trajo una intensificación de la lectura ni de la acumulación de capital cultural. [...] Prácticamente todos los estudiantes de 1967 leían al menos un libro por mes, contra los sólo dos tercios que lo hacen en la actualidad» (Mauger y Poliak, 1998 : 17). Más adelante, en el epígrafe 2.3.3., retomaremos este tema pues

contradice uno de los postulados más reconocidos de la investigación empírica estadounidense. (v. McQuillan, 1998; McQuillan y Au, 2001).

A partir de 1989 inició el apogeo de las encuestas sobre prácticas de consumo cultural, en especial las relacionadas con las prácticas de lectura. A partir de éstas, han surgido serios cuestionamientos acerca de la efectividad de la escolarización masiva en relación con la difusión de la cultura escrita. Saber leer no significa comprender el texto, mucho menos, disfrutarlo. Según el estudio de Schneck et al. (1993), desde la década de los años noventa fue advertido un declive generalizado de la intensidad de lectura entre los lectores tradicionales en Europa. Estas investigadoras francesas empezaron a considerar que esta falta de apetito lector sucedía en un contexto de “modificación de las relaciones con el libro”, en donde era notable que éste tenía una posición menos preponderante en la cultura: «El libro ha perdido su lugar como instrumento privilegiado de expresión y de transmisión de la cultura. El libro no sería más algo sagrado [...] para leer de la primera a la última página, sino un modo de ocio y de información como los otros.» (Schneck et al., 1993; HLCL:2002, 79-82).

A partir de la década de años ochenta, cuando sobrevino en Francia el apogeo de las encuestas culturales y se diagnosticó como *iletrismo* a la enfermedad sociológica de falta de hábito lector,¹¹⁷ también se dieron a conocer los primeros síntomas de un fenómeno curioso: por un lado, se incrementaban las cifras de gente alfabetizada que empezaba a adquirir el hábito de leer, sobre todo entre los hijos de familias obreras, campesinas y comerciantes modestos (en un movimiento que se ha interpretado de democratización del conocimiento, la información y los bienes culturales), pero en contrapartida, entre los grupos poblacionales que tradicionalmente habían sido lectores ávidos, aquellos a los que la lectura había sido parte de su propia identidad (*self-identity readers*), tanto personal y familiar, se notaba un declive generalizado en el que se estaban pulverizando la cantidad de libros que los lectores acostumbraban

¹¹⁷ Tal como se explicó en el capítulo primero, en los países en vías de desarrollo al iletrismo se le denominó analfabetismo funcional (Ferreiro, 1998; Seda-Santana, 2002).

leer cada año: «Francia lee más, pero los franceses leen menos.»¹¹⁸ fue una frase repetida hasta la saciedad por los periódicos parisinos e investigadores de los estudios franceses de lectura (Establet y Baudelot, 1989; Fraisse, 1993; Hersent, 2000).

Investigaciones similares en otros países, decantaron en las mismas conclusiones y se empezó a hablar de un acelerado fenómeno global de retroceso del hábito entre los lectores asiduos a los libros (Ross, et al., 2006) pues en una gran mayoría de países desarrollados, con altos índices de alfabetización, los estudios demoscópicos empezaron a señalar un crecimiento tenaz de los llamados «no lectores» (Murphy, 1988; Azzam, 2005; Azzam, 2006; Mauger, 2006; Cordón, 2006), y un notable desinterés por la palabra escrita, sobre todo entre las nuevas generaciones (Establet y Felouzis, 1992; Donnat, 1998; Signorini, 2003; Bertrand, 2004; Bois y Leblond, 2005; Detréz, 2006).

Es decir, en el mundo se lee más, pero a los ciudadanos de principios del siglo XXI les gusta leer menos que a las generaciones que les precedieron. Lo anterior señaló dos fenómenos puntuales: la lectura de libros ya no era la forma de entretenimiento más común ni la preferida entre las personas que sabían leer, ni siquiera en aquellos con trayectorias educativas de mayor alcance. Y segundo: se notaba un acelerado declive del valor simbólico, atribuido tradicionalmente a la lectura de narrativa literaria.

Aunque no deja de ser ciertas, las conclusiones a las que han llegado los investigadores deben ser relativizadas. En época reciente, en uno de los sondeos de opinión llevados a cabo por la Unión Europea quedó patente la centralidad y poder de cohesión que tiene la tradición literaria y la lectura de libros impresos en la opinión pública de los europeos. Incluso, con un alto grado de acuerdo, los entrevistados dijeron estar convencido de que el gusto por los libros era un elemento

¹¹⁸ Acerca del tema del iletrismo en Francia, se puede consultar un escrupuloso y bien construido catálogo de referencias de investigación editado en 2006 por el gobierno francés *L'Illettrisme: Extrait du catalogue de la médiathèque du CDDP de Quimper*. (Acceso 14 junio 2007). Disponible en: <http://www.crdp.ac-rennes.fr/crdp/services/mediatheques/selectionsDoc/pdf/29/illettrisme.pdf>

que diferenciaba notablemente «[...] a un europeo de un americano» (Eurostat, 2007a. v. t. Briggs y Burke, 2005; Sassoon, 2006). El resultado de este sondeo ha tenido enormes consecuencias en la agenda política europea, e incluso en la presentación del Programa Cultural 2007-2013, se habló de considerar la «cultura literaria» como huella de identidad compartida por los países comunitarios al reconocerse como un terreno propicio hacia el cual se debieran orientar las futuras políticas culturales.

Continuamente vemos aparecer estudios aplicados en donde se da cuenta de cambios inesperados y vacilaciones contradictorias en el comportamiento cultural de distintos grupos sociales, como los jóvenes, con relación a la lectura y las nuevas tecnologías (Grognet, 2004; Livingstone, 2004; Injuve, 2005; Navarrete, 2005). Sin embargo, es necesario destacar que estas conclusiones, sin dejar de ser ciertas, deben tomarse con suficiente distancia y prudencia. Por ejemplo, el publicado recientemente por la Unión Europea, en el cual un grupo de investigadores articulados en los 27 países miembros concluyeron «the verification of the existence of big differences in the perception and use of the Internet and mobile telephones based on age groups».¹¹⁹ Por ejemplo, para los niños mayores de 12 años «Internet has turned into the main source of knowledge [...] They feel more familiar and comfortable in front of a screen than a book.» Sin embargo, los más pequeños, menores de 10 años, no sienten mucha atracción hacia las tecnologías: «[...] the younger children still feel somewhat distant to these tools. They do not have the need or stimuli that lead them to wanting to spend more hours per day on the Internet.» (Eurostat, 2007a).

Otros expertos, más meditados, advierten sólo transformaciones, pero nunca defunciones (Baudelot et al., 1999). Max Butler lo resume de la siguiente manera: «[...] todas las previsiones catastróficas que anunciaban el final del libro y de la lectura han quedado desmentidas. Se tiene la evidencia de que ahora más que nunca

¹¹⁹ Dicha investigación partió de un sondeo de opinión realizado con técnicas de investigación cualitativas, mediante focus groups articulados en 27 países de la Unión Europea.

la lectura es necesaria en todo momento de la vida cotidiana y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación necesitan para su uso mayor dominio en el empleo de la escritura y también de la lectura.» (Butlen, 2001, citado de Salaberría, 2001:82).

Tal vez una de las investigaciones emblemáticas fue la realizada por las investigadoras Baudelot, Cartier y Detréz, luego de las señales de alarma con relación al retroceso del hábito lector entre los jóvenes. Después de aplicar 1,200 encuestas entre estudiantes franceses, llegaron a la conclusión de que los jóvenes sí leían: «Et pourtant ils lisent» pero al mismo tiempo reconocieron que lo que efectivamente había experimentado un cambio drástico entre una y otra generación de lectores era la noción misma de lo que era «leer» (Baudelot et al., 1999).

Lo que revela que, posiblemente, el vertiginoso avance tecnológico ha ido produciendo una extraña estela de prácticas culturales diversas, marcando profundas diferencias de hábitos y prácticas culturales intergeneracionales, que por su situación de proximidad apenas pueden ser distinguidos en los estudios demoscópicos. El problema de raíz no sólo es que los hábitos de lectura hayan cambiado, sino que están cambiando constantemente. Como señala Leu, «Literacy of yesterday is not the literacy of today, and it will not be the literacy of tomorrow.» (Leu, 1998: 774).

2.3.3. Los «mitos de la lectura»

Antes de continuar nos es indispensable detenernos en un conflicto de «indexicalidad», por decirlo en términos de Merton, que algunos investigadores han estado señalando con relación a los estudios de lectura. Nos referimos al movimiento emprendido justo en el cambio de siglo (XXI), por algunos investigadores —tanto europeos como angloamericanos— hacia lo que se conoce como la «desmitificación» de los estudios de la lectura (o mejor dicho, de la impugnación) de algunos de los resultados claves de los estudios de lectura. En 1998, el profesor de la Universidad

de California, Jeff McQuillan, a quien ya hemos citado, publicó una investigación donde denuncia que muchos estudios de lectura seguían buscando respuestas en donde, de antemano, ya se conocen las causas y soluciones (McQuillan, 1998. v. t. McQuillan y Au, 2001). McQuillan planteó que si el factor que mayormente determina la formación positiva (sic) de un lector es la «exposición al material impreso» (de calidad), entonces la multiplicación de canales que faciliten el acceso a los libros es una solución inequívoca al problema del analfabetismo funcional o del iletrismo (McQuillan, 1998. v. t. McQuillan y Au, íd.). Al año siguiente, McQuillan volvió con el tema y publicó *Seven Myths about Literacy in the United States* (1999) en donde contrapone a cada «mito» una prueba empírica para destronarlo, o por lo menos iluminar con escalas de grises (p. ej. el mito de «los adultos de la generación del *baby-boom* son los mejores lectores» de la Historia, o que «el 40% de los niños ni siquiera poseen una competencia lectora básica», etc.).

Esta señal de alerta acerca de los «mitos de la lectura» también ha sido encendida en Francia. En el mismo año que McQuillan, Bernard Lahire publicó *L'invention de l'illettrisme* (1999), donde hace un severo cuestionamiento al manejo político y mediático del fenómeno primermundista de la precariedad lectora —un tema particularmente doloroso para la sociedad francesa— y denunció que el iletrismo había sido «creado» artificialmente por los dirigentes de la organización no gubernamental ATD Quart Monde, con la intención de obtener subvenciones públicas y protagonismo político (Lahire, 1999. v. t. Chartier [A.-M.] y Hébrard, 2002). El libro de Lahire, director del Groupe de Recherche Sur la Socialisation (GRS),¹²⁰ sería la consecuencia de un movimiento «negacionista» del iletrismo que venía formándose en Francia desde dos décadas antes a partir de los resultados de las encuestas nacionales de cultura donde algunos investigadores que empezaban a cuestionar la eficacia de las metodologías con las que se diagnosticaba la enfermedad cultural, fundamentalmente la encuesta de opinión mediante cuestionario estructurado (contraencuesta). En 1998, en plena efervescencia de las discusiones

¹²⁰ En el Groupe de Recherche Sur la Socialisation (GRS, por sus siglas en francés) colaboran profesores de la Universidad Lumière de Lyon y de la École Normale Supérieure.

acerca de cómo enfrentar el problema del iletrismo en Francia, un Baudelot y Cartier, publicaron un estudio longitudinal (dos años) y con una amplia muestra (n=1.200)¹²¹ realizado entre estudiantes de Secundaria (*Collège*) y de Instituto (*Lycée*) y en donde, en vez de utilizar el método de sondeos de opinión, se decantaron por los diarios de lectura¹²² autocompletados a lo largo del día por los estudiantes. Las conclusiones de Baudelot y Cartier contribuyeron a matizar la hipótesis (o el «mito», según se quiera ver) de que los jóvenes fuesen los causantes del retroceso lector en Francia, y llegando a afirmar que éstos, en realidad, sí leían («Et pourtant ils lisent...»)¹²³ (Baudelot y Cartier, 1998; Baudelot et al., 1999. v. t. Detréz, 2004). En este mismo sentido, Chartier y Hébrard (2002) señalaron la necesidad de desmitificar las creencias fatalistas acerca de la precariedad lectora que, desde su punto de vista, afectaba a muchos investigadores en el campo (Chartier y Hébrard, 2002). A partir de los estudios de McQuillan (1999/2002) y del resumen emprendido por Ross et al. (2006), en Estados Unidos, así como los trabajos de Hébrard (1991), de B. Lahire (1999) y de A.M. Chartier y J. Hébrard (1998/2002), realizamos un primer intento análisis de estos «mitos» y conflictos relacionados con las conclusiones a los que han llegado algunos estudios de lectura. Al final, percibimos que en este singular *panthéon* de la lectura se ha acumulado alrededor de dos **factores de conflicto** que se han venido planteando como «los enemigos de la lectura», pero que para los investigadores antes citados se trata en realidad de fenómenos sobredimensionados:

2.3.3.1. Lectura & *mass media*

Los indicadores de prácticas culturales suelen corroborar lo que al parecer nadie pone en tela de duda: la mayoría de las personas prefieren encender el televisor

¹²¹ Baudelot, C. y Cartier, M. (1998). Lire au Collège et au Lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 123, 25-44. Este artículo, posteriormente, se convertiría en la semilla del libro *Et pourtant... ils lisent*, publicado en 1999.

¹²² Este método es el mismo que utilizan las encuestas de *Empleo del Tiempo* diseñadas, en origen, por Eurostat (§ 4.3.4.1.3/v).

¹²³ Cabe señalar que, en términos más precisos, lo defendido por estos investigadores fue que los chicos de secundaria (*Collège*) tenían un rico hábito lector, pero que algo sucedía durante los años de Instituto (*Lycée*) que las prácticas de lectura disminuían notablemente.

antes que coger un libro (Establet y Felouzis, 1992). Durante siglos, el lastre que limitó el crecimiento de la industria editorial fueron los amplios grupos poblacionales de analfabetos, rurales u obreros, absortos en faenas laborales que ofrecían poco margen para la realización de actividades de ocio. Conforme se masificaba la alfabetización y aumentaban las horas libres para los ciudadanos —por la dinámica sociológica del paro o por las conquistas laborales del siglo XX—, paradójicamente, al mismo tiempo se desarrollaron los nuevos medios de comunicación, capturando la atención y preferencias de entretenimiento de esas grandes mayorías, pues además de masivos son (en algunos casos) gratuitos (Valbuena, 2004; Sassoon, 2006). Desde el inicio del cine, a fines del siglo XIX, y la popularización de la radio y la televisión, entre los años treinta y cincuenta, han corrido ríos de tinta con advertencias acerca de la amenaza que suponen los medios electrónicos para el libro y la lectura. Esto ha supuesto un «conflicto original» que se ha recrudecido con el paso del tiempo, dibujando una escena de lucha en la que por un lado se compara las horas de audiencia de televisión con las horas que la gente dedica a leer textos escritos (Establet y Felouzis, 1992). Se dice, por un lado, que el lenguaje de los medios audiovisuales, de tan fáciles de «recibir», aniquilan la destreza lectora y con ella la capacidad de leer textos de alta calidad (Ross, 2006: 31). No pocas investigaciones empíricas esgrimen que la razón más ponderosa de este fenómeno es que el lenguaje audiovisual y los contenidos de la televisión con fines comerciales demandan poco esfuerzo cognitivo al receptor, quien «se abandona» en el sofá de la facilidad antes que sentarse a leer un libro.

En resumen, el eje de conflicto establecido entre los libros y los medios audiovisuales esconde, a su vez, dos batallas subterráneas: la primera es de índole estético y trata acerca de la disputa de supremacía entre el lenguaje audiovisual y el lenguaje escrito. La segunda, aunque también estética, consiste en la confrontación entre la «cultura popular» o «cultura de masas» asociada a los medios de comunicación con la «cultura burguesa» que se expandió y legitimó a través de los libros impresos (Chartier, 1988; Valbuena, 2004; Sassoon, 2006).

2.3.3.2. Jóvenes & libros

Es muy común que los fenómenos anómalos asociados a la crisis de la lectura — tanto el iletrismo como la iliteracidad— se planteen con el sesgo generacional, diciendo que «los jóvenes de hoy no leen libros». Antes habíamos citado el estudio de Walberg, pero como ése hay en el mundo cientos de estudios comparativos similares, que llegan a la misma conclusión: las nuevas generaciones de jóvenes leen menos y poseen una peor destreza lectora que las que tenían sus antepasados (Bentolila, 1996). En el trasfondo de este eje de conflicto, se plantea como hecho dado que las nuevas generaciones, al no leer libros, rompen con un acuerdo social tácito, pues renuncian a una especie de transmisión cultural heredada por el grupo social o el núcleo familiar, lo que se interpreta como un síntoma de decadencia cultural.

Otro ejemplo elocuente es el quinto mito señalado por McQuillan («the students in the United States are among the worst») y cuyo origen está en una investigación publicada años atrás por Herbert Walbert (1996) en donde compara los resultados de la prueba nacional de comprensión lectora (IEA test) entre los estudiantes de 1970 y los de 1991-1992, revelando que en 22 años los estudiantes habían descendido 61 puntos en el ranking. McQuillan cuestionó lo siguiente: «[...] the IEA test has changed considerably since its first administration in 1970 (Elley, 1994). Unfortunately, the reanalysis of the scores upon which Walberg bases his comparisons is unpublished, making it difficult to know precisely how these “equated” scores were derived from what were markedly different tests.» (McQuillan, 1999: 4. Paréntesis y comillas, en origen).

2.4. Centros de Investigación de la Lectura

Cada vez se definen con mayor claridad los principales centros neurálgicos de la investigación mundial de la lectura, al menos en su faceta occidental y desde el

punto de vista académico.¹²⁴ En Europa, destacan el Institute d'Histoire du Livre, en Lyon; el laboratorio Groupe de Recherche sur la Socialisation¹²⁵, de la Université Lumière Lyon 2 y que opera de manera conjunta con Lettres & Sciences Humaines à Gerland; el Internationale Gutenberg-Gesellschaft, en Mainz; The Centre for the History of the Book, en Edimburgo; el Instituto de Historia del Libro y de la Lectura¹²⁶, en Salamanca (España); el Lancaster Literacy Research Center¹²⁷ (Gran Bretaña), sin olvidar el corazón de la investigación de la Sociología de la Lectura, la École de Hautes Études et Sciences Sociales, en París¹²⁸. En Estados Unidos, The Center for the Study of Books and Media, de la Universidad de Princeton; el Studies in Print Culture de la University of Massachusetts; Maryland Literacy Research Center y el Center for the Book de la Library of Congress de Estados Unidos. En Canadá, el Studies in Book and Print Culture, de la University of Toronto, y la Chaire de Recherche du Canada en Histoire du Livre et de l'Édition, de la Université de Sherbrooke, en Québec¹²⁹.

2.4.1. Estados Unidos

Internacional Reading Association

La IRA es una institución internacional con base en Estados Unidos, formada con el objetivo de la mejora de la investigación de la lectura, sobre todo en cuanto al fomento a la lectura, los aspectos pedagógicos y psico-cognitivos. En su revista *Reading Research Quarterly* se han publicado artículos canónicos de la investigación de la lectura. También publican las revistas en español, *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*.

<http://www.reading.org/>

<http://www.lecturayvida.org.ar/>

¹²⁴ El siguiente listado de centros de investigación de la lectura se ha construido a partir de lo investigado por T. Granados, y complementado con los datos recabados en nuestras libretas de investigación. (v. Granados, T. (2007). Historia del Libro. *Istor. Revista de Historia*, VIII(31), 69-82.

¹²⁵ Laboratorio dirigido por los sociólogos Bernard Lahire y Jean-Ives Authier.

¹²⁶ Dirigido por el filólogo español Pedro Cátedra.

¹²⁷ Dirigido por David Barton.

¹²⁸ Cuya directora de estudios es Beatrice Fraenkel.

¹²⁹ Dirigido por el investigador canadiense Jacques Michon.

<http://www.pac.uag.mx/reading/info.htm>

Book Industry Study Group, Inc.

En Estados Unidos, el Book Industry Study Group (BISG, dicho en siglas) es la asociación privada que representa a toda la industria del libro en su conjunto: editores, distribuidores, impresores, bibliotecas, fabricantes de papel y tinta, etc. Su misión fundamental ha sido realizar investigación demográfica de los hábitos de lectura en Estados Unidos. Ha realizado estudios (barómetros de lectura) por más de 30 años consecutivos, conocidos como los BISG surveys, cuyo objetivo explícito es «[...] [g]ather and analyze accurate, statistical information about the book market, suppliers and distributors, and current sales to calculate and analyze future industry trends.» <http://bisg.org/>

American Library Association (ALA)

La ALA surgió a partir del primer Congreso de Bibliotecarios, al que acudieron poco más de 100, el 6 de octubre de 1876, no sólo para organizarse de manera formal sino también para plantear los problemas a los que se enfrentaba el gremio bibliotecario. Uno de estos era la lectura. Al año siguiente, en 1877, se llevó a cabo el primer diagnóstico sobre los gustos de lectura de los usuarios de bibliotecas públicas. Se trató del estudio de N. Porter, *Books and Reading: What books shall I read and how shall I read them.* (cfr. § 2.2.3.1.1).

<http://www.ala.org/>

IBBY. Organización Internacional para el Libro Juvenil

Fundada en Estados Unidos en 1953 se ha caracterizado por participar en proyectos de fomento de la lectura como parte de iniciativas de Cooperación al Desarrollo. Lleva a cabo investigación y publica continuamente trabajos académicos relacionados con la lectura y el libro.

<http://www.ibby.org/index.php?id=266&L=3>

The Center for the Book (Library of Congress)

Centro de investigación fundado en 1977 por iniciativa de Daniel J. Boorstin, con el propósito de utilizar los recursos de la biblioteca más importante y mejor dotada de Estados Unidos (Library of Congress) para estimular el interés en los lectores potenciales, de todas las edades, por la lectura de libros. Con el tiempo, la iniciativa ha crecido de manera relevante hasta desarrollar una red de organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y del sector privado, incluidas algunas casas editoras (como por ejemplo, Random House, Target, Hachette USA, John L. Wiley & Sons, entre otras), de manera tal que suman más de 250 los miembros que participan, colaboran y financian los proyectos de este centro. Además de promover la lectura, llevan a cabo investigaciones relacionadas con la historia del libro, y otras más de índole académico.

<http://www.loc.gov/cfbook>

2.4.2. Alemania

Börsenverein de Deutschen Buchhandels

Es la agrupación gremial de los editores y libreros alemanes. Su papel es cardinal en la industria editorial europea e internacional pues son quienes organizan la Feria del Libro de Frankfurt. Cada año emite estudios de investigación sobre la industria, los flujos de compra-venta de derechos de autor derivados de la Feria y, también, investigaciones puntuales sobre hábitos de lectura. En 2008, realizaron un sondeo de opinión entre los editores y libreros que acudieron a la Feria acerca del futuro de libro impreso y los soportes emergentes del libro.

<http://www.boersenverein.de/de/portal/index.html>

Stiftung Lesen

Fundación patrocinada directamente por el presidente de la República Alemana en turno, los ferrocarriles Deutsche Bahn y el semanario Die Zeit. Traducido al español Stiftung Lesen significa Fundación Leer, y goza de prestigio en el entorno alemán

pues lleva a cabo campañas de fomento a la lectura así como investigaciones sobre hábitos lectores. Cada año, en el mes de noviembre, organiza unas Jornadas de Lectura.

<http://www.stiftunglesen.de/Default.aspx>

Fundación Círculo de Lectores

Patrocinada por el corporativo alemán Bertelsmann, la multinacional de medios de comunicación y líder mundial en edición de libros, que prosperó en plena depresión de posguerra cuando su fundador, Reinhard Mohn, implementó el modelo de negocio de venta de libros por catálogo. La Fundación Bertelsmann es un referente mundial de la investigación privada, pues cada dos años publica un estudio monográfico (Índice de Transformación) para determinar el grado de desarrollo/subdesarrollo de los países de 125 países. En cuanto a los estudios de lectura, ha realizado dos encuestas internacionales sobre hábitos de lectura, en 1994 y en 2002. Desde hace años, a través de la sede catalana de su Fundación Círculo de Lectores ha expresado su interés por «fomentar los hábitos individuales y sociales de lectura así como contribuir al mejor conocimiento y uso oral y escrito del español, y a la divulgación del rico patrimonio literario de la lengua española.»

www.circulo.es

2.4.3. España

CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas

El CIS aplica, en promedio, cuarenta estudios al año, mayoritariamente de naturaleza cuantitativa y mediante encuesta. El CIS ha llegado a incluir en sus Barómetros de Opinión (de temas generales) preguntas acerca de los hábitos de lectura de los españoles, además de encuestas culturales y algunos estudios monográficos sobre la lectura de libros. Sus resultados se encuentran en un Banco de Datos, ARCES, de acceso gratuito, pero no libre. Una vez publicados los estudios, las matrices de datos son puestas a disposición de los investigadores a través de un Banco de Datos (ARCES), pero con un *timeliness* de tres meses. Cuando las encuestas

son producto de algún tipo de convenio con otra institución, este periodo se prolonga por un año. De acuerdo con el análisis de Díaz de Rada acerca de la clasificación de subtemas del Archivo de Estudios Sociales (ARCES) del Centro de Investigaciones Sociológicas la lectura voluntaria suele formar parte de las llamadas encuestas de «hábitos culturales», pero también suelen aparecer preguntas acerca de la lectura de libros de la población en los llamados estudios multitemáticos (*ómnibus*), como son las encuestas sobre «Ocio y Entretenimiento», «Uso del Tiempo Libre» e incluso en «Valores». (Díaz de Rada, 2002: 34-35).

<http://www.cis.es>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Desde 1985 ha ido conformando el Centro de Investigación de la Lectura Infantil y Juvenil, para apoyo y promoción de la investigación, con sede en Salamanca. La Fundación Germán Sánchez Ruipérez patrocina además el Observatorio del Libro y la Lectura de Extremadura, que se plantea como un proyecto de investigación de las prácticas de lectura así como de observación de los «efectos» locales (la Comunidad Autónoma de Extremadura) del programa nacional de Fomento de la Lectura.

<http://www.fgsr.es>

Fundación Alonso Quijano

Con sede en Málaga (Andalucía). La fundación se plantea el desarrollo de investigación como apoyo al fomento de la lectura, realizando actividades de formación, promoción cultural e iniciativas de Cooperación al Desarrollo.

www.alonsoquijano.org

Fundación Carlos Barral

Tiene sede en Madrid. Desde 1996 se ha planteado participar en proyectos «de estímulo del libro y la lectura en los países de habla castellana/española [...] para el envío regular de libros a instituciones culturales públicas o privadas.»

<http://carlosbarral.org>

CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

Pertenece a la Unesco y ofrece asesoramiento a los gobiernos de América Latina con relación a las políticas de libro, lectura, derechos de autor, escritura, y estudios transversales. (Rodríguez [Rodríguez], 2005).

<http://www.cerlalc.org/>

Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ)

Federación de organismos catalanes asociados para difundir el libro infantil y juvenil y promover la lectura en Cataluña.

<http://www.cclij.org/>

2.5. Observatorios de Lectura

Francia

Observatoire des Politiques Culturelles

Canadá

L'Observatoire de la Cultura et des Communications du Quebec

Italia

Osservatorio Culturale e Reti Informativa y el Osservatorio Culturale del Piamonte.

Europa del Este

The Budapest Observatory. Regional Observatory of Financing Culture in East-Central Europe

España

Observatorio Nacional de la Lectura y el Observatorio de la Lectura de Extremadura

Indicadores de Lectura

3.1 Introducción

La Unesco calcula que en la actualidad cuatro de cada cinco adultos (80%) en el mundo saben leer y escribir. La cifra coincide, más o menos, con el Índice de Alfabetización que elabora la *CIA World Factbook*,¹³⁰ en el que se señala que el 84% de los habitantes del planeta ya ha pasado por algún entrenamiento básico en lectura y escritura.¹³¹ Sin embargo, los indicadores mundiales de alfabetización deben ser leídos con prudencia pues al grupo de 20% de analfabetos totales que aún existen en el mundo (aproximadamente 1,334.000.000 personas)¹³² habría que sumar un grupo adicional de por lo menos 774 millones de individuos «alfabetizados» pero que no están en condiciones de poder leer (v. Tabla 3). Así lo indican los test de comprensión lectora que, desde hace una década, han venido aplicando diversos organismos internacionales (§ 3.2.1-3.2.3). Una porción de la población que se considera «alfabetizada» en realidad no lo es: se les conoce como iliteratos. Aunque ya hemos abordado este tema en el capítulo primero (§ 1.3.1), conviene recordar que la iliteracidad es aquella situación de precariedad lectora de aquellos que se enfrentan al texto sin estar adecuadamente preparados para ello. Lectores débiles, precarios, aquellos que tropiezan a cada momento, retrocediendo una y otra vez en los párrafos, deletreando palabras o haciéndolo involuntariamente «en voz alta»,¹³³ lo que sugiere que apenas logran extraer de los textos una «cosecha» pobre de significados (Unesco, 2006). Visto esto a la luz de las cifras globales nos dibuja un panorama desolador en el **prácticamente 2 mil millones de personas en el mundo**

¹³⁰ Con datos actualizados al año 2006, para ambas fuentes.

¹³¹ El modelo de la *CIA World Factbook* contempla sólo a la población mayor de 15 años, siendo el esquema de diseño de investigación más legitimado en el mundo al momento de seleccionar las cohortes de población en los estudios demoscópicos. No obstante, en la Unión Europea lo más común es que se considere a la población mayor de 14 años.

¹³² Como se puede comprobar en la Tabla IV, el analfabetismo mundial muestra una perspectiva desalentadora, pues en lugar de disminuir la tendencia es hacia el incremento de grupos poblacionales que no saben leer ni escribir.

¹³³ La lectura «en voz alta» es un rasgo normal si es premeditada, o bien, si ocurre en la etapa de lectura inicial en niños y en quien se enfrenta a un idioma desconocido, pero instintiva y en personas «alfabetizadas» se considera una anomalía.

les es imposible leer y comprender un texto, lo que equivale a casi un tercio de la población mundial.

Tabla 3. Índice Mundial de Analfabetismo¹³⁴

Región	Población Mundial	
	2005	2008
África	887 964 000	894 494 010
Asia	3 917 508 000	4 214 208 000
Europa	724 722 000	725 392 000
América del Norte	558 281 000	594 447 000
América del Sur	332 156 000	349 256 000
Oceanía	32 998 000	32 998 000
TOTALES Mundiales	6 453 628 000	6 671 679 034
Aprox. Analfabetos (20%)	1 290 725 600	1 334 335 806

El problema del analfabetismo y la *iliteracidad* no termina ahí. Como mencionamos en el capítulo anterior (§ 2.3), desde la década de los años setenta un sinnúmero de encuestas han advertido un acelerado proceso de desinterés hacia los libros y la lectura («iletrismo» y «analfabetismo funcional») entre grupos de población adecuadamente alfabetizados y, lo más preocupante, entre quienes poseen diplomas medios y superiores y viven en países altamente desarrollados (Murphy, 1988; Azzam, 2005; Azzam, 2006; Mauger, 2006; Cordón, 2006b), contradiciendo gran parte de las hipótesis centrales de la Sociología de la Lectura. Aunque las cifras del analfabetismo funcional han sido «impugnadas» por un movimiento negacionista y de contraencuesta (§ 2.3.3), lo cierto es que continuamente aparecen estudios demoscópicos que dan cuenta de «les tristes temps» de la lectura de libros, como escribiría Oliver Donnat en las conclusiones de la encuesta *Les Pratiques Culturelles de les Français* de 1997. Si al fenómeno del analfabetismo, la iliteracidad y la baja competencia lectora le sumamos las cifras del iletrismo (los que pueden leer sin

¹³⁴ Tabla de elaboración propia, a partir de datos obtenidos por el International Programs Center del US Census Bureau, disponible en el sitio web <http://www.census.gov/ipc/www/popclockworld.html> y enriquecida con las cifras ofrecidas en el portal de la Unesco con relación a los índices de alfabetización en el mundo: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=54369&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ningún obstáculo pero que no lo hacen simplemente porque no les apetece) la crisis de la lectura podrían alcanzar cifras descomunales.

En las últimas tres décadas, el tema de la lectura ha movido a grado de preocupación a prácticamente todos los gobiernos y organizaciones internacionales. No es para menos. En un reporte que consideramos histórico, *Functional Literacy in Western and Eastern Europe*, fechado en 1990 y redactado de manera conjunta por la Unesco, la OECD y la Comunidad Europea (actual Unión Europea), ya se señalaba que el tema de la lectura era prioritario ante el cambio económico que se avecinaba («de manera especial en Europa», afirmaba el documento), dada la inminente incorporación de las nuevas tecnologías en la industria y en el sector servicios: «The new emerging knowledge-intensive economies and the wide-spread use of new technologies at work require an up-grading of the qualification of the labour force at all levels of the pyramid of qualifications.» (UIE/Unesco y OECD-SERI, 1990: 4).

De acuerdo con el *Functional Literacy* el cambio hacia el «nuevo orden» (sic) se encontraba posiblemente en riesgo o por lo menos «comprometido», no sólo debido a los grupos poblacionales que aún permanecen analfabetos,¹³⁵ sino por la sospecha de que una gran proporción de los adultos en el mundo carecían de una formación adecuada en «[...] a set of information processing skills» (UIE/Unesco y OECD-SERI, íd.: 50), tales como leer, escribir, realizar operaciones aritméticas, resolver problemas, extrapolar ideas, generar proyectos creativos, mucho menos generar nuevo conocimiento: «Hoy en día se reconoce que el futuro bienestar económico y social de los países se relaciona estrechamente con los conocimientos y destrezas de sus poblaciones.» (OECD, 2007: 3). Desde entonces, la lectura se ha venido planteando como una de las condiciones *sine qua non* para enfrentar los retos de las nuevas formas de alfabetización informacional. Y no sólo eso, las características de Internet

¹³⁵ A pesar de las dos grandes olas alfabetizadoras del siglo XX —primero en las décadas de los años treinta y cuarenta, y después en los años sesenta y setenta— los índices de alfabetización en el mundo aún muestran acusadas diferencias regionales. Las cifras más recientes señalan que uno de cada cinco adultos no saben leer, y 42 millones de niños en el mundo no se encuentran en ningún camino cierto que los conduzca hacia la adquisición de la destreza.

hicieron ineludible la necesidad de formar lectores más maduros, críticos y proclives al autoaprendizaje. Palabras textuales, los representantes de estos organismos internacionales consideraron necesario que gran parte de la población mundial debería pasar por un nuevo reentrenamiento de destrezas lectoras: («[...] we need a world retraining.»),¹³⁶ pues vislumbraron que tanto la comprensión lectora (la destreza) como las prácticas de lectura (el hábito) eran condiciones indispensables para enfrentar los retos de las nuevas formas de alfabetización informacional. El reporte conjunto de la UIE /Unesco/EC/OECD, señaló la necesidad contar con un método de diagnóstico previo de la situación de la lectura y las competencias informacionales de la población, fundamentalmente en tres rubros: destrezas matemáticas, lectoras y conocimientos generales.¹³⁷ Para ello fue necesario crear instrumentos de evaluación precisos para medir el comportamiento de los «lectores débiles» [sic], en un fenómeno que fue denominado como *adult illiteracy*.¹³⁸ «Such studies are essential in order not to underestimate or overestimate the problem, and to understand the factors at work so as to formulate appropriate remedial strategies.» (UIE/Unesco y OECD-SERI, íd.: 7).

En aquel entonces los expertos de la lectura consideraron prioritario definir la perspectiva desde la cual se iban a investigar y medir las dimensiones del fenómeno lector, por lo que se decidió abordarlo desde el punto de vista funcional y su vinculación con la formación para el trabajo y el fomento al Desarrollo: «The demand of literacy can be formulated from a human rights or a human development perspective or from the qualification needs related to a changing economy.» (UIE/Unesco y OECD-SERI, ib.). Esto, sin duda, marcaría una línea de tendencia en

¹³⁶ El propósito de (re)alfabetizar a grandes grupos poblacionales para fortalecer el mercado de producción no es, ni ha sido, algo nuevo. En el capítulo anterior mencionábamos que un fenómeno similar sucedió entre los siglos XVIII y XIX, cuando se gestó la primera revolución industrial que, al igual que ahora, demandó trabajadores estuviesen debidamente calificados para poder operar las nuevas máquinas (Darnton, 1982; Hobsbawn, 1971; Watson 2006).

¹³⁷ Para la prueba PISA 2009, se tiene contemplado incorporar un simulacro de navegación en Internet como parte de la test de habilidades informacionales.

¹³⁸ Hasta el momento la tendencia en la investigación internacional ha sido nombrar el fenómeno mediante este término, *iliteracidad*, traducido del inglés *illiteracy*.

la que poco a poco dejaría de importar qué es lo que se lee (es decir, la calidad del os contenidos) sino cuánto se lee y con qué fines.

Volviendo a aquella cita mundial de 1990, cada país expuso las particularidades de su territorio en cuanto a la situación nacional con respecto a las cuestiones educativas, de manera especial, los grupos sociales de alto riesgo de encontrarse en situación de adultos iletrados. De igual forma, cada gobierno compartió el «Estado-de-la Cuestión» en la investigación con relación a los sistemas nacionales de evaluación de la competencia lectora. En aquel momento, sólo cuatro países de mundo, todos anglosajones (Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y Australia), ya contaban con un acervo de pruebas de literacidad y métodos de observación más o menos depurados.¹³⁹ De acuerdo con esta misma fuente, Australia fue el primer país en conducir un test de literacidad en adultos con dimensiones nacionales (llamada *No Singly Measure*) en la que se identificó que para la mayoría de la población australiana las prácticas de lectura y escritura tenían una fuerte carga de obligatoriedad pues estaban estrechamente vinculadas con la formación para el empleo y la competitividad laboral. Resulta sorprende que esta primera conclusión de predominio de la «lectura útil» en el ejemplo de Australia no causó el menor cuestionamiento, e incluso fue interpretado por los agentes políticos como un síntoma alentador: «[...] which suggests that the work place may have a great potential as an area for improving the literacy skills of Australia's adults.» (UIE/Unesco y OECD-SERI, íd.: 8). Es pertinente aclarar que en el continente europeo, sólo Francia contaba con algunos datos sobre las habilidades y destrezas lectoras de sus habitantes, pero en la mayoría de los países del mundo —incluidos España y los países de América Latina— prácticamente no existía información de campo que iluminara sobre este fenómeno.

¹³⁹ Australia y Canadá ya habían experimentado con algunos métodos para evaluar la literacidad, como el *direct assessment* o *proxy measure*. (UIE/Unesco y OECD-SERI, ib.).

3.2. Evaluación mundial de las destrezas lectoras

La evaluación de la competencia lectora se ha orientado en los últimos años establecer estudios comparativos internacionales (*International Benchmark*) a través de escalas de posición (*ranking*) entre los países que participan en los estudios. A pesar de las críticas y severos cuestionamientos que han recibido (que no han sido pocos), hasta el momento se han perfilado tres grandes herramientas de medición internacional de la comprensión lectora. En estos han participado grupos de expertos (*Task Forces*) en el tema de la lectura, en los que además colaboran organismos internacionales y agencias nacionales de investigación estadística. Estos estudios son PIRLS (en niños de 4 curso de primaria); PISA (en jóvenes de 15 años), e IALS (adultos), los cuales explicamos brevemente en los siguientes epígrafe.¹⁴⁰

3.2.1. PIRLS

El Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) tiene por objetivo el evaluar la comprensión lectora de los niños de cuarto año (aproximadamente 9-10 años de edad), justo en el momento en que ya han completado las etapas iniciales de alfabetización. Es conducido, fundamentalmente por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), con base en Ámsterdam, pero también participan otras instituciones, como Statistics Canadá o National Foundation for Educational Research del Reino Unido. Una de las características más notables es que no solo se ocupa de las prácticas de lectura de los niños en el entorno escolar sino que incluye mediciones y cuestionarios en los que intervienen los padres, para complementar la información relativa a las prácticas de lectura de los niños en el entorno familiar, más allá de las imposiciones educativas. PIRLS es la continuación de los estudios pioneros internacionales de evaluación lectora y se aplica, desde el año 2001, con una periodicidad de cinco años, con la colaboración de

¹⁴⁰ Los test internacionales de literacidad (Informe PISA, IALS, etc.) han adquirido un impacto mediático insospechado, y no pocas veces han logrado cismas políticos, pues en el fondo, más que a las personas, lo que realmente evalúan es la efectividad de los programas educativos nacionales.

expertos de 35 países. Las dimensiones de la lectura que suelen ser evaluados por PIRS son: comprensión lectora, motivaciones de la lectura, actitudes (opiniones) y comportamientos (prácticas). Asimismo, contempla una serie de mediciones para determinar la destreza de los niños de cada país para leer y para adquirir y usar información (Mullis et al., 2006).

3.2.2. IALS

El IALS es elaborado por el gobierno de Estados Unidos, a través del National Institute for Literacy Skills (NIALS, por sus siglas en inglés), con el objeto de comparar la destreza lectora de sus habitantes con relación a terceros países. El programa dio inicio en 1994 con la participación de siete países, pero esa cifra se incrementó en las siguientes pruebas realizadas en 1996 y 1998 (n=23). «The survey also offers the world's only source of comparative data on participation in adult education and training.» (Statistics Canada, 2009). A diferencia del Informe PISA, el IALS sólo comprende pruebas entre la población adulta mayor de 16 años.¹⁴¹

3.2.3. PISA

El Informe PISA (Programme for International Student Assessment) es elaborado por expertos de la OECD y se aplica desde 1997 con una periodicidad trianual (1997/2000/2003/2006) entre los estudiantes de 15 años, justo en el momento en que concluye la educación básica y en algunos países obligatoria. La prueba PISA busca evaluar en qué medida estos jóvenes han adquirido los conocimientos y habilidades que los capacitan para enfrentarse a las calificaciones y destrezas que demandará el futuro mercado laboral (enmarcado en la concepción de la Sociedad de la

¹⁴¹ El Informe IALS considera tres niveles de lectura posibles. El nivel 1 describe a lectores que pueden “comprender las instrucciones impresas en los envases comerciales” pero con dificultad. En el nivel 2, los que «[...] comprenden información claramente expuesta, [...] y han desarrollado sólo las habilidades lectoras necesarias para manejarse en la vida cotidiana [...]». En el nivel 3 «[...] se clasifica a quienes están alfabetizados funcionalmente, pueden comprender instrucciones y disponen de habilidades que influyen incluso en su rendimiento laboral [...]». (Gilardoni, 2006: 217).

Información y el Conocimiento). El cuestionario contempla tres rubros fundamentales: Lectura, Matemáticas y Conocimientos Científicos. Una de las características de la prueba PISA radica en que cada vez que se aplica (tres años) se da prioridad a uno de estos tres rubros. En el año 2000, se centró en las habilidades de Lectura; en el 2003, en Matemáticas, y en el 2006, en Ciencias.¹⁴²

El Informe PISA concibe la Lectura en términos de «[...] comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad.» Este concepto de reúne tres dimensiones: el *formato* del material de lectura, el tipo de *tareas* de lectura que se asignan y el *contexto*, en el que el texto fue elaborado. De acuerdo con el *formato*, los textos escritos pueden ser:

- a) Continuos, esto es, párrafos organizados, o en todo caso, epígrafes, capítulos y libros, y
- b) Discontinuos, es decir, fragmentos de textos y objetos gráficos que requieren una aproximación lectora diferente, como folletos, gráficos, mapas, etc.

Asimismo, la sección que PISA dedica a la Lectura contempla pruebas de evaluación con relación a las siguientes destrezas:

- a) Extraer información. Localizar uno o más fragmentos de información en un texto.
- b) Interpretar textos. Capacidad para elaborar significados e inferir conclusiones.
- c) Evaluar contenidos. Mide la capacidad extrapolar el texto y compararlo de manera crítica con los conocimientos e ideas que previamente se posean

Los países que participan en la prueba PISA pertenecen a la OECD.¹⁴³ A los que se han ido agregando nuevos participantes (no miembros de la OECD). De esta

¹⁴² Se espera que la prueba PISA 2009 se centre nuevamente en Lectura, lo cual proveerá información interesante y más susceptible de ser contrastable con la evolución de los ranking mundiales de comprensión lectora.

¹⁴³ Países de la OECD (vigente a 2006): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Inglaterra,

manera, se ha incrementado el número de países participantes en las pruebas, pasando del año 2000 (n=32 países), al 2003 (n=41 países), y en el 2006 (n=57 países). (OECD, 2007. v. Ministerio de Educación, 2007).

El cuestionario de la prueba PISA 2000 estuvo fuertemente enfocado a la comprensión lectora, aunque también incluye pruebas sobre destrezas matemáticas, conocimiento científico y resolución de problemas. PISA es, tal vez, el test que mayores polémicas ha suscitado en la opinión pública internacional. Sobre todo el Informe PISA 2003 cuyos resultados no fueron reconocidos por Francia, luego de que fracasaran el 40% de los estudiantes franceses y quedaran rezagados en el ranking de PISA, asestando un duro golpe al sistema educativo galo. A raíz de esto, Claude Thélot, un reconocido investigador de la lectura, que en ese momento se desempeñaba como director del DEP francés,¹⁴⁴ puso en entredicho la fiabilidad de la prueba, por considerar que PISA no sólo cometía errores metodológicos graves [sic]¹⁴⁵ sino que además estaba «mal adaptada a la cultura francesa» por lo que «los resultados entre países no eran verdaderamente comparables». (v. Chartier y Hébrard, 2000: 42).

En la Tabla 4, reproducimos los valores del ranking publicados por la OECD con relación a la prueba PISA 2006, en el que participaron 400.000 jóvenes de 15 años, estudiantes de la ESO, representando mediante muestra estadística, a 20 millones de estudiantes de 57 países.

Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, República Checa, Eslovaquia, Suecia, Suiza y Turquía.

¹⁴⁴ El Département des Études, de la Prospective et Statistiques (DEP) ha sido la oficina que ha instrumentado las encuestas nacionales de cultura de Francia tituladas *Pratiques Culturelles de les Français*, desde 1973.

¹⁴⁵ Cabe señalar que el desarrollo metodológico de la prueba PISA ha sido conducido por la Australian Council for Educational Research (ACER).

Tabla 4. Resultados PISA 2006 (OECD)

Ranking	Territorio-país	2006
1	Corea del Sur	556
2	Finlandia	547
3	China Hong Kong (*)	536
4	Nueva Zelanda	521
5	Irlanda	517
6	Australia	513
7	Liechtenstein	510
8	Polonia	508
9	Suecia	507
10	Países Bajos	507
11	Bélgica	501
12	Estonia	501
13	Suiza	499
14	Japón	498
	China Taipei (*)	496
15	Reino Unido	495
16	Alemania	495
17	Dinamarca	494
18	Eslovenia	494
	China Macao (*)	492
	[La Rioja]	492
19	Austria	490
20	Francia	488
	[País Vasco]	487
21	Islandia	484
22	Noruega	484
	[Aragón]	483
23	República Checa	483
24	Hungría	482
	[Navarra]	481
25	Letonia	479
26	Luxemburgo	479
	[Galicia]	479
	[Castilla y León]	478
27	Croacia	477
	[Asturias]	477
	[Cataluña]	477
	[Cantabria]	475
28	Portugal	472
29	Lituania	470
30	Italia	470
31	Eslovaquia	461
32	España ¹⁴⁶	461
33	Grecia	460
34	Turquía	447
	[Andalucía]	445
35	Chile	442

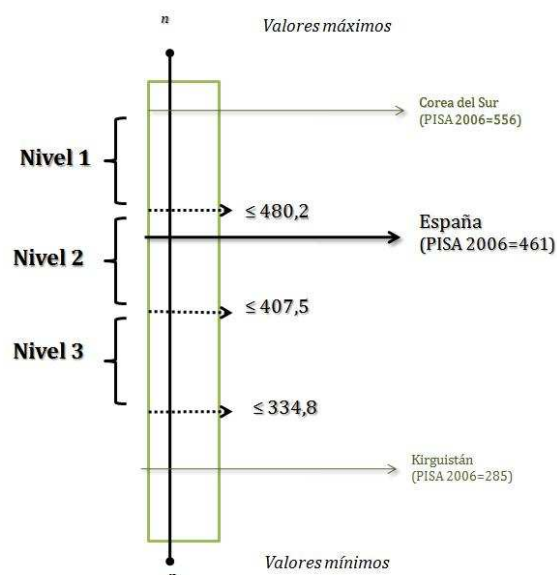
¹⁴⁶ De manera puntual el caso de España es analizado en el Dossier que se agrega al final de esta tesis doctoral, en donde se comparan los rankings de la prueba PISA 2006 pero sólo en relación con los países del entorno europeo.

Ranking	Territorio-país	2006
36	Rusia	440
37	Israel	439
38	Tailandia	417
39	Uruguay	413
40	México	410
41	Bulgaria	402
42	Serbia	401
43	Jordania	401
44	Brasil	393
45	Montenegro	392
46	Colombia	385
47	Túnez	380
48	Argentina	374
49	Azerbaiyán	353
50	Qatar	312
51	Kirguistán	285
Promedio OECD		492

(*) Nótese que China está subdividida en tres territorios, Taipei, Hong Kong y Macao.

Los valores del ranking PISA 2006 se asocian con tres niveles de destreza. Como se puede comprobar en el Figura 18, en el caso de España, el puntaje promedio alcanzado por sus estudiantes se ubica en el Nivel 2 de Comprensión Lectora.¹⁴⁷

Figura 18. España en el ranking PISA 2006 (Test Lectura)¹⁴⁸



¹⁴⁷ En el Apéndice 1 se puede consultar de manera pormenorizada el tipo de destrezas lectoras que corresponden a cada una de las tres categorías del ranking de Lectura del Informe PISA 2006.

¹⁴⁸ Elaboración propia.

Sin la menor duda, el tema de las metodologías de investigación es uno de los mayores problemas a los que se han enfrentado los organizadores de los test internacionales de comprensión lectora. No sin razón. Por un lado, existen severos cuestionamientos sobre si es posible medir con un mismo rasero a distintas culturas, con lenguajes y tradiciones educativas diversas, y a países que se encuentran en proceso de desarrollo y coyunturas históricas, políticas, económicas y sociales contrastantes. Chartier y Hébrard consideran que los test de comprensión lectora parten de la falsa premisa de que existe un «saber leer universal» a partir de la cual se erige una «figura cosmopolita del lector» [sic]. Éstos y otros investigadores, sobre todo en Europa, cuestionan que la lectura pueda medirse en forma sistemática, homogénea e independientemente de cualquier tipo de imperativo intercultural. Los citamos textualmente: «¿Hay que pensar si se trata de un modelo dominante que sigue imponiendo sus normas, a través de las instituciones de evaluación implantadas a su vez por los organismos internacionales, el Banco Mundial... pero también la OCDE?» (Chartier y Hébrard, *í.d.*: 43). Para otros investigadores prestigiado, como Glass (1978), el problema de raíz de este tipo de pruebas educativas radica en la objetividad en los criterios que se miden, pues éstos son necesariamente arbitrarios y por lo tanto susceptibles de ser cuestionados (Glass, 1978, citado de McQuillan, 1999: 4).

Escapa de nuestro campo de especialidad el profundizar en los aspectos psicocognitivos, así como la revisión exhaustiva del estado de resultados a los que se ha llegado en la investigación de la destreza (literacidad), y las comparativas internacionales. Sin embargo, para todo investigador que, como nosotros, se encuentra interesado en la observación de las prácticas de la lectura, debemos tomar en consideración que cuando se interpreta una encuesta sociológica no debe soslayarse que detrás de los indicadores negativos pudiera haber un «punto ciego» que impide medir hasta qué punto detrás de la falta de interés en la lectura de libros se esconden razones que tienen origen en el proceso (ya sea por una deficiente formación o un nivel exiguo de destreza lectora). Es decir, que en la raíz del iletrismo pudiera estar imbricado en algún grado un problema de iliteracidad. También

viceversa. Más adelante, en las conclusiones, profundizaremos un poco más en este aspecto.

3.3. Indicadores Mundiales de Cultura

No sólo las destrezas lectoras han dejado de evaluarse en los laboratorios científicos —como el del pionero Wundt en Leipzig— para ser evaluadas por test internacionales de comprensión lectora, sino que también el estudio de las prácticas de lectura se han orientado hacia la elaboración de Indicadores Mundiales de Cultura (*World Culture Indicators*). Como diría Garonna, asistimos a un fenómeno generalizado de «fetichismo de los datos de los que ya no escapa ni el arte y la cultura» (Garonna, 2001: 267). Como vimos en el capítulo anterior, desde la época de Lazarsfeld, Berelson y Gallup se ha generalizado el uso de los métodos cuantitativos de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, las Humanidades, el Arte y la Cultura, y se advierte un ligero declive de los estudios de lectura realizados a través de métodos cualitativos.¹⁴⁹ En el año 2000, J. F. Hersent, después de elaborar un Estado-Del-Arte del tema de la lectura en Europa llegó a la conclusión de que las encuestas habían acumulado a gran parte de la investigación en el campo:

Les études sociologiques sur la lecture ont été marquées pendant longtemps par une forte empreinte de l'approche statistique et quantitative: [...]. Dès les années 50, la grille classique diplôme, âge, sexe, catégories socio-professionnelles s'impose dans toutes les branches de la sociologie et, par conséquent, régit aussi les premières enquêtes sur la lecture. (Hersent, 2000: 1).

Canadá y Australia fueron los primeros países del mundo que «midieron la cultura» como si se tratase de un aspecto más de la economía. A lo largo de 50 años han elaborado una serie de indicadores para contabilizar los aspectos más tangibles de las industrias culturales, como son el número de empresas del sector; el personal

¹⁴⁹ Por ejemplo las entrevistas a profundidad, sondeo, observación participante, diarios de lectura, registros de usuarios de bibliotecas públicas, índices de préstamo y retorno de libros, grupos de discusión, test de reconocimiento de autores, etc.

empleado; los beneficios financieros generados y el valor añadido; fuentes de ingresos más importantes y las principales partidas de gastos y de producción: esto es, las «cifras duras» de la cultura. Los indicadores culturales son una técnica cuantitativa que analiza realidades sumamente complejas y las sintetiza hasta tal punto que son representadas a través de una sola cifra.

El método canadiense de obtención de indicadores Culturales fue replicado por la UNESCO-UNRISD en 1997, cuando se obtuvieron las primeras cifras globales con Indicadores Culturales. A raíz de la *Conferencia de Florencia*, en 1999, la UNESCO, el Banco Mundial y el PNUD convinieron en llevar a cabo un amplio programa de investigación, en el sentido de producir indicadores permanentes, con una clasificación coherente y comparable a nivel internacional. Los resultados fueron sorprendentes y sus alcances políticos insospechados pues no sólo motivaron un creciente interés en los gobiernos participantes por el tema de la cultura y su aportación a la economía, sino que también se empezó a valorar a la cultura como una área poderosa en cuanto a la construcción de la identidad nacional, además de resultar estratégica por su impacto en los aspectos de desarrollo.

Con base en estudios precedentes, como los de Matarasso (1999) y Carrasco (1999 y 2003), hemos construido un esquema con los tipos de Indicadores Culturales fundamentales; los cuales hemos clasificados en la Tabla 5 por el género de información que contienen y la «naturaleza» de sus datos:

Tabla 5. Tipología de los Indicadores Culturales

PRODUCCIÓN CULTURAL
Se ocupan de los indicadores industriales. El modelo extracultural «[...] de tono fundamentalmente economicista y localista donde se pone el énfasis en la dimensión económica de la cultura, y cómo a través de ella se producen los efectos de arrastres sobre otros sectores convirtiendo la inversión en cultura en uno de los principales motores de la economía local a través de sus efectos multiplicadores sobre otras inversiones.» (Carrasco, 2006: 12). Industrias culturales, empleo, bienes y servicios.
POLÍTICAS CULTURALES (AGENDA E IMPACTO DE LAS)
Herramientas de medición construidas para medir tanto el volumen de proyectos y acciones políticas, así como el impacto de las políticas culturales, como podría ser una campaña de fomento a la lectura, con el fin de hacerlas más eficientes. También es llevan a cabo estudios sobre el impacto de las políticas culturales en otros sectores, sobre todo en el turismo.
ACCESO A LA CULTURA (DEMOCRATIZACIÓN EN EL)
Diversos autores hacen referencia a una línea fuerte en la investigación encaminada hacia la medición de la oferta de bienes culturales que «[...] reflejen las condiciones de igualdad de la población para acceder a la cultura, [y] el respeto ante la diversidad.» (Carrasco, 2006: 14. El corchete es nuestro), así como los que describan este acceso a la cultura en términos de calidad de vida. (Matarasso, 2001). También se le ha llamado «modelo de democratización». (López de Aguieta, 2000). Y en los últimos tiempo se ha añadido el concepto de Equipamiento Cultural, sobre todo en el ámbito doméstico, como adquisición de ordenadores, televisiones, móviles, videoconsolas.
PRÁCTICAS CULTURALES (HÁBITOS DE CONSUMO Y)
Se conocen también como índices de recepción y audiencia. Lo mismo, se contabilizan las entradas vendidas para un espectáculo, los minutos de audiencia en televisión, o la cantidad de libros leídos en un año. Las industrias culturales, como los medios de comunicación, basan sus ingresos en estos índices. Éstos se rentabilizan e intercambian como «papel moneda» con las agencias patrocinadoras (publicidad) de los contenidos mediáticos. (v. Méndez y Lamas, 2003). Sin duda son los más complejos de medir y los que mayores cuestionamientos metodológicos suponen, puesto que la mayoría de estos se obtienen a través de sondeos de opinión en donde se toma como certeras las cifras la gente declara consumir (n=X) cantidad de veces un producto cultural en un tiempo determinado.
CREATIVIDAD (O PRODUCCIÓN SOCIAL DE BIENES CULTURALES)
Aquellos que permiten conocer a través de la producción cultural la evidencia sobre el acceso de los individuos a los medios de expresión cultural. Se trata de uno de los indicadores más recientes.

Hasta el momento, la Unesco ha producido dos reportes con Indicadores Mundiales de Cultura (*Wold Culture Reports*), publicados en 1998 y en el año 2001. (Unesco 1999; Unesco, 2001). Sin embargo, el pretender calibrar la cultura en términos de

viabilidad de ROI¹⁵⁰ supone un proceso arbitrario y oscuro que en múltiples ocasiones ha sido puesto en tela de juicio. Los riesgos saltan a simple vista, pues como apunta Tolila, «[...] [l]a idea de reflejar la cultura en términos estadísticos puede parecer un reto extravagante o una exigencia totalitaria.» (Tolila, 2000: 271). Es decir, medir el valor de un pintor por el número de cuadros vendidos es tan inexacto y peligroso como considerar la calidad de un texto por el soporte material en que ha sido difundido. El problema de calibrar y ponderar los aspectos intangibles y subjetivos de la diversidad de manifestaciones culturales parece irresuelto. ¿Quién puede tasar la creatividad?, ¿es posible medir en grados la fuerza expresiva o la proyección sensible producida por una obra de arte, o bien, la huella que deja un texto literario en el imaginario de un pueblo? Por lo mismo, la natural oposición entre la aridez racional de las cifras estadísticas y la espontánea y cambiante expresión de la cultura parecen estancarse indefinidamente en un anegado pantano.

El tratamiento economicista de la cultura ha generado desconfianza y animadversión por parte del grueso de artistas, intelectuales y hasta de los propios agentes culturales (Carrasco, 1999; Matarasso, 2003; Pfenniger, 2004). Por otro lado, las decisiones en materia de política culturales tomadas sin referentes cifrados —políticas cualitativas, por describirlas de alguna manera—, también han demostrado su ineficacia a la hora de evaluar la cuestión cultural (Matarasso, 1999; Pfenniger, 2004; Carrasco, 2007). Muchas de estas políticas han sido construidas a partir de conceptualizaciones en extremo antropológicas o bien sobre la base de subjetividades ideológicas, derivando muchas veces en proyectos culturales verticales (Arizpe y Preis, 2001). En el mejor de los casos, en esfuerzos caóticos y de corta vida, generando aún más incertidumbre y desconocimiento de la propia realidad cultural. Sin embargo, una cuestión medular queda irresuelta: ni los acercamientos cualitativos ni cuantitativos a la cuestión cultural han demostrado su total eficacia, y desafortunadamente, si han dado muestras fehaciente de su «violencia» a la hora de intervenir en los fenómenos para observarlos.

¹⁵⁰ ROI o Recuperación de la inversión, del inglés Return Of Investment.

3.3.1. Indicadores de Lectura

Antes de continuar quisiéramos dejar en claro tres conceptos esenciales para la presente investigación: *medida*, *índice* e *indicador* estadísticos. Los autores clásicos consideran que una medición es un proceso que «relaciona elementos del mundo real con elementos o constructos de un sistema lógico-abstracto» representándolos a través de reglas semánticas preestablecidas. Sin embargo, es necesario advertir que muchas veces, incluso en literatura especializada, se utilizan como sinónimos los términos *índice* e *indicador*, cuando en esencia se trata de conceptos distintos pues los separa su grado de complejidad. A continuación señalamos sus características más notables:

Una *medida* es un atributo expresado a través de un dato estadístico único. Es una cifra autónoma, expresada con relación a una escala predeterminada: en centímetros, porcentajes o grados. Cuando se unen o correlacionan varias medidas se forma un *índice*, en donde cada variable de medición tiene un peso relativo o ponderado¹⁵¹. (Gómez, 2006). Diversos autores coinciden en que un *índice* es un número abstracto o punto de referencia estadístico que, a través de un número promedio único, representa a varias medidas (atributos ponderados) que se correlacionan para describir un fenómeno dado. A diferencia de *medida*, los *índices* estadísticos son dinámicos y se construyen para ser comparados. Por lo mismo, caminan con holgura y tienen su sentido si forman parte de «series largas», esto es, si se construyen para «[...] comparar la variación de una magnitud base con otra obtenida en otro tiempo o contexto [...]». (Carrasco, 2006: 9).

Un *indicador* es una información de síntesis, construida para simplificar los datos y hacerlos más legibles al neófito, aunque por lo regular esconden en su estructura interna algoritmos mucho más complejos que los índices. Los indicadores son un *compuesto de índices* o concierto de atributos vinculados a un tema y que tiene por

¹⁵¹ Entendiendo *ponderación* estadística como una estrategia creada como compensación y equilibrio entre las variables con el que se «[...] proporciona una indicación de la contribución que cada variable aporta a la dimensión dentro de cada conjunto.» (Iglesias y Susé, 2005:17).

finalidad el facilitar el trabajo en la «toma de decisiones» (Carrasco, 2003; Pfenniger, 2004). Además de ser «información de síntesis», los indicadores deben cumplir con ciertos requisitos básicos, como es la fiabilidad, es decir, la calidad y rigor en la obtención de las cifras, y que sean comparables consigo mismo a lo largo de espacio y tiempo, de manera que puedan evaluarse sus evoluciones y tendencias (Carrasco, 1999).

Los índices estadísticos más conocidos proceden del ámbito financiero —como el Dow Jones, Nasdaq o Nikkei— los cuales han traspasado fronteras en el campo de aplicación y se han importado sus modelos para construir otros indicadores en los ámbitos más diversos, como el Índice de Percepción de la Corrupción,¹⁵² el Índice de Desarrollo Humano¹⁵³ y el Índice NAWAR.¹⁵⁴ Uno de los índices más recientes, creado apenas en el año 2004, y complementario del Índice NAWAR, es el Índice e-Readiness —también de naturaleza híbrida— que lo mismo pondera valores financieros y de conectividad tecnológica como de contexto legal, entorno social y cultural de un país. E-Readiness es de los pocos Indicadores Internacionales que toma en cuenta los estadísticos de alfabetización y los resultados de los test mundiales de comprensión lectora (§ 3.2), sin embargo, su principal objetivo es medir el impacto que tiene Internet en el mundo de los negocios,¹⁵⁵ y no sus consecuencias en el ámbito social y/o cultural.

Rebasa los objetivos planteados por esta investigación el profundizar el cómo se construyen los principales índices e indicadores que operan en el mundo, pero sí

¹⁵² El Índice de Percepción de la Corrupción (CPI, por sus siglas en inglés) es elaborado desde 1995 por investigadores de la Universidad Murdoch, en Australia, con base en el índice financiero Dow Jones de Nueva York. Disponible en: <http://www.transparency.org/publications/gcr>

¹⁵³ Uno de los indicadores socioculturales más complejos en su género, aplicado por la PNUD.

¹⁵⁴ El Índice NAWAR (Networking, Applications, Web-Accessibility and Readiness) es desarrollado por Economist Intelligence Unit de la Universidad de Columbia y financiado por The Economist Group. NAWAR se construye a partir de datos de diversa índole para representar el fenómeno mundial de *factibilidad* que tiene una población para acceder a las nuevas tecnologías. Por lo tanto, constituye la herramienta orientada a medir la fractura mundial provocada por la llamada «brecha digital».

¹⁵⁵ E-Readiness procede de un proyecto conjunto entre varias organizaciones, entre ellas Economist Intelligence Unit. Sobre sus categorías y ponderaciones se puede consultar el sitio: <http://www.internetpolicy.net/readiness/>

quisiéramos pasar en claro algunos de sus conceptos esenciales. Sin importar el ámbito de su aplicación, los *indicadores* estadísticos se clasifican por sus *índices* internos y en tres categorías formales, resumidas a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6. Tipos de Indicadores

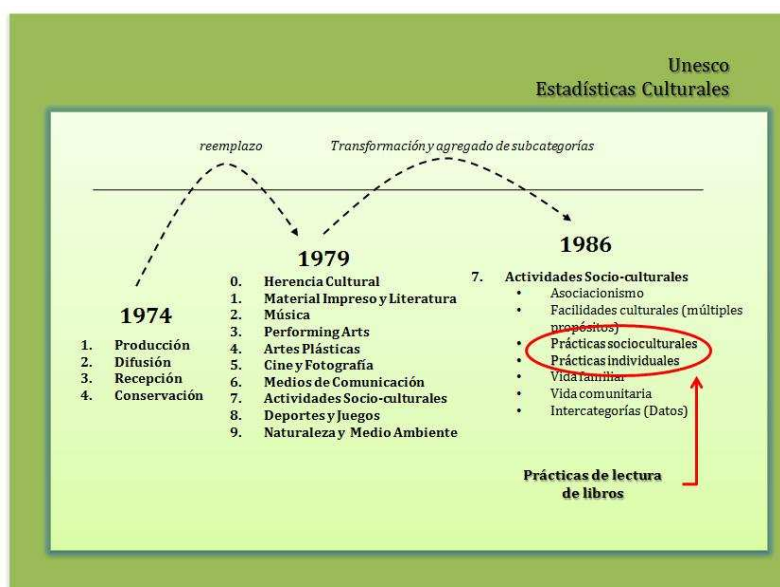
Básicos
Se trata de las cifras descriptivas de un fenómeno, tanto de bienes, servicios o prácticas, de un tema determinado numéricamente (Matarasso, 2004). Pueden obtenerse directamente de una sola medida o atributo de variable, o también a partir de una combinación de ellas (Carrasco, 2006: 14).
Complementarios
Se obtienen a partir de los indicadores básicos, comparando sus variaciones en un tiempo determinado (Carrasco, 2006: 10, 14).
Sintéticos
Ofrecen cifras globales, obtenidas tras el análisis de correlación de variables. “Es un algoritmo asociado a una macromagnitud fundamentada teóricamente. Su elaboración se basa en la selección de un conjunto de indicadores básicos (parciales) representativos de la macromagnitud elegida (v. Kendall, 1975; Lebart et al., 1995; Anderson, 1984, citados por Carrasco, 2006: 10).

Bajo esta perspectiva, podemos considerar que tanto los *índices* como los *indicadores* no son cifras reales, sino constructo artificiales y de naturaleza pragmática. Un aspecto sumamente relevante es el que recuerda McKinley: «[...] para convertir un dato estadístico en un indicador hay que normalizarlo [...]» (McKinley, 2001). Los indicadores se crean a partir de una mezcla de datos o medidas estadística de índole diversa —cualitativas y cuantitativas—, que necesariamente pasan por un proceso «artificial» de *ponderación*, que parten, siempre de subjetividades. A menudo las técnicas de ponderación estadística, sobre todo cuanto se aplican a los aspectos más intangibles del arte, el conocimiento o la cultura, pierden sus principios de equidad o proporcionalidad, por lo que operan bajo criterios parciales, por no decir arbitrarios. Paul Tolila —quien ha sido director del DEP francés— ha advertido que los Indicadores Culturales no debieran presentarse «[...] como un reflejo absoluto de la realidad observada.» (Tolila, 2000: 273).

La iniciativa de establecer un «marco común» para las estadísticas culturales mundiales nació en 1972, durante la Unesco Conference of European Ministers of

Culture, reunidos en Helsinki. La idea se materializó dos años después, en 1974, luego del trabajo conjunto realizado por el Joint Unesco/ECE Working Group on Cultural Statistics,¹⁵⁶ a la que se sumaron varias reuniones más, hasta elaborar un primer esquema de cuatro categorías culturales, las cuales serían ampliadas en 1979 hasta convertirse en diez categorías. Ambos esquemas los hemos sintetizado en la Figura 19, en donde podemos comprobar que el sesgo más importante que se introdujo en la recategorización de 1979 fue que dejó de analizarse el tema cultural desde una perspectiva conceptual para ser sustituida por categorías meramente descriptivas de las áreas culturales.

Figura 19. Categorías de Estadísticas Culturales (Unesco 1974-1979)¹⁵⁷



En la década de los años ochenta, la Unesco estuvo en condiciones de establecer parámetros estables de clasificación de las actividades relacionadas con el sector cultural, lo que significó un paso decisivo en el camino de obtener las primeras cifras industriales de la cultura. Nos referimos al *Framework for Cultural Statistics* (1986).¹⁵⁸ Los indicadores culturales son una técnica cuantitativa que analiza realidades sumamente complejas y las sintetiza hasta tal punto que son representadas a través

¹⁵⁶ El antecedente más remoto de lo que ahora se conoce como *Cultural Task Forces*.

¹⁵⁷ Elaboración propia.

¹⁵⁸ v. Apéndice 2. Indicadores Unesco. Sector del Libro y la Lectura.

de un porcentaje. La sola idea parece excesiva, y el alud de críticas no se ha hecho esperar, debido a que la cultura «[...] desde una perspectiva holística [...] [parece] inaccesible desde el mundo unidimensional de las cifras.» (Linde Paniagua, 1996: 7). En ese momento, la volcadura de los agentes políticos de la cultura hacia lo cuantitativo ya era imparable. En el caso de España, el viceministro de Cultura, Linde Paniagua opinaba que había llegado el momento de recordar la filosofía pitagórica «[...] en la que el universo, la naturaleza y el hombre se explicaban mediante fórmulas matemáticas.» (Linde Paniagua, ib.)

En el siguiente apartado recuperaremos la historia de cómo se fue decantando la investigación de los hábitos de lectura hacia los datos numéricos para después revisar puntualmente algunos de los principales resultados obtenidos en España.

El diseño propuesto originalmente por la Unesco reveló una perspectiva de la cultura desde el punto de vista de la gestión del tiempo libre (*leisure time/frequency on cultural activities*), aunque también involucró cuatro variables sociodemográficas: sexo, edad, tipo de familia e ingreso familiar, lo que permitió establecer mayores medidas de contexto social y económico del fenómeno (Unesco, 1986: 23). Las prácticas de lectura de libros fueron incluidas por la Unesco dentro del rubro siete, «Actividades Socioculturales», en la que se advierte la decisión de no considerarlas desde un punto de vista funcional, esto es, la visión de la lectura como fuente de información útil y capitalizable en los entornos escolares y laborales. («[...] functional approach has been descarted.»). Sin embargo, tal vez la advertencia sólo sea un buen propósito pues los indicadores de lectura no abordan precisamente la temática desde un punto de vista barthesiano (el placer estético o de goce que trastoca los sentidos y la mente del receptor), sino que parten de la perspectiva de la lectura como la práctica acumulativa —contable— de recepción de textos. Por lo tanto, podemos considerar que los indicadores implican, *de facto*, una noción de lectura como consumo, y por lo tanto, es casi imposible pensar que un indicador no conlleve un punto de vista funcional. Otro de los aspectos que consideramos medulares en este primer acercamiento a la medición de lo cultural fue expresado

por la Unesco en las siguientes líneas: «Neither was there the wish to restrict it to its narrow “elitist” concept which confines it to the fines arts and literature, nor to broaden it as much as possible within an anthropological context.» (Unesco, íd.: 24), en donde queda claro que la tendencia sería la de alejarse de la concepción de la Alta Cultura, esto es, la visión ilustrada del siglo XX y en su lugar incluir todo tipo de manifestaciones culturales, tal vez no tan «legítimas» pero sí congruentes con los nuevos estilos contemporáneos de ocio y esparcimiento (como «ver la televisión», por ejemplo). Asimismo, el hecho de incluir todo tipo de manifestaciones culturales supuso, *de facto*, una visión de la cultura más abierta y progresista; pero, ciertamente, el reto metodológico no quedaba del todo resuelto y, aún ahora, siguen cuestionándose si acaso es posible representar un contexto antropológico a través de un indicador cifrado.

Francia ha marcado la pauta internacional en cuanto la aplicación sistemática y homogeneizada de encuestas culturales nacionales. Las aplica cada cada ocho años, a partir de 1973: *Pratiques Culturelles des les Français* (PCF, de aquí en adelante).¹⁵⁹ El periodo clave en la historia de la investigación cuantitativa de los hábitos y prácticas culturales de los europeos —y de los españoles— sucedió en 1995, durante la presidencia francesa de la Unión Europea. En aquel año, el DEP francés promovió la realización, en París, del seminario *Estudios y Estadísticas sobre la Cultura en Europa*, en donde se discutió la necesidad de poner en números algunos de los aspectos relacionados con el arte, la cultura y el patrimonio de los europeos. La tendencia que sería continuada por España, el país al que le tocó en turno la presidencia europea inmediata posterior. La entonces ministra de Cultura española, C. Alborch, señalaba que

¹⁵⁹ Años de publicación de los estudios PCF: 1973, 1981, 1989 y 1997. Sin embargo, según refiere Coulangeon, existen dos pruebas piloto anteriores, realizadas por el DEP en los años sesenta (v. Evans, 2005).

[...] la animadversión de numerosos intelectuales, artistas y creadores hacia la dimensión económica de la cultura [...] ha sido en detrimento de la propia cultura [...] [y ha ido] reduciendo, en consecuencia, sus enormes posibilidades de contribuir al enriquecimiento personal, a una mejor articulación social y a un mayor acercamiento y comunicación entre los pueblos del mundo (Alborch, 1996: 5. Corchetes nuestros).

Los funcionarios españoles consideraron que el medir la cultura reportaría mayores beneficios. Es un hecho innegable que, tan sólo una década más tarde, prácticamente la toma de decisiones en el ámbito cultural parten de estos vertidos de datos numéricos y gráficos de frecuencia. Desde aquel momento se conminó a deslindarse del «[...] prejuicio intelectual casi atávico [...] y aceptar que «[l]a cultura tiene, como cualquier actividad humana, una dimensión económica por sí misma.» (Linde Paniagua, 1996: 8). En contrapartida, los beneficios de medir la cultura servirían de «[...] de termómetro y punto de partida para un análisis de los sectores afectados y la toma de decisiones con conocimiento de causa.» (Linde Paniagua, ib.).

No sólo las organizaciones internacionales se decantaron por «medir la cultura», pues incluso desde décadas atrás, en los años sesenta y setenta, algunas empresas privadas empezaron a llevar la delantera en la producción de cifras culturales con temáticas más específicas, como la lectura de libros. En este rubro, los primeros indicadores internacionales fueron elaborados, cosa curiosa, por dos corporativos editoriales que comparten entre sí tres características puntuales: manejan altos volúmenes de venta, son trasnacionales y comercializan sus libros a través de esquemas no convencionales, como la venta por catálogo: la estadounidense Reader's Digest, y la alemana Bertelsmann (Círculo de Lectores). A todas luces, podemos suponer que estas empresas operaban con un modelo de negocio que requería de información pormenorizada acerca de los hábitos y preferencias de lectura de los ciudadanos europeos, a través de la cual planear sus estrategias de venta de libros por catálogo y de «puerta en puerta».

Tal vez no hubiera podido ser de otra manera. La elaboración de indicadores internacionales requiere de una alta inversión de tiempo y dinero, y supone superar desafíos metodológicos y logísticos que no cualquier equipo de investigación puede resolver sino cuenta con una abierta liquidez financiera y un escrupuloso diseño. El primer sondeo de opinión **internacional** que se realizó con relación a las preferencias de consumo y hábitos culturales de los europeos en el que se incluyó la lectura de libros fue aplicado en 1969,¹⁶⁰ como decíamos antes, por la Reader's Digest Association (RDA, en lo subsecuente) y publicada bajo el nombre de *Europe Today*, constituyendo uno de los proyectos más relevantes y ambiciosos en la construcción de los Indicadores Mundiales de Cultura. Este mismo estudio sería actualizado por la RDA en 1991 y publicado con el título de *Reader's Digest Eurodata*. Este sondeo de opinión es de los exhaustivos y sobre todo se orienta hacia el estudio de mercado, y en ese contexto es que se abordan los más variados temas con relación al estilo de vida y prácticas culturales, incluidos los hábitos lectores, así como las opiniones que los europeos declaraban tener con relación a los libros impresos. En el estudio *Reader's Digest Eurodata* se les preguntó acerca de qué hacía que un libro fuese suficientemente bueno, qué les motivaba a comprarlo, cuáles eran sus géneros de lectura preferidos, su opinión acerca de los libros más caros, y la pregunta clave: la cantidad de libros leídos durante un periodo de tiempo determinado.¹⁶¹ A los que habría que agregar la encuesta patrocinada por la Fundación Bertelsmann, en 1994, titulada *Estudio sobre la evolución de los hábitos de lectura (1969-1994)*,¹⁶² y aplicada por la consultora alemana de estudios de mercado, Allensbach Institute Demoskopia. Habría que agregar un tercer estudio referencial en la medición internacional de hábitos de lectura, *Euromonitor World Book Report*, al que desafortunadamente tampoco hemos tenido acceso directo a los datos, pero sabemos que fue financiado y

¹⁶⁰ La fecha de realización de esta encuesta pionera de las prácticas culturales de los europeos ha suscitado confusión, debido a que la base de datos EURODATA la registra como aplicada en 1959, y otras fuentes la ubican en 1964 y en 1991. Sin embargo, el sitio web de la RDA explica que éste fue realizado en 1969, aunque sus resultados fueron dados a conocer públicamente hasta 1991, sumada una actualización de los datos.

¹⁶¹ Desafortunadamente, al momento en que realizamos esta investigación ha sido imposible acceder tanto a la base de datos como a los resultados de este estudio.

¹⁶² Nos ha sido imposible poder consultar los datos de esta encuesta, sin duda importante, debido a las condiciones de restricción en el acceso a los datos.

aplicado por una empresa privada, especializada en estudios de mercado Euromonitor International, en 1994.

Durante más de una década el tema cultural, contemplado en el artículo 128 del Tratado de la Unión Europea de 1992,¹⁶³ no ha tenido la importancia en la agenda de Bruselas que muchos esperaban. Y la generación de información documental supranacional se ha demorado 16 años. Incluso, aún está inconcluso.

Algunos expertos reconocen que existen aspectos conmensurables de la cultura que han demostrado su validez y utilidad (Matarasso, 1999; Raussell y Carrasco, 2002), permitiendo despejar el camino para vislumbrar la proporción de riqueza que una sociedad dedica a lo que considera «cultura», así como también los niveles de intercambio de los bienes artísticos con terceros países e incluso, el grado de interés que suscita cierto tema cultural en la opinión pública. Sin embargo, a pesar del poder de legitimación que poco a poco han logrado adquirir en la opinión pública, lo cierto es que «medir la cultura» a través de los métodos cuantitativos es algo que aún está en el terreno de la discusión.

¹⁶³ El Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 incluye un artículo dedicado en exclusiva a la cultura y que reproducimos a continuación. En éste no se precisa de manera puntual la aplicación de sistemas conjuntos y armonizados de recopilación y difusión de información en materia cultural. «TÍTULO IX | CULTURA | Artículo 128 | 1. La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común. | 2. La acción de la Comunidad favorecerá la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario, apoyará y completará la acción de éstos en los siguientes ámbitos: | - la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos; | -la conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; | -los intercambios culturales no comerciales; | -la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual. | 3. La Comunidad y los Estados miembros fomentarán la cooperación con los terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa. | 4. La Comunidad tendrá en cuenta los aspectos culturales en su actuación en virtud de otras disposiciones del presente Tratado. | 5. Para contribuir a la consecución de los objetivos del presente artículo, el Consejo adoptará: | -por unanimidad, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros. El Consejo se pronuncia por unanimidad durante todo el procedimiento previsto en el artículo 189 B. | -por unanimidad, a propuesta de la Comisión, recomendaciones.» (Acceso 21 enero 2009). <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

Los Indicadores Culturales obtenidos a través de encuestas de opinión han recibido un alud de observaciones y cuestionamientos con relación a la fiabilidad de sus resultados (Bradburn, 1988; Cea de Ancona y Valles, 1992; Carrasco, 1999; Matarasso, 2001; Hersent, 2000; Chartier y Hébrard, 2002; Carrasco, 2007). En *El Oficio de Sociólogo*, Bourdieu (1973) señalaba que «[...] las encuestas cuantitativas difícilmente pueden aspirar a traducir la diversidad de los actos de lectura [...] [tampoco] los diversos usos del libro [...]» (Bourdieu et al., 1975: 65). Las razones derivan de dos fuentes problemáticas: las limitaciones inherentes a los sondeos de opinión, en general, y por el otro, los factores intangibles y subjetivos que caracterizan a las prácticas culturales. En ambos casos, estamos hablando que la encuesta cultural parte de fisuras metodológicas, pero sin duda también implica problemáticas más profundas y de índole epistemológico.

En la encuesta de TNS-Sofres, que podríamos considerar dentro del género Estudios de Juventud (§ 4.3.4.1.3/g), empezaron a reflejarse cifras contradictorias. Si bien en los estudios demoscópicos, España resultaba en los últimos lugares europeos, cuando los sondeos de ocupaban exclusivamente de un grupo de jóvenes (p. ej. los estudiantes universitarios) la tendencia era exactamente opuesta (v. Tabla 7).

Tabla 7. Lectura en Universitarios Europeos (TNS-Sofres, 1994)

(%) Estudiantes Universitarios Leyeron libros (última semana)				
País	Áreas Académicas			
	Total	Ciencias Medicina	Literatura Filologías	Economía, Derecho, Empresariales
Alemania	62	65	72	53
Reino Unido	61	61	69	53
Italia	57	54	64	56
España	63	55	83	64
Francia	56	51	60	56

3.3.1.1. «Marco entorno»

La *Nomenclatura de Bienes, Productos y Prácticas Culturales* de la Unesco fue adoptada una década después por el DEP francés. De esta manera se estableció un primer

ensamblaje metodológico y, con él, dio inicio el camino hacia la normalización de un «marco común» de estadísticas culturales. Esto permitió la elaboración del primer experimento comparativo de cifras obtenidas a partir de las fuentes estadísticas de cada uno de los países miembros de la Unión Europea con su contraparte francés.¹⁶⁴ Sin embargo, hasta el momento, no es posible realizar pruebas de contraste con las estadísticas culturales domésticas que genera cada uno de los países comunitarios. En opinión del sociólogo, Jean-François Hersent, encargado de los proyectos del gobierno francés con relación a la investigación sobre las prácticas de lectura y responsable de la DLL:

Une des difficultés essentielles pour mener à bien ce type de travaux réside dans l'absence d'indicateurs communs entre les différents pays. Il n'existe même pas encore aujourd'hui de normes unifiées de transposition d'un indicateur national à l'autre. [...] la comparaison immédiate entre les appellations utilisées dans les différents pays demeure très souvent impossible (Hersent, 2000: 71).

Se han hecho intentos por poner en marcha un plan europeo en el sentido de establecer, un modelo estadístico para la homogeneización de los Indicadores Culturales,¹⁶⁵ uno de los más notables es el *Culture Statistics 2007*, de Eurostat, el primero en su género (v. Eurostat, 2007b) en donde se comparan las cifras culturales de la Unión Europea. Sin embargo, en el caso de los indicadores de lectura de libros, los datos proceden de una misma fuente, Eurostat, a través de sus Eurobarómetros.

La construcción de puentes comunes en las estadísticas culturales es algo que se adivina necesario. Sin embargo, diversos investigadores insisten en señalar la incompatibilidad de las encuestas para ser comparadas entre sí. Una de las razones medulares es que no coinciden las categorías sociodemográficas que se emplean en

¹⁶⁴ El estudio pionero que logró un comparativo de cifras culturales en Europa fue publicado en 1996 bajo el título *Statistiques de la culture en Europe: premiers éléments*, elaborado de manera conjunta por ERIES-DAFSA y el Ministère de la Culture et de la Communication de Francia.

¹⁶⁵ El plan europeo de homogeneización de estadísticas culturales fue propuesto originalmente en 1990 por el DEP, Département des Études et de la Prospective, del Ministère de la Culture francés.

cada estudio, siendo un problema severo la equivalencia de títulos y diplomas académicos entre los distintos países de la Unión Europea (Hersent, 2000). La clasificación etaria supone otro de los grandes problemas a resolver. Como dice Hersent «L'époque actuelle est celle où l'adolescence s'allonge de 8-15 ans à 15-40 ans, selon les chercheurs» (Hersent, 2002: 1). En muchos de las encuestas de lectura se tiende a simplificar a la población en tres o cuatro categorías: niños, jóvenes, adultos, adultos mayores. Esto resulta particularmente peligroso cuando existe suficiente prueba empírica que demuestra que ciertos grupos de edad, como los jóvenes, en donde las diferencias entre un año y otro son altamente significativas. El margen de edades comprendidas entre 14-24, que incluye periodos de la vida tan diversos y llenos de cambios, como es pasar de la secundaria al Instituto y del Instituto a la Universidad, impide comprobar si un grupo etario está arrastrando estadísticamente a los demás. En el *Informe Juventud España* esto quedó comprobado: «[...] la edad establece notables diferencias; no se trata sólo de la distinción jóvenes/adultos (...) sino de las intensas diferencias por edad que establecen los jóvenes entre sí.». (Injuve. 2004: 282).

Siguiendo el trazo dibujado por J.-F. Hersent en *Sociologie de la Lecture: État et Lieux* (2000) en la década de los años noventa se llevaron a cabo en el ámbito europeo-occidental cuatro estudios demoscópicos sobre las prácticas de lectura, en la que participaron algunos de los países miembros, España entre ellos (Masse, 1997; Hersent, 2000). De estos cuatro estudios, el primero fue patrocinado por una empresa privada (France-Édition). El segundo, por el gobierno francés, pero aplicado por la consultora estadounidense Taylor Nielsen-Sofres (TNS).¹⁶⁶ La tercera y la cuarta fueron aplicadas en varios países europeos a través de la Red Grinzane, uno de los programas pioneros de la Unión Europea creados para el diagnóstico y fomento de la lectura entre los jóvenes eurocomunitarios. Dichas encuestas se

¹⁶⁶ Para quienes se encuentren interesados en consultar todas aquellas encuestas sobre prácticas culturales que se llevaron a cabo en Francia, en un contexto nacional, recomendamos la depurada revisión bibliográfica que ha elaborado el Ministère de la Culture et de la Communication. (Acceso 12 junio 2007). <http://www.culture.gouv.fr/culture/guides/dll/livre.htm#lecture>

convertirían en los antecedentes más directos de los eurobarómetros culturales que se pondrían en marcha hasta los primeros años del siglo XXI (v. Tabla 8).

Tabla 8. Encuestas paneuropeas de lectura previas a los Eurobarómetros Culturales

1993	Schneck, C. et al. Les pratiques de lecture en France, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et Espagne: une étude comparative (Elaborado para France-Edition) (*)
1994-1996	Sofres. Regards croisés: Lire en Europe, une comparaison Allemagne, Italie, Grande-Bretagne, Espagne, France. Temps des Livres. (**)
1997	Red Grinzane. Grinzane Europa 97. <i>Les lycéens d'Europe et de la lecture.</i> (***)
1999	Red Grinzane. Grinzane Europa 99. <i>Le livre préféré des jeunes européens à l'aube de l'an 2000.</i> (***)

(*) Aplicada entre población adulta.

(**) Aplicada entre estudiantes universitarios de todas las disciplinas científicas y que en ese momento cursaban el tercer año de carrera

(***) Aplicadas entre adolescentes y jóvenes.

Si bien los sondeos de opinión en la Comunidad Europea —Eurobarómetros— dieron comienzo hace más de 30 años (en 1973), los sondeos acerca de las prácticas culturales se han visto palidecidos en la agenda política europea y relegados a agendas secundarias.¹⁶⁷ En modo alguno se trata de una exageración, pues incluso el precario interés de la Unión Europea por investigar los hábitos culturales ha sido eclipsado por el atractivo de las cifras industriales asociadas al sector de la cultura y el impacto que tiene éste en la economía. Fue hasta el año 2002 cuando la Unión Europea puso en marcha los primeros sondeos de opinión acerca de las prácticas culturales. La Comisión Europea, a través de la oficina Eurostat, ha aplicado hasta el momento cuatro estudios en el universo paneuropeo: tres cuantitativos, y uno cualitativo. (v. Tabla 9).

¹⁶⁷ No está de más recordar que el Índice de Alfabetización es uno de los Indicadores Sociales básicos, en tanto que los índices de Lectura, diversificados como prácticas de lectura y acceso a los libros (p. ej. asistencia a Bibliotecas, préstamo de libros, etc.) forman parte de los Indicadores Culturales.

Tabla 9. Eurobarómetros Culturales (Eurostat, 2002-2007)¹⁶⁸

2002	Europeans' Participation on Cultural Activities. Eurobarómetro 56.0. (*)
2003	Candidates Countries on Culture (**)
2007	<i>European Cultural Values</i> (Eurobarómetro No. 278).

(*) Aplicado durante la EU15.
(**) Aplicado sólo entre los diez nuevos países de Europa del Este y previo a su incorporación en 2004 (no incluye a España).
(***) Todos los países, plenamente integrada la EU27, incluidos Rumania y Bulgaria.

A partir de los resultados de los barómetros culturales de Eurostat, en 2008 la Unión Europea publicó un primer informe comparativo entre los 27 países miembros, *Cultural Statistics 2007*,¹⁶⁹ marcando la primera estructura de armonización de datos sobre prácticas culturales de los europeos.¹⁷⁰ En 2007, el 71% de los europeos consideraron haber leído al menos un libro en los últimos doce meses (Eurostat, 2007: 133). En la Tabla 10, extraída de los datos obtenidos por el Eurobarómetro *European Cultural Values* se muestran las cifras europeas más recientes con relación al hábito lector, así como los resultados obtenidos por cohortes de sexo y edad, en los que se los analistas concluyeron: «[...] [b]ook reading especially frequent reading, is more common among women and persons with a high level of education.» (Eurostat, ib).

¹⁶⁸ Es importante señalar que los resultados de los Eurobarómetros Culturales no pueden ser considerados en el sentido más estricto como una evolución de los comportamientos de lectura de los europeos, puesto que cada sondeo coincide con cambios medulares en las muestras estadísticas, debido a la incorporación de nuevos países y que vuelven aún más complejo el entramado de variables.

¹⁶⁹ Eurostat. (2007). *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks*. (M. Glaude y J.-L. Mercy, dirs.). (Acceso 22 julio 2008). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-77-07-296/EN/KS-77-07-296-EN.PDF

¹⁷⁰ Cabe señalar que en el caso de la lectura de libros, *Cultural Statistics* no aporta cifras nuevas y los estudios referenciales son los eurobarómetros que ya conocíamos: *European Participation in Cultural Activities* (2002) y *European Cultural Values* (2007).

Tabla 10. Europeos que leyeron al menos un libro (%)¹⁷¹

		Al menos una vez	1-2 veces	3-5 veces	Más de 5 veces	Nunca en los últimos 12 meses
EU-27	Total	71	20	14	37	28
Sexo						
	Hombre	67	21	14	32	32
	Mujer	74	18	14	42	25
Edad						
	15-24	82	25	18	39	17
	25-39	72	22	15	35	27
	40-54	74	21	14	39	26
	+ 55	63	16	10	37	36
Edad en que finalizó estudios formales						
	15 años	51	19	10	22	48
	16-19	71	23	14	34	28
	20 ó más	86	16	16	54	13
	Todavía estudiando	91	22	19	50	9

En el estudio comparativo elaborado por Schneck, Kalkoutourian y Oudinet (1993), se empezó a vislumbrar un primer «Perfil de los lectores» europeos, en el que se reconoció la existencia de, al menos, dos perfiles sociodemográficos, que las investigadoras identificaron como el *lector tradicional*, aficionado a la narrativa de ficción, y el *lector medio*, que procura la lectura útil, como la consulta y búsqueda de información con fines prácticos (v. Figura 20).

¹⁷¹ Cifras obtenidas a partir de una pregunta relativa a la frecuencia de lectura, enmarcada en el periodo de referencia de «lectura últimos doce meses» (*Cultural Statistics*, 2008, o. cit.: 141).

Figura 20. Perfiles del Lector Europeo (Schneck et al, 1993)¹⁷²

La representación de los lectores a través de perfiles prototípicos y clasificaciones esquemáticas supone un problema metodológico de gran caladura. Como lo demostró Signorini, cada país europeo aplica criterios distintos, incompatibles y contradictorios, en este tipo de categorizaciones (Signorini, 2003). Es decir, si en España un «gran lector» es aquel que lee más de 15 libros al año, en Francia sólo sería un «lector común», puesto que la categoría equivalente de «fort lecteur» es aquel que supera los 25 libros anuales. En contrapartida, en las estadísticas nacionales italianas, para ser catalogado como «lectore forte» sólo se tendría que leer entre 11 y 12 volúmenes por año (Schneck, 1993; Hersent, 2000; Zaid, 2003; Signorini, 2003). Es decir, ser o no lector depende de los criterios del investigador que evalúa el fenómeno. Ahí la gravedad. A pesar de lo anterior, quince años más tarde, en uno de los sondeos de opinión llevados a cabo por la Unión Europea quedó patente la centralidad y poder de cohesión que tiene la tradición literaria y la lectura de libros impresos en el imaginario compartido por los europeos. Incluso, con un alto grado de acuerdo, los entrevistados dijeron estar convencidos de que el gusto

¹⁷² Elaboración propia, pero construida a partir de los perfiles descritos por Schneck et al. y recuperados por Hersent, J. F. en *Sociologie de la Lecture: etat des lieux*, o. cit.

por los libros era un elemento que diferenciaba notablemente «a un europeo de un americano» (Eurostat, 2007a). El resultado de este sondeo ha tenido enormes consecuencias en la agenda política europea, e incluso en la presentación del Programa Cultural 2007-2013, se habló de considerar la «cultura literaria» como huella de identidad compartida por los países comunitarios al reconocerse este, el libro gutenberiano como objeto de memoria colectiva, y por lo tanto un espacio propicio hacia el cual se podrían orientar las futuras políticas culturales de la Unión Europea (Comisión Europea, 2007a).

3.3.1.2. La lectura en España

La búsqueda y recuperación de encuestas nos dio la posibilidad de establecer una evolución cronológica de la investigación demoscópica de la lectura, y al mismo tiempo, una porción de la historia de las encuestas culturales. Identificamos, por ejemplo, que el estudio pionero que incluyó el tema de la lectura voluntaria fue el realizado por el IOP, en 1964, dirigido por L. González Seara, titulado *Tiempo Libre y Ocio en la Ciudad*.¹⁷³ Posteriormente el INE aplicó en 1968 la *Encuesta de Equipamiento y Nivel Cultural en la Familia*. En 1971 y 1973, la revista mensual editada por el INLE, *El Libro Español*, publicó dos pequeños sondeos. El primero de ellos no podría ser más atípico pues se trató de una prueba de contraste entre perfiles socio-profesionales, aplicada entre figuras relevantes en España (aún eran tiempos de la dictadura franquista) en donde se concluía que «la elite político económica lee menos que la elite intelectual» (INLE, 1971). El segundo sondeo, aplicado en 1973, se decantó por el método de «cuántos libros ha leído en un año», arrojando la primera cifra descriptiva: «los españoles leen más de 10 libros al año».

La máquina oficial de las encuestas culturales en España encendió motores en 1976, de la mano con la época de transición democrática, a través de la *Encuesta de hábitos de lectura, metodología y análisis de resultados* (INE, 1974; INE, 1976). Otro estudio fundacional fue el primero que elaboró el Ministerio de Cultura, en 1978, llamado

¹⁷³ González Seara, L. (1965). Tiempo libre y ocio en la ciudad. (I). *REOP. Revista Española de la Opinión Pública*, 1, 75-89.

Demandas Culturales de los Españoles. En ese mismo año también quedaron inaugurados los estudios cuantitativos acerca de las prácticas culturales de los jóvenes, con el *Informe de la Encuesta Juventud. 1977* (INE, 1978). A partir de la época posfranquista, el por investigar el comportamiento lector de los españoles tomó su primera bocanada de aire a mediados de los años 80, justo en el momento en que España inicia su incorporación a la Unión Europea. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte llevó a cabo, entre 1986 y 1987, un esfuerzo estadístico sin precedentes con relación al *Comportamiento Cultural de los Españoles*, fraccionándolo en análisis descriptivos aplicados en cada una de las 17 autonomías. Se trata de estudios progresistas y adelantados a su época, es justo decirlo, incluso si se compara con relación al contexto europeo. Se aplicaron poco antes del torrente de cifras culturales y debates intelectuales generados en Francia con relación al tema de las prácticas de lectura, que desde entonces no han dejado de inundar las páginas académicas, las charlas de Congreso y las notas periodísticas. Desafortunadamente, dichas estadísticas culturales nacionales no tuvieron una continuidad en las políticas culturales españolas y entraron en una fase de letargo durante la década siguiente, en los años noventa, en la que apenas se recogieron muestras empíricas del comportamiento cultural y que, a la luz de los tiempos, impiden un análisis continuado y sistemático del fenómeno.

Sin embargo, el verdadero embate gubernamental ante la precariedad en el estado de la investigación sobre las prácticas de lectura tomó cauce y forma a partir del primer minuto del nuevo milenio. El segundo impulso relevante sucedió a partir del 7 de mayo del año 2001 cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte anunció la puesta en marcha el Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004 —aún vigente— con el objetivo fundamental de «[...] modificar los hábitos de lectura y compra de libros en España para poder situarlos a nivel europeo.» (FGEE, 2007), a través de la potencialización y mejora de diversas instancias, especialmente entre la población infantil y juvenil, además de «la mejora de la red de bibliotecas públicas y escolares.». De acuerdo con Alfaro y Martínez, el *Plan de Fomento de la Lectura* se

inscribe dentro del marco jurídico de la Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE), que plantea fomentar el hábito lector de los alumnos españoles en todos los niveles educativos desde el currículo y desde las propias bibliotecas escolares. En este contexto, también en el 2001 se creó el Proyecto SOL, Servicio de Orientación a la Lectura, dirigido a la sociedad en su conjunto, con dos objetivos puntuales: «fomentar la lectura en todas las edades, y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieran relacionarse con los libros y la lectura.» (Alfaro y Martínez, 2005: 5).

3.3.1.2.1. Barómetros HLCL

Uno de los aspectos medulares del *Plan de Fomento a la Lectura* fue la puesta en marcha de una herramienta potente, capaz de describir los comportamientos culturales de los españoles con relación a la lectura de libros, pero que al mismo tiempo sirviera como instrumento de evaluación del propio *Plan*. Si bien los barómetros¹⁷⁴ *Hábitos de Lectura y Compra de Libros* (HLCL, de aquí en adelante) han sido impulsados desde el sector privado —a través del órgano más representativo de la industria editorial, la Federación de Gremios de Editores de España—,¹⁷⁵ sin embargo también son patrocinados por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura. La operacionalización, aplicación y análisis de resultados han sido delegados a la empresa de estudios de mercado Precisa Research (2000-2006), y más recientemente a la agencia Conecta Research (2007).

A continuación, ofrecemos los resultados que obtuvimos tras realizar una pequeña investigación de síntesis (fase exploratoria de la presente tesis doctoral) en la que analizamos, uno a uno, los barómetros HLCL que se habían aplicado en España desde el primer año 2000 y hasta el año 2007.

¹⁷⁴ «Barómetro» significa «escala de medida» y puede ser una herramienta que mide la temperatura que hay en el entorno. A diferencia de una encuesta simple, aislada, en Ciencias Sociales se les llama «barómetros» a aquellas series de encuestas que deben cumplir con el requisito de registrar las variaciones de un fenómeno durante un tiempo determinado. En el caso de los barómetros de lectura, este periodo es anual, pero se levantan sondeos de opinión con una frecuencia (oleadas) trimestrales.

¹⁷⁵ La Federación de Gremios de Editores de España fue creada en 1978 y aglutina un aproximado de 3.300 entidades editoriales privadas y públicas. <<http://www.federacioneditores.org>>

3.3.1.2.1.1. HLCL 2000

A través de un mapeo de ocho zonas Nielsen¹⁷⁶ fue el puente metodológico con el que se concluyó que en España existían tres regiones propicias para la lectura, en los porcentajes de lectores superaban la media nacional: Madrid (69%), la zona Norte (65%), y Barcelona (64%). Llama la atención que Madrid no sólo aventajaba a Barcelona en cuanto a porcentaje general de lectores, sino que mostraba que entre sus habitantes una mayor proporción de lectores frecuentes (50%), mientras que Barcelona tenía un 43%. La misma tendencia se presenta al analizar el Indicador de Tiempo [dedicado a la lectura], pues los madrileños leen en promedio más horas (5,8 hora/semana) que los catalanes de Barcelona (4,4 horas/semana). En contraposición a la zona Norte del país, más proclive a la lectura (65%) que el resto de España (58%) pues no sólo muestra alto índice en el hábito lector, sino que el promedio de horas que sus habitantes dedican a la lectura de libros (6,7 horas/semana) sobrepasa la *media* nacional (5,7 horas/semana). En el barómetro HLCL:2000 se perfiló la zona Este de España, en el extremo negativo de la media nacional (51%) y el nivel más bajo en el Indicador de Tiempo (3,6 horas/semana).

El Índice de Frecuencia del año 2000 describía una España en blanco y negro. El 58,0% de la población dijo haber leído al menos un libro en un año, y un 42,0% aceptó no haber leído en lo absoluto. Sin embargo, si revisamos las categorías lectoras vemos que de entre las seis categorías posibles destacan dos, por tener el mayor peso: la de los *lectores frecuentes* diarios (*grandes lectores*), el extremo positivo, y los «No-lectores» absolutos (lectores que no leyeron ni siquiera un libro en un año), el extremo negativo. Esto es, el índice de frecuencia del año 2000 ya revela una España dividida en 58/42, sin embargo si refinamos en la búsqueda descubrimos que

¹⁷⁶ Se trata de la técnica de muestreo creada, *ex profeso* para España, por la agencia estadounidense de medición de audiencias TNS-Sofres. En vez de partir del tradicional delineado jurídico provincial, lo hace a través la construcción de un mapeo sociocultural de ocho grandes zonas: Noroeste, Norte, Este, Barcelona, Levante, Sur, Madrid y Centro, que a su vez se reparten un total de 49 provincias territoriales establecidas en España (incluyendo a Islas Canarias dentro de la zona Sur, y a las Islas Baleares en Barcelona). No obstante, en los siguientes barómetros se utilizaría el modelo clásico de afijación proporcional por cada una de las 17 CC AA de España

los hábitos lectores en realidad operan en extremos: el 23% de los españoles son lectores voraces, y el 21%, de personas que, en definitiva, nunca leen.

Con lo anterior, el barómetro HLCL:2000 comprobó que la población española más proclive a leer libros eran los jóvenes *adolescentes* y los jóvenes *en transición*, con una proporción absoluta de siete de cada 10. En las conclusiones de estudio los autores refieren que: «[...] Entre los 16 y los 24 años de edad se alcanza la cresta más alta de *lectores frecuentes*, con un 42%.» (HLCL: 2000, 23).

Los resultados describen que los universitarios son los que más leen, pues el 53% son *lectores frecuentes* y el 25% *lectores ocasionales*. «A mayor nivel de estudios, mayor frecuencia lectora.» (HLCL:2000, ib.). La frecuencia lectora mejora si el individuo posee diplomas universitarios superiores, con un 64% de *lectores frecuentes* y un 22% *lectores ocasionales*.

Lo que da cuenta de dos variables propicias para la lectura voluntaria, ser joven y estar inmerso en un ambiente escolar. El 76% de todos los estudiantes españoles son lectores. Resulta notable que la generación inmediata posterior a los años universitarios —entre los 25 y los 35— se desploma 10 puntos porcentuales el hábito lector, coincidiendo en ambos casos con el ingreso de lleno en la actividad económica.

Lo anterior nuevamente nos muestra otro de los extremos del panorama lector español: si bien los trabajadores activos y en edad mediana son de los habitantes que menos leen (59%); los desempleados, en situación de paro involuntario, incrementan drásticamente su necesidad lectora (76%), dentro de los cuales el 45% son *lectores frecuentes*. Esto no debiera leerse en el sentido de que la inactividad económica necesariamente incrementa la actividad lectora, pues las cifras señalan que las amas de casa y los jubilados /pensionistas, son los perfiles sociales menos proclives a la lectura voluntaria (aproximadamente, el 47,5%).

La segunda cumbre del hábito lector entre los españoles sucede de la mano con la llegada de la vida adulta, entre 35 y 44 años. A partir de los 45, las gráficas muestran que el hábito lector de los españoles se desploma de manera estrepitosa, pasando del 67% al 52%, tendencia decreciente de la que ya no se recuperará. El barómetro 2000 corroboró varias hipótesis clásicas de los estudios demoscópicos de la lectura: el incremento del nivel de estudios parece favorecedor, así como vivir en ciudades con más de un millón de habitantes y, una de las hipótesis más polémicas y que mayor desconfianza suelen causar entre los investigadores: vivir al Norte propicia la lectura. [sic]. En el extremo opuesto, tener más de 55 años, habitar en un medio rural y en el Este de España parece ser un cóctel desfavorecedor de la lectura. Y una revelación más: las crisis involuntarias, como el paro laboral, eleva el hábito lector.¹⁷⁷

3.3.1.2.1.2. HLCL:2001

A diferencia del barómetro 2000, el barómetro 2001 incluyó una variable medular en las encuestas de lectura: nivel de estudios. El 86% de los universitarios son lectores, mientras que sólo el 40% de los que tienen estudios secundarios y primarios y, en el extremo más débil, los que no tienen ningún tipo de estudio concluido, con apenas 13% de lectores. El estudio muestra que los españoles con estudios universitarios eran, decididamente, los lectores más competentes y frecuentes. Tanto así que un 78% de los universitarios dijeron haber leído al menos un libro en el último trimestre, siendo el ensayo el género literario preferido para leer «de manera voluntaria». Además, el 81% de los españoles universitarios declararon tener el hábito de leer prensa diaria de información general.

La incorporación de la variable «nivel de estudios» permitió bosquejar el comportamiento lector de los jóvenes con estudios universitarios: que eran buenos lectores, débiles compradores y declarados aficionados a la lectura por motivos de ocio y entretenimiento. El barómetro 2001 señaló conclusiones curiosas, que

¹⁷⁷ Esta conclusión es particularmente relevante si tomamos en consideración que España es un país caracterizado por un problema estructural de desempleo, durante el franquismo y posterior al franquismo.

difícilmente se llegan a leer en una encuesta cultural: el 29% de los lectores españoles invertía una semana en leer un libro de 300/400 páginas. Y el 71% se demoraba un mes, o más, en leer lo mismo.

La correlación de variables «sexo» y «frecuencia de lectura» señalaron durante el año 2001 había una diferencia positiva entre las mujeres en comparación con los hombres, sin embargo ésta no sería claramente notable hasta el año siguiente. De la misma manera, la variable «edad» identificó a los jóvenes como los mejores lectores con relación al resto de grupos etarios. Sin embargo, la variable más señalada como condicionante del hábito lector continuó siendo la de «nivel de estudios».

Otra particularidad más fue incluir la pregunta acerca del hábito de «leer a los niños», pues se descubrió que en el 69,7% de los hogares donde hay niños menores de seis años a éstos se les suele leer en voz alta, en promedio, 2,7 horas a la semana. Esto coincide con familias en donde se incrementa el nivel en la compra de libros, lo que podría suponer que los libros que se leen a los niños regularmente son comprados.

En cuanto a los hábitos lectores entre los niños en teoría ya alfabetizados (entre 6 y 14 años) el barómetro 2001 no refleja una relación altamente significativa entre el hábito de lectura de los hijos de padres lectores con el resto de la población: el 83,5% de los hijos de lectores, tiene el hábito lector y lee libros una media de 3,3 horas a la semana. Mientras que el 81,4% del resto de los niños (hijos de padres sin ningún distintivo lector) presentan un índice de frecuencia lectora muy similar, aunque disminuye significativamente el índice de tiempo dedicado a la lectura: 2,7 horas a la semana. (HLCL:2001, 72). No está de más recordar que este resultado contradice una de las hipótesis fundamentales sostenida por los estudios de lectura anglosajones, desde el punto de vista psico-cognitivo, que sostiene que un entorno familiar con padres lectores y acceso a los libros es una condición muy propicia para formar niños ávidos de lecturas.

Al cruzar el hábito lector con datos como la costumbre de viajar, el barómetro 2001 encontró que el 72% de los lectores de libro «nunca o casi nunca» realizan viajes con fines de ocio, mientras que sólo el 28% de la población lectora lo hace al menos una vez al trimestre. Como resultado de los comparativos entre el hábito lector y otros entretenimientos culturales, se descubrió que sólo el 11% de los lectores españoles también acostumbrar ir al teatro. Sin embargo, los investigadores descubrieron que «[...] casi la mitad de los lectores van al cine alguna vez al mes [...]» y que «[...] el 56% de los lectores practica algún deporte. El 46% lo hace semanalmente.» (HLCL:2000, 74).

3.3.1.2.1.3. HLCL:2002

Con relación a la base poblacional de 34,700.000 habitantes, para el año 2002 se estimó la existencia en España de un 53% de lectores, y un 47% de «No-lectores». Estas cifras, comparándolas de manera llana con el barómetro 2001, apretantemente significaron un retroceso del hábito lector en España estimado en un punto porcentual. Sin embargo, este resultado debiera matizarse debido a que en realidad lo que sucedió fue una ligera disminución del contraste de Lectores/«No-lectores» en blanco y negro. Es decir, en el año 2002 aumentaron los «No-lectores» que se declararon leer «Casi nunca», mientras que disminuyeron aquellos ubicados en la franja «Nunca» o, dicho de otro modo, la de los «No-lectores» absolutos. Del otro lado de la balanza, aumentaron en un punto porcentual los lectores «semanales», pasando del 13% al 14%.

Para el año 2002 quedaron plenamente identificadas las condicionantes que más parecieran tener relación con el aumento o disminución del hábito lector en España: la edad, el tamaño del hábitat geográfico en que se vive y el nivel de escolarización alcanzado. Sin embargo, el resultado más distintivo del barómetro 2002 fue que se detectó el fenómeno de la *feminización* del hábito lector.

Entre sus conclusiones, el barómetro 2002 destaca nuevamente que «[...] la variable que más condiciona el nivel de lectura son los estudios del entrevistado.» (HLCL:2002, 2003: 5). Incluso, señala que son lectores el 84,6% de los españoles con estudios universitarios superiores. En tanto, entre los que tienen estudios equivalentes al bachillerato, el hábito lector se ubicó en el 62,8%, y así sucesivamente hasta llegar a la población con estudios básicos, con un 38,2%, y a los que no tienen ningún grado de estudio concluido, con un hábito lector del 15,4%.

Aunque los barómetros señalan con insistencia que el tamaño del hábitat en el que se vive señala una diferencia notable entre los hábitos lectores, leemos en las gráficas que existen tres grupos: son lectores a) el 46% de los habitantes de poblados con menos de 50.000 habitantes; b) el 56,5% de los habitantes de ciudades con menos de 1.000.000 de habitantes, y c) el 67,5% de las personas que viven en las grandes urbes, con más de 1.000.000 de habitantes.¹⁷⁸

Como decíamos al inicio de este análisis, tal vez el resultado más notable del barómetro 2002 fue que señaló los primeros síntomas del fenómeno de *feminización* de la lectura —que se acentuaría en los años posteriores para después descender ligeramente—, al observarse el avance del hábito lector (Índice de Frecuencia) entre las mujeres (55,3%) y un estancamiento en el de los hombres (51,5%).

El Barómetro 2002 concluyó que los españoles procuraban la lectura más que como una forma de entretenimiento que como medio de consulta o búsqueda de información (*lectura funcional*). «La afición lectora se dedica más a la novela que a los otros géneros.» (HLCL:2002, 2003). Si comparamos los datos por categorías de «Materias del último libro leído», vemos que existen elementos suficientes para suponer que a la gente le apetece más leer ficción que no-ficción. Al igual que en el barómetro 2001, en los hogares en donde viven niños menores de 14 años, se registra un incremento notable en la «compra de libros».

¹⁷⁸ De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2002 existían en España diez ciudades con más de 1.000.000 de habitantes: Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Alicante, Málaga, Murcia, Cádiz, Vizcaya y A Coruña, en ese orden.

El idioma de lectura más común entre los españoles es el castellano (98,7%), y sólo una pequeña porción de la población lo hace en inglés (5,6%); en francés (2,1%); es casi imperceptible la población que lo hace en italiano (0,5%) o en alemán (0,4%). Entre las distintas lenguas autonómicas, en el año 2002 destacó el hecho que casi la mitad de los catalanes (47%) leía habitualmente en catalán. En otras regiones de España donde también existen lenguas autonómicas, este fenómeno no es tan pronunciado, pero sí es de consideración. En Galicia, el 27% de la población leía en gallego; en la Comunidad Valenciana, el 18% lee habitualmente en valenciano, y en El País Vasco, el 18% lee habitualmente en euskera.

Otra conclusión de interés es que alrededor del 26% de la población lectora acude alguna vez a la biblioteca, de los cuales, casi la mitad piden libros en préstamo. Si recuperamos estos datos y los traducimos a cifras aproximadas podríamos entender que en el año 2002 había 4.781,660 españoles que solían acudir a una biblioteca. Y dentro de estos, 2.250,000 de usuarios solían pedir libros en préstamo.

3.3.1.2.1.4. HLCL:2003

En el año 2003 el indicador de Intensidad de Lectura encendió por primera vez un foco rojo, pues se advirtió un evidente «[...] descenso en el promedio de libros leídos [...]». (HLCL:2003, 2004: 76). En cuanto a la identificación de la tipología de los lectores en España, en el barómetro 2003 continuó avanzando el fenómeno de «feminización», dado el perfil creciente de lectoras, habitantes de grandes urbes y con estudios; en tanto que el colectivo masculino retrocedió tres puntos porcentuales con relación al año anterior, mostrando una diferencia porcentual notable: «[...] la diferencia entre ambos colectivos es de 6,3 puntos.» (HLCL:2003, íd.: 13). Por lo que concluye: «[...] las mujeres leen más, leen más novela y leen más por “leer” y no por “consultar”» (HLCL:2003, íd.: 76).

Si bien continuó en el 2003 una supremacía de los jóvenes como los mejores lectores de España, esto debiera leerse con la debida precaución dado que este colectivo

había retrocedido tres puntos desde 2001 (HLCL:2003, íd.: 14). El estudio concluye que los lectores más activos son los jóvenes estudiantes, comprobando la hipótesis de que: «La edad por sí sola no define la lectura, el factor decisivo es el nivel de estudios alcanzados.» (HLCL:2003, 2004: 15).

Hasta el año 2003 se dejó de hablar sólo de un perfil prototípico del *lector frecuente* (jóvenes con estudios) y empezaron a emerger nuevas figuras de lectores. Este año, por ejemplo, se determinó que los «grandes lectores» de España, por lo general, son personas con estudios universitarios y mayores de 34 años. Partiendo de la escala concertada en el ámbito español de que «gran lector» es aquel que lee más de cinco libros al año, este barómetro concluye que el 31% de la población ó 10,700.000 habitantes son lectores de alta frecuencia: «[...] un tercio de los españoles se pueden considerar lectores frecuentes o grandes lectores.» (HLCL:2003, íd.: 10).

Existe, además, una tendencia señalada y de relación proporcional entre el tamaño de población y la tasa de lectura: («leen el 67,3% de los habitantes de Madrid y Barcelona [el 73% en Madrid].»). En general, se considera que las diez poblaciones españolas con más de un millón de habitantes tienen mayor probabilidad de ser canteras de lectores que los municipios pequeños.

La estadística descriptiva del fenómeno señala como condicionantes poderosas para que se desarrolle el fenómeno negativo de la «No-lectura» el vivir en poblados con menos de 100 mil habitantes; el ser mujer [sic], sobre todo aquellas sin estudios o que viven en poblados pequeños, los que tienen más de 55 años y, por sentido común, quienes no concluyeron los estudios elementales. La razón esgrimida más común por el imaginario social es, invariablemente, la «falta de tiempo». Sin embargo no existen elementos de correlación lo suficientemente sólidos que respalden esto, pues serían los estratos inactivos y los «parados», los lectores más habituales y los datos afirman exactamente lo contrario: «[...] en la práctica ello no es así y son los estudiantes y los ocupados los que más leen.» (HLCL:2003, íd.: 62).

Es contradictorio que las mujeres sean señaladas en ambos extremos del panorama lector. Por un lado, como el segmento de población que lee más y con mayor frecuencia, y al mismo tiempo, como uno de los colectivos que menos leen. Al parecer, las condiciones que marcan la distancia entre estos dos grupos de mujeres son: el tamaño del hábitat (las mujeres de las grandes urbes son mejores lectoras que las mujeres que viven en poblados pequeños) y también el nivel de estudios alcanzado. De manera tal que, si reunimos las variables: mujer, hábitat rural y bajo nivel de estudios, tendremos mayores posibilidades de encontrarnos con una lectora precaria. El estudio HLCL:2003 ofreció tres perfiles prototípicos de los «grandes lectores», «lectores frecuentes» (o medios) y «lectores ocasionales», los cuales se encuentran representados en la Tabla 11.

Tabla 11. Perfil de Lectores en España (HLCL:2003)¹⁷⁹

Gran lector	Lector frecuente	Lector ocasional	No-lector
Mujeres Con estudios superiores Habitantes de grandes poblaciones	Jóvenes Mujeres	Bajo nivel de estudios Pequeñas y grandes poblaciones	---

--- Dato no disponible.

Como anotábamos en párrafos anteriores, uno de los mayores aciertos del barómetro 2003 fue que abordó de manera integral el fenómeno de disminución del hábito lector y las razones esgrimidas. Asimismo, esclareció uno de los mitos que hasta entonces venían cocinándose en el imaginario y es que no existía, como tal, un conflicto entre la prensa y los libros: «La competencia entre lectura de libros y lectura de prensa (general, deportiva y/o revistas) es relativa.» (HLCL:2003, 2004).

¹⁷⁹ A partir de datos del barómetro HLCL:2003, publicados en 2004.

3.3.1.2.1.5. HLCL:2004

El estudio HLCL:2004 anunció la ruptura del empate técnico entre población lectora y no-lectora debido al incremento de lectores *frecuentes* «[...] cuatro de cada diez españoles leyeron libros diaria o semanalmente durante ese año.» (HLCL:2004, 2005: 1). Desde los estudios HLCL anteriores al 2004 ya se planteaba que había una relación proporcional entre la frecuencia lectora y nivel educativo: «[...] a mayor formación académica mayor, porcentaje de lectores.» Esto logró ser explicado en forma acuciosa a través de un cuadro con correlación de datos (reforzado mediante un test de significación Chi Cuadrado) entre el «nivel educativo» y la «edad», se concluyó que: «[...] a medida que aumenta el nivel de formación, las diferencias entre los distintos tramos de edad disminuyen, e incluso se encuentran mayores porcentajes de lectores en los tramos de edad más altos, contrariamente a lo que ocurre en los niveles de menor formación.» (HLCL:2004: 19).

El 64% de los madrileños se confesaron lectores habituales de libros. Además de los madrileños, el mapa de los lectores frecuentes encendió luces por encima de la *media* nacional en las CCAA de La Rioja,¹⁸⁰ Canarias, País Vasco, Cantabria, Castilla y León, y Navarra, en ese orden. En el extremo opuesto, las comunidades con menos lectores fueron Extremadura, Andalucía y Valencia.

El perfil de los lectores continuó señalando las mismas tendencias que en años anteriores: jóvenes, residentes de las grandes urbes y con estudios. Además se moderó el desequilibrio entre la variable sexo del entrevistado, marcada entre 2001 y 2003 por una *feminización* de la lectura, pues el 56,2% de las mujeres españolas son lectoras frente a un colectivo sensiblemente menor de hombres, el 53,9%, pero señalando una diferencia de sólo 2,3 puntos porcentuales. El barómetro 2004 concluye que: «Se puede comprobar que el género sexual está relacionado con la

¹⁸⁰ La Rioja, una pequeña comunidad al norte del país, también registra el más alto índice de comprensión lectora entre los jóvenes de 15 años evaluados por la OECD a través de la prueba PISA 2006.

lectura y que, en caso de haber diferencias siempre son a favor del género femenino.» (HLCL:2004, ib.: 20).

La novela y el cuento continuaron siendo las materias de lectura preferidas por los españoles: «La principal razón para abrir un libro fue el entretenimiento que genera su lectura, muy por delante de la mejora del nivel cultural, los estudios, el trabajo o la consulta.» (HLCL: 2004, ib.: 3). El informe señala que se nota un retroceso en la lectura de textos categorizados como de «Humanidades y Ciencias Sociales» y un incremento del género «Ensayo».

El 61,1% de los “No-lectores» argumentaron, como en otros años, que la razón de su baja frecuencia lectora era la «falta de tiempo». Sin embargo, el 23,6% de los españoles declararon que prefieren otro tipo de entretenimientos. El 13,4% porque «no le gusta leer», y el 12,5% mencionó que «por motivos de salud», especialmente los mayores de 55 años y por dificultades con la visión. Con una particularidad más: sólo el 0,4% dijo «no leer con mayor frecuencia» por considerar que «los libros le parecen caros».

Como se anotó al principio de este análisis, el barómetro 2004 comprobó que «[...] el porcentaje de lectores en la tercera oleada¹⁸¹ es significativamente alto. [...] [Mientras que el] porcentaje de los que aseguraron no leer nada durante la tercera oleada es significativamente bajo.» (HLCL:2004: 12), lo que permitió abrir una nueva dimensión de análisis que se asentaría en los barómetros posteriores: la «lectura en vacaciones».

Sin olvidar las consideraciones de ambigüedad semántica y problemas al establecer las categorías de géneros literarios que hemos planteado al inicio del análisis de este barómetro, el estudio HLCL:2004 introdujo la medición de las preferencias españolas hacia ciertos géneros de ficción—denominados por el barómetro como «géneros

¹⁸¹ Se entiende como «tercera oleada», al tercer trimestre del año. Correspondiente con los meses estivales de julio, agosto y septiembre, que en España son el periodo vacacional más prolongado.

novelísticos»— partiendo del entendido que entre el año 2000 y el año 2003, un promedio de 75% de los encuestados dijeron que su género literario preferido era la «Novela». Los resultados, hasta cierto punto, un cliché. Predecibles y reiterativos de las preferencias estéticas tradicionales y con una notable carga sexista. Los hombres dijeron preferir las novelas Históricas (45,1%); de Aventuras (38,0%); Ciencia Ficción/Fantástico (19,9); Policiaco (10,3%), Terror (7,4%), y Bélico (2,7%). Mientras que las mujeres se inclinaron hacia el género Romántico (30,3%); las Autobiografías (12,3%), y las novelas de tipo Existencialistas /Psicológicas/Filosóficas (sic) (3,9%).

Resulta interesante el fenómeno detectado por el barómetro 2004, con relación a que en los años de madurez la gente suele tener muy claro el gusto (o repelo) hacia ciertos géneros literarios: «[...] se podría hablar de un punto de polarización e la aceptación o rechazo de los distintos géneros que estaría situado en el tramo de los 35 a los 44 años.» (HLCL:2004: 26). Los lectores de ese grupo etario (35-44) se decantan por las novelas Históricas, Socio-políticas y Autobiográficas, mientras que los jóvenes se inclinan por las novelas de Aventuras, Ciencia Ficción/Fantásticas, de Humor y Terror. Con otra particularidad: el género Romántico es el que genera mayor polarización entre la población, sobre todo entre la juventud española, siendo tácito su rechazo como su aceptación.

Al igual que en años anteriores la «razón de no-lectura», más común (61%) fue la de «falta de tiempo». El 23% dijo «preferir otros entretenimientos»; un 13,4% que «no le gusta leer», y un 12,6% que no lo hace «por motivos de salud». Sin embargo, el cruce de esta información con la variable edad nos permite ver que la explicación de «falta de tiempo» es típica de la población entre 25 y 44 años, y que la razón «por motivos de salud» es la más común entre los lectores mayores de 65 años.

3.3.1.2.1.6. HLCL:2005

El barómetro 2005 señaló un vigoroso aumento de la actividad lectora en España, alcanzando al 57,1% de la población, cercano al nivel histórico marcado por el sondeo aplicado en el año 2000, de 58% de población de lectores «frecuentes» y lectores «ocasionales»¹⁸² (HLCL:2000, 2001). También en el barómetro 2005 se siguió observando que los lectores frecuentes encuentran una mayor proporción estadística entre los jóvenes de entre 14 y 24 años, con la particularidad detectada desde el barómetro 2003 en el sentido que esta variable señalaba que el porcentaje de lectores disminuía de manera inversamente proporcional conforme avanzaba la edad.

Sin embargo, esta tendencia opera de manera distinta cuando se mide el tiempo que la gente dedica a leer. Esto es, si la media de horas dedicadas a la lectura por semana es de 5,4 —casi una *media* de 44 minutos diarios—, ésta cifra aumenta ligeramente a partir de los 35 años hasta alcanzar un promedio de 5,6 horas. «Este indicador de la intensidad de lectura es mayor cuanto más elevado es el nivel de estudios.» (HLCL:2005: 18).

Como anotábamos al inicio de este análisis, la acertada incorporación de la variable socio-económica permitió, a partir del año 2005, corroborar una de las hipótesis más aceptadas en la comunidad científica internacional y que va en el sentido de que la clase social es un factor decisivo en los hábitos de lectura de la población. Los resultados hablan por sí solos en la Tabla 12:

¹⁸² Cifra que, como anotamos anteriormente, debe tomarse con cierta precaución debido a que tanto la metodología como el tamaño de la muestra elegidos (notablemente más pequeña en comparación con el resto de los barómetros) podría ser un factor de no-fiabilidad.

Tabla 12. Lectura y Nivel Socio-económico (HLCL:2005)¹⁸³

Clase social	Lectores frecuentes	Lectores ocasionales	“No-lectores»
Alta y media alta	67,4	13,2	19,4
Media-media	41,1	17,3	41,6
Media-baja y baja	17,7	12,5	69,8

A pesar de la modificación en el diseño de categorías en el listado de «Materias del último libro leído» —que hemos analizado someramente en párrafos anteriores—, el barómetro volvió a señalar que, efectivamente, las Novelas (y los Cuentos) son el género literario preferido por los lectores en España (90,5%). Detectándose un ligero incremento en el gusto por leer libros de «Ensayo». «Especialmente los que leen novelas y cuentos muestran especial preferencia por las obras de Intriga/Misterio e Históricas, mientras que las obras Románticas, de Terror y Ciencia Ficción son las que suscitan menos interés.» (HLCL:2005: 69).

El perfil lector del 2005 señaló, nuevamente, pruebas empíricas considerables con relación entre las variables «frecuencia lectora» y «nivel de estudios», con la particularidad de que el 68,3% de los estudiantes declararon leer libros por entretenimiento y un 32,3% lo hicieron «por estudios». También en este barómetro se insiste que las grandes ciudades de España son canteras propicias para lectores (Madrid y Barcelona). Otro punto fino al que llega el barómetro 2005 es en relación con el fenómeno de la lectura en vacaciones, pues los datos revelaron que ésta práctica cultural se incrementa entre las personas con más estudios —preferentemente universitarios—, así como también entre los ocupados, los estudiantes y los desempleados.

Además de la pregunta tradicional ¿Cuál es su idioma habitual de lectura?, el barómetro 2005 agregó una adicional acerca de si leían también en otras lenguas (esto es, en forma ocasional y además del castellano). La incorporación de esta

¹⁸³ Tabla reproducida del barómetro HLCL:2005, 2006: 16.

pregunta, como decíamos al inicio de este análisis, permitió acercarse aún más al fenómeno y captar, por primera vez, al cambio cultural con relación a este tema y que los barómetros anteriores habían sido incapaces de reflejar.¹⁸⁴

Tal es el caso de la lectura en inglés. Desde el año 2000 al 2004, los indicadores mostraban que este idioma era el de lectura habitual de un sector imperceptible de la población (0,3%), que bien pudiera corresponder con la proporción de nativos en lengua inglesa pero asentados en España. Sin embargo, una vez que se analizaron las prácticas de lectura ocasionales en otro idioma, el inglés alcanzó el 14,5%,¹⁸⁵ mientras que el francés registró un 5,0% y el alemán prácticamente no fue referido por nadie. Este indicador es sin duda muy relevante pues de manera lateral describe el avance del proyecto europeísta de España y de la búsqueda por superar la barrera del monolingüismo que ha caracterizado al país con relación a otros países comunitarios.

También en 2005, se describe el avance del fenómeno de lectura en lenguas autonómicas, sobre todo en Cataluña, donde para el año 2004, casi la mitad de la población (49,7%) solía leer en catalán. En 2005, ésta cifra se incrementó en forma drástica (79,4%). (Este indicador resulta una buena referencia estadística acerca del crecimiento en el uso de las llamadas “lenguas propias”¹⁸⁶, respaldadas por las distintas leyes relativas a la normalización lingüística para algunas Comunidades Autónomas de España.¹⁸⁷ (FGEE, 2006: 24).

¹⁸⁴ Sin embargo, la línea de investigación acerca de la lectura en otros idiomas ya había sido abordado por otros grupos de investigación gubernamentales, como los Estudios 2.280 y 2.324, 2.478 y 2.681 del INE.

¹⁸⁵ Estos datos difieren con los obtenidos años atrás por el INE y publicados como parte de dos estudios titulados *Tiempo Libre y Hábitos de Lectura*, el primero aplicado en 1998 y el segundo en el 2003, en donde se afirmaba que el 39,4% (1998) y el 35,7% (2003) de los lectores españoles que solían «leer en otro idioma además del castellano», lo hacían en inglés. (INE, 1998: 11; INE, 2003: 12). Desde entonces ya se vislumbraba un retroceso en el hábito lector en ese idioma, pero aún así no es comprensible la notable diferencia porcentual entre el 35,7% registrado por el INE en 2003 y el 14,5% que revela el barómetro 2005.

¹⁸⁶ Considerando «lengua propia» aquella lengua autonómica empleada en el entorno cultural de origen: el catalán en Cataluña, el euskera en el País Vasco, el gallego en Galicia, etc.

¹⁸⁷ V. Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización Lingüística, 1893-1899. (Acceso 15 mayo 2007). http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1983/90056. Y la Ley

Si bien los lectores declararon leer una media de 8 libros por año, los lectores frecuentes calcularon un promedio de 13 libros al año, leyendo con una frecuencia diaria y aproximadamente una hora cada día.

El barómetro 2005 también se suma una línea de investigación que cada vez ha tomado mayor fuerza en los estudios europeos, como es el uso del tiempo libre y su relación con las prácticas culturales. (INE, 2003b; INE, 2004). La conclusión a la que se llegó en 2005 fue que: «Una percepción que se repite en sucesivas oleadas es la de que la gente considera que dedica menos tiempo a la lectura que hace unos años.» (HLCL:2005, 2006: 69).

Con otra particularidad: a pesar de existir más mujeres que hombres entre los lectores frecuentes, si la perspectiva es con relación al Indicador Tiempo (dedicado a la lectura) entonces empiezan a difuminarse las diferencias «de género», pues «la media de horas que ambos colectivos dedican a leer es muy similar». (FGEE, 2006: 16).

Otro dato interesante que ofreció el barómetro 2005 fue que, por lo regular, los libros no se leen completos. «El 45,3% de los lectores leen sólo un 16,1% de los libros leídos» (HLCL:2005, 2006: 68). Mientras que sólo un 14,4% de los lectores logran leer casi la mitad de los libros (46,4%) que inician como lectura voluntaria. Aunque también existen contrastes notables en cuanto al acceso a la lectura por parte de los diferentes colectivos (sexo, grupos de edad, ocupación, etc.) (FGEE, 2006: 7).

Con relación al uso de los llamados «Otros soportes del libro», el barómetro detectó apenas la práctica incipiente (5,4%) de lectura de libros que los lectores «sacan de Internet» (sic), y un 3,3% de personas que los fotocopian.

7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística en Catalunya, 892-894. (Acceso 16 mayo 2007). http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1983/90036

3.3.1.2.1.7. HLCL:2006

En 2006 el porcentaje de lectores de libros disminuyó casi dos puntos porcentuales, tras caer del 57,1% en 2005 al 55,5% de la población. En el perfil sociológico de los lectores frecuentes continúan destacando las mujeres (59,6%), alcanzando la diferencia histórica de 8,2 puntos porcentuales de diferencia con los hombres, que alcanzan el 51,4%. Un 28,0% considera que lee más que antes, un 40,6% igual y un 31,3% menos. En conjunto, a un 73,9% de los españoles les gustaría dedicar más tiempo a la lectura, siendo la «falta de tiempo» el principal motivo aducido para no leer (62,0%); aunque no hay que olvidar un 25,6% afirma que prefiere ocupar su tiempo libre en otros entretenimientos.

Nueve de cada diez personas han leído el último libro por entretenimiento. Las obras literarias son las que despiertan el interés de la mayor parte de la población. Si se considera el último libro leído, un 78,2% de la población menciona «Literatura». La segunda Materia en importancia es «Humanidades y Ciencias Sociales» con un 10,6%. De las obras literarias corresponde a «novelas» y «cuentos» un 90,2%; a «Ensayo» un 6,0%; a «Poesía» un 2,1% y a «Teatro» un 1,7%. Las novelas de «Intriga y Misterio», así como las «Históricas» son las que despiertan más interés por los lectores. Entre las que menos gustan están las «Románticas» y de «Terror».

En los meses de verano, un tercio de los españoles leen más de lo habitual, otro tanto, lee más o menos igual, y el 26% menos. Otro fenómeno emergente que ha sido advertido por los barómetros es que en siete de cada 10 hogares españoles donde hay niños, se ha arraigado la costumbre de que un adulto les lea textos en voz alta. Se observa una correlación positiva entre lectura de libros y la lectura de periódicos y revistas. No ocurre lo mismo con la prensa deportiva. La cifra de lectura, de cualquier tipo, es del 91,0% en 2006 y era del 85,8% en 2001. Un 14,6% de la población de 14 y más años gusta de escribir, siendo el porcentaje del 23,0% entre los lectores frecuentes. Lo que más se escribe son cuentos y relatos, poesía y diarios.

El interés por la lectura se corresponde con el gusto por el cine y la música. Un 54,5% de los hogares españoles tiene un equipamiento de hasta 100 libros y un 37,3% más de 100, sin considerar los libros de texto. Un 6,7% de las personas de 14 y más años escucha o ve programas de radio o televisión relacionados con los libros.

Otro tema relevante es la asistencia a las bibliotecas, dado que se determinó que el 18,7% de la población mayor de 14 años (aproximadamente 7 millones de personas) acudió a una de ellas en el último año. En el año 2006 se constató el fenómeno emergente de asistencia habitual a las bibliotecas públicas por parte de los “No-lectores», atraídos por la posibilidad de un espacio de estudio, o bien para consultar otros medios impresos o audiovisuales. «Por otra parte, en términos generales se aprecia con cuanto más es el interés o la frecuencia de lectura más lo es también por el cine y la música y en cierto modo por Internet. Discriminan menos los deportes y sí, en sentido negativo, la televisión (a menor lectura mayor interés).» (FGEE, 2007).

La media de libros es de 8,2 libros año. Los grandes lectores leen 13,3 libros, cifra que desciende un 50%, es decir, una media de 6,8 libros anuales entre los que leen alguna vez por semana. El porcentaje más alto de número de libros leídos corresponde a los que leen entre 2 y 4 libros año (22,0%) seguido por el de los que leen entre 5 y 8 libros (13,9%). (FGEE, 2007: 18). Sin embargo, en el estudio se aclara que el 15% de los grandes lectores, quienes superan los 15 libros por año, no los leyeron “completos”, sino aproximadamente la mitad del texto. El 48% sólo leyeron una parte mínima, calculada por mismos encuestados como, aproximadamente, el 15% del contenido total del libro (FGEE, 2007: 20).

El catalán es el idioma de lectura preferido del 18% de los catalanes, sin embargo, los es del 73% de los habitantes de Cataluña leen con alguna frecuencia en este idioma. Asimismo, el 4% de los viven en Galicia leen en gallego como primera lengua de lectura, y el euskera del 3,5% de los habitantes del País Vasco (FGEE, 2007: 20).

La relación Intensidad/Porcentaje de lectura es directamente proporcional. Quienes leen mayor cantidad de libros, también son quienes leen el mayor porcentaje de su contenido. Y a la inversa, quienes leen menos libros al año, también leen una porción más reducida del contenido del libro (FGEE, ib.).

3.3.1.2.1.8. HLCL:2007

El barómetro 2007 registro una disminución de los «No-lectores» en 1,4 puntos porcentuales, mientras que ese incremento es exactamente el mismo (+1,4) entre los lectores frecuentes. Lo que marca una tendencia positiva en el hábito lector de los españoles. En tanto, los lectores ocasionales se mantienen sin cambios. Como en años anteriores, en el perfil de lectores frecuentes se distinguen significativamente las mujeres, los menores de 44 (sobre todo entre los 14 y los 24 años), aquellos con estudios que van de Secundaria hasta Universidad, (este colectivo presenta un 68,9% de lectores frecuentes), los que viven en centros urbanos con más de un millón de habitantes, los que son ocupados y los estudiantes, pero también los que están en paro. Las variables que propician un perfil de No-lector son hombres, mayores de 55 años, con estudios primarios, que viven en ciudades pequeñas o pueblos con menos de 55 mil habitantes, así como las amas de casa o los jubilados.

De acuerdo con las cifras ofrecidas, se relativiza el fenómeno de la *feminización de la lectura* porque tiene un crecimiento medido (en 2007 crece sólo +0,7%) al tiempo que los hombres también mejoran de manera muy significativa en los resultados numéricos (+2,1%) (HLCL:2007, 2008: 23). Sin embargo, si comparamos los resultados de «lectura y género» con relación al tiempo dedicado a leer por semana, las cifras describen que el 39% de los hombres leen 6 o más horas, y las mujeres 34,7%, por citar un ejemplo. Como media, los españoles leen 6,2 horas y las españolas, 5,5 horas a la semana. Es decir, cuando se habla de tiempo dedicado a la lectura, el fenómeno describe una ligera «masculinización» de la lectura.

Como en años anteriores, la correlación de variables «lectura y hábitat» muestra que Madrid (50,8%) y Cataluña (43,5%) son los terrenos más propicios de España para la proliferación de «lectores frecuentes». En el extremo opuesto, Andalucía decrece (36,0%), lo mismo que Castilla-La Mancha, Galicia y Extremadura, que son los territorios españoles en donde es más notorio un fenómeno de crisis de lectura. Sin embargo, estudio aclara que «[l]os datos de lectura por Comunidades Autónomas deben ser tomados como indicadores de tendencia ya que la muestra para alguna de ellas es pequeña y por tanto están sujetos a mayor error estadístico.» (HLCL:2007, 2008: 30). Además, se ofrecen datos con relación a la media de lectores en España, ubicada en 55%, y por CC AA, en la que la media de Madrid es 65%; la de Navarra, 58%, La Rioja, 58%; País Vasco, 57%; Canarias, 57%; Cantabria, 56%, Aragón y Cataluña (56%). Coincidentes con la *media* nacional, se encuentran Baleares, y Castilla y León. Por debajo de la *media* nacional, se ubicarían la Comunidad Valenciana 54%; Murcia, 53%; Asturias, 53%; Andalucía, 51%; Castilla-La Mancha, 51% y Extremadura, 49%.

El grupo etario que posee un mayor porcentaje de lectores son, como en años anteriores, los jóvenes entre 14-24 años, incrementándose en +1,2% con respecto al año 2006. Sin embargo, la hipótesis “la tasa de lectura disminuye según aumenta la edad” se matiza pues en 2007 se registra un ligero aumento en el hábito lector de los españoles entre 45 y 64 años. También se observa una relativización de dicha hipótesis cuando se confronta con el Indicador de Intensidad lectora, pues más de la mitad de los lectores que tienen entre 25 y 34 años leen entre 1 y 12 libros por año e invierten una media de 6,3 horas a la semana (es decir, por encima de la media nacional ubicada en 5,8 horas).

Además de los jóvenes adultos y adultos, entre 25 y 34 años, los grupos sociales que superan la media de tiempo dedicado a la lectura son: los que tienen más de 65 años (sic), con 6,8 horas; el 42% de los quienes tienen estudios universitarios (6,5), los que viven en poblaciones que superan los 50 mil habitantes (6 horas, en promedio), los

«parados» (6,0) y, sobre todo, los jubilados-retirados, pues el 38,6% de este grupo de personas leen más de 7 horas a la semana.

Las cifras revelan que el 41,9% de los lectores españoles leen sólo de 1 a 4 libros, «[...] y los libros leídos por los mismos suponen el 11,8% del total de libros leídos.» (FGEE:2007, 2008: 34). Un 39% de los lectores lee entre 5 y 12, los libros que leyeron suponen el 31,5%. Y el 18,9% de la población auscultada supera los 12 libros por año, leyendo el 56,7% de los libros leídos, considerándose bajo los parámetros españoles como «grandes lectores». Además, «[l]a frecuencia de lectura y el nivel de estudios están altamente correlacionadas.» (FGEE, íd.: 25), pues el 68% de los lectores con estudios universitarios entran dentro de la categoría de lectores «frecuentes».

Con relación al Indicador de Intensidad «[...] un 60,5% de los entrevistados entre 14 o más años leyó algún libro.». Casi la mitad de los lectores que leen diariamente leyó 9 libros o más, con un promedio de 14,2 libros leídos al año. El 84,8% de los lectores semanales (incluidos también como frecuentes (leyeron entre 2 y 12 libros en el último año, con un promedio de 6,5 volúmenes. Los lectores ocasionales (mensuales y trimestrales) leyeron aproximadamente 5 libros. Y el 27,4% de los «lectores débiles» (categoría «Casi Nunca» de los ““No-lectores”») declaró leer al menos dos libros al año.

Las conclusiones obtenidas tras analizar el cruce de datos de los Indicadores de Frecuencia e Intensidad, son las siguientes: «Si se considera únicamente a los lectores se observa con más claridad [...] la concentración de la lectura. Así, un 18,9% de los lectores ha leído el 56,7% de los libros leídos, mientras que un 41,9% sólo lee el 11,8% de los libros.» (HLCL:2007, 2008: 32). El grueso de los lectores en España, lee entre 2 y ocho libros al año. A través del método RR (aplicado en lectura de libros como último trimestre) el barómetro 2007 muestra que el 82,5% de la población de lectores leyeron algún libro en los últimos tres meses, invirtiendo una media de 4,5 horas a la semana y logrando la lectura de 2,7 libros como media. Con un fenómeno advertido

por los analistas y descrito como «[...] un 12,7% de los que se denominan lectores no han leído ningún libro en los 3 meses previos a la entrevista.» (HLCL:2007, íd.: 39).

Otro aspecto relevante descrito por el barómetro 2007 fue que conforme avanza la edad, se incrementa el gusto por la materia de «Ciencias Sociales y Humanidades». Y por razones obvias, el interés por la «Literatura Infantil y Juvenil» decrece con la edad. El resto de materias, como «Libros Prácticos y Científicos», se mantienen con pocos cambios, por lo que en su caso el factor no edad no es algo realmente relevante. Es relevante el hecho que la Materia «Ciencias Sociales y Humanidades» tenga más adeptos entre los que tienen estudios Primarios, en mucho mayor proporción que el resto de población con más diplomas acumulados. Al parecer, el incremento de estudios deriva en una tendencia hacia la lectura de Literatura. En el caso de los libros «Científicos», el factor educativo no parece tener una secuencia lógica, pues fue la materia del último libro leído de 1,5% de los que tienen Primaria, cayendo hasta 0,9% entre los que tienen estudios de Secundaria, y recuperándose nuevamente hasta 2,2% entre los que tienen estudios universitarios.

Con relación a la literatura de ficción, categorizada fundamentalmente como «Novela», el estudio preguntó a los entrevistados acerca de los «dos tipos de novela que más le gustaban», y los «dos que menos». Los resultados mostraron que las preferidas eran la «Históricas», seguidas de las de «Aventuras», «Intriga/Misterio». Nuevamente, los géneros novelísticos más incómodos y que generan mayores polarizaciones entre la población de lectores son «Ciencia Ficción/fantásticas» y «Románticas», pues tienen tantos adeptos como detractores, incluso ligeramente más gente en contra que a favor. El género policíaco fue señalado por un 8,9% de personas a favor, y con un 13,6% en contra, siendo un caso similar a los anteriores. Otro género digno de recapitularse es el de «Terror» pues levanta un rechazo tácito del 32,3% de los encuestados. También llama la atención que los entrevistados se mostraron indiferentes hacia la lectura de «Premios Literarios», lo cual podría derrumbar la creencia en el medio editorial de que constituyen un fuerte atractivo para los lectores. Asimismo, existen tres categorías que sólo fueron blanco de votos

negativos, la antítesis del gusto estético literario declarado por los lectores españoles: las novelas «Bélicas», las «Eróticas» y, las de «Picaresca».

Cabe señalar que, en términos generales, los hombres, los estudiantes y los universitarios rechazan las novelas Románticas y las mujeres, de manera especial, las amas de casa, los jubilados-retirados sienten aversión por el «Terror» y la «Ciencia Ficción». Con una particularidad: el 16,5 de las mujeres se declararon en contra de la novela policíaca y casi la mitad de ese porcentaje, el 9,6% de los hombres. En general «[...] el gusto por las novelas históricas aumenta a medida que aumenta la edad [...]» mientras que [...] las de aventuras, intriga, misterio y las de “Ciencia Ficción-Fantásticas” gustan más a los más jóvenes.» El dato que los analistas consideran «más reseñable», pero que de alguna manera es algo bien conocido por el imaginario social es que «[...] las [novelas] históricas gustan más a los que mayor nivel de estudios tienen [...]», mientras que con las novelas románticas ocurre exactamente lo contrario.

En cuanto al idioma de lectura, continúa en ascenso la lectura habitual en catalán en Cataluña (21,6%), el euskera en el País Vasco (6,4), y el gallego en Galicia. En cuanto al idioma “ocasional” se percibe un crecimiento notabilísimo con relación al inglés (18,4%), al incrementarse en casi siete puntos porcentuales la cantidad de lectores en ese idioma. También se incrementa ligeramente la lectura en francés, pasando del 3,8 al 5,8%.

Tal vez uno de los cruces de variables más interesantes que ofrece el barómetro 2007 es el que relaciona el hábito lector con la compra de libros. Los resultados, son hasta cierto punto los esperados: el 73,8% de los lectores compraron algún libro en el 2007, este porcentaje llega al 77,2% de los lectores frecuentes. Y el 67,1% de los «No-lectores» tampoco compraron libros, y el 14,6% sólo fue para adquirir libros de texto (obligatorios para los deberes escolares).

El 50% de los hogares españoles tienen hasta 100 libros y un 36,7% más de 100, con una media de 174 libros. Entre la población lectora el 60,4% tiene más de 100 libros, con una media de 238 libros en el hogar de la población lectora.

El 25,7% de los españoles está inscrito en alguna biblioteca, de los «No-lectores», la mayoría a una pública (9 de cada 10). (FGEE, 2008: 118). En total, el 37,3% de los encuestados dijeron haber ido «[...] alguna vez a la biblioteca en el último año.» (FGEE, ib.). La tendencia más clara es que, conforme avanza la edad disminuyen las visitas a una biblioteca. Entre los grupos que declaran ir con frecuencia a la biblioteca destacan los estudiantes y los parados. El análisis del indicador de frecuencia de Asistencia a bibliotecas señala que la mayoría de los usuarios acuden entre una o dos veces a la semana o alguna vez al mes, lo que indica una asistencia más o menos continua. (La asistencia decae los fines de semana, lo cual es obvio puesto que la mayoría de las bibliotecas en España abren parcialmente los sábados). Con otra particularidad más: El 95,1% de los españoles suele leer en su casa.

Cuando se amplía la pregunta de lectura voluntaria a múltiples soportes y tipos de lectura, entonces se dispara el indicador hasta 92,4% de los entrevistados. Con las siguientes conclusiones: “la tasa de lectura más alta corresponde a los periódicos (en este caso mayor en los hombres) seguido de los libros y las revistas (en estos dos soportes, las mujeres presentan un porcentaje mayor al de los hombres). Otro resultado obtenido con estos nuevos cruces de variables es que «[...] 9 de cada 10 lectores de periódicos leen prensa de información general [...]» y el 15,7% prensa gratuita (lo cual es un fenómeno emergente que está creciendo vertiginosamente). El indicador seriado indica un crecimiento sostenido de aproximadamente tres puntos anuales en la lectura de «Otros soportes» del libro, entendiéndose por esto a los textos sacados de Internet o las fotocopias.

Otra información interesante es que el 81,7% de lectores de libros dijo leer también periódicos con regularidad. La mayoría (58,3%) entre 5 y 7 días a la semana, de información general. El 48% de los lectores de libros aceptar leer otras publicaciones

semanales, como revistas. Sólo el 12,8% aceptaron leer cómics, tebeos o novelas gráficas. Y el 14,5% de lectores de libros también lee en Otros soportes, sobre todo (92,4%) textos sacados de Internet, y apenas el 8% en fotocopias.

Los hombres leen periódicos más que las mujeres. Los diarios de información general son más leídos por las mujeres y por un público más adulto (a partir de 35 años). El 25% de los jóvenes entre 14-25 años afirma leer tebeos. El 80,1% de la población lectora tiene ordenador en el hogar. El 84,8% dispone de una conexión a Internet en el hogar, en su mayoría (78,8%) de alta velocidad, y el 65% utiliza Internet: de éstos, el 74,1% lo hace Todos o casi todos los días, y el 13,7% una vez por semana. La mayoría de los lectores (80,4) utiliza habitualmente Internet en su casa, y un 29,1 en el trabajo, EL 2,5% en los cibercafés, y el 2,9% en la biblioteca. Es notable que a menor edad mayor posibilidades haya que el entrevistado tenga ordenador, disponga de conexión de alta velocidad y habitualmente navegue en Internet. El 40,4% de los españoles con estudios universitarios utiliza Internet desde el trabajo. El mayor porcentaje (94,1%) de personas tecnológicamente equipadas viven en poblaciones de entre 500 mil a un millón de habitantes, esta cifra decae ligeramente (86,4%) en las concentraciones urbanas con más de un millón de personas. De acuerdo con la ocupación, los que menos poseen equipamientos tecnológicos son las Amas de Casa y los Jubilados. En el extremo opuesto, los colectivos más equipados son los estudiantes (90.2%), el 80,3% de los ocupados y un 77,1% de los parados. Resulta interesante que el 12,4% de los estudiantes acceden a Internet desde el centro de estudios y que el 6,4% de los Parados lo hacen desde la biblioteca pública. «Las actividades más habituales a la hora de utilizar Internet, son el uso de correo electrónico, y navegar buscando información, seguido de la descarga de archivos, la búsqueda de información sobre contenidos relacionados con la lectura y la lectura de prensa digital.» (HLCL:2007, 2008: 139).

El barómetro 2007 señala que «[...] un 11,1% de los usuarios de Internet compran libros a través de este medio (14,0% entre los lectores y un 2,8% entre los “No-lectores») [...]» (HLCL:2007, ib. Paréntesis en origen).

El 85% usa Internet para intercambio de mensajes escritos, el 84,7% para buscar información/navegar; el 57% para descargar archivos (con la particularidad de que sólo en este rubro, los «No-lectores» (60,9%) superan a los «Lectores»). También los «No-lectores» destacan en el rubro de utilización de Internet para «chatear» y conocer gente. El 62,2% de los lectores y sólo el 34,9% de los “No-lectores» usan Internet como «búsqueda de información sobre libros o temas literarios.» El 56,5% de los Lectores, y el 49,9% de los “No-lectores» lo emplean para la lectura de prensa y revistas digitales. El tema de los blogs y foros sobre libros o temas literarios sólo está en el itinerario virtual del 16,8% de los Lectores, y en el 13,7% de los “No-lectores», en su mayoría hombres.

Consideramos que los Indicadores de Lectura de España coinciden en señalar que el avance del fenómeno de *polarización* de las prácticas culturales relacionadas con la lectura voluntaria de libros, mostrando un panorama de agudo contraste sociocultural: grandes lectores y “No-lectores» absolutos.

3.4. «Proceso» y «prácticas»

Muchos se han cuestionado ¿en qué medida se encuentran correladas las dimensiones del «proceso» lector con las de las «prácticas»? Dana Gioia (2004), a propósito de *Reading at Risk*, la investigación de hábitos de lectura con propósitos literarios más relevante de los últimos años en Estados Unidos,¹⁸⁸ ha sugerido que «la destreza [lectora] se pierde si no se practica» puesto que ésta «[...] se desarrolla de manera progresiva y [...] depende de muchos años de educación y práctica.» (Gioia, 2004: 7). Lo que Gioia sugiere es que el «proceso condiciona las prácticas», y de retorno: «las prácticas condicionan al proceso». Los conceptos «proceso» y el «práctica», vistos con rigor científico, no son fenómenos comparables. Implican ámbitos distintos y están sometidos a condicionantes diversos. En el primer caso, a los factores fisiológicos y psicognitivos; en el segundo, a los económicos y

¹⁸⁸ Nos referimos al National Endowment for the Arts, 2004. *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America*. (Gioia, J., dir.), Research Division Report # 46. Sumario disponible en: www.nea.gov

socioculturales. No insistiremos más en ello. Sin embargo, desde el punto de vista del constructo cognitivo al que el pensamiento científico necesita recurrir para delimitar un «objeto» de investigación, es necesario estudiar el «proceso» de la lectura de manera disociada a las «prácticas» aunque, cabalmente, éstas no se encuentran del todo desconectadas en la realidad. En este sentido, la escisión del objeto «lectura» está plenamente justificada, y tiene su sentido de congruencia. Este es un aspecto que pudiera resultar obvio para cualquiera, pero nos atrevemos a citarlo en estas páginas porque continuamente vemos aparecer estudios acompañados de comentaristas, tanto investigadores serios como periodistas y tertulianos de plató, en donde se comparan con ligereza los resultados de investigaciones que miden destreza y otras que miden hábito, en un juego de prestidigitación de cifras, sin el cuidado de advertir al lector acerca de las diferencias entre uno y otro concepto. Como lo tradicionales contrastes hechos a vuelapluma que suelen aparecer en la prensa y revistas especializadas cada vez que aparecen cifras demoledoras, como las del Informe PISA (§. 3.2.3) y las encuestas de hábitos de lectura, también polémicas. Aunque el ejercicio de relacionar las cifras de comprensión lectora con la de los hábitos tiene una razón lógica, no parte de una base epistemológica sólida desde la cual se sostenga. Es decir, lo que la investigación científica divide en el constructo, a la hora de difundirse los datos, éstos se vuelven a reintegrar de manera fútil en los análisis y evaluaciones que se producen *a posteriori*. Es importante recordar que hasta el momento no existe ningún investigador ni herramienta que sea capaz de identificar de qué manera se corresponden una y otra dimensión del fenómeno de la lectura, mucho menos el grado de correlación que tiene el «proceso» lector con las «práctica» de la lectura. Sin embargo, el hecho que existan países en vías de desarrollo como Corea del Sur, con el primer puesto en el ranking mundial de comprensión lectora de la prueba PISA 2006 (v. Tabla 4), donde coincidentemente los Indicadores de hábitos de lectura de libros también muestran frecuencias particularmente elevadas.

No deja de ser inquietante que en el caso de España las pruebas de comprensión lectora (PISA) se ceban entre los estudiantes españoles de secundaria (ESO),

mientras que las encuestas de hábitos de lectura más recientes señalan que, precisamente, este grupo etario es el de los lectores españoles más ávidos de libros. En la Tabla 13 recuperamos textualmente algunas de las conclusiones vertidas en los sumarios de los barómetros HLCL (2000-2008):

Tabla 13. Lectura en jóvenes 14-24 años (HLCL, 2000-2008)

Encuesta	Conclusión con relación a los hábitos lectores de los jóvenes entre 14-25 años
HLCL:2000	«Entre los 16 y los 24 años de edad se alcanza la cresta más alta de lectores frecuentes [...]»
HLCL:2001	«Los jóvenes entre 14-24 años son quienes más leen»
HLCL:2003	«Desciende el hábito lector entre los jóvenes de 14-24 años [...] lo que se manifiesta también en los países europeos de nuestro entorno».
HLCL:2004; HLCL:2005, y HLCL:2006	El porcentaje de lectores disminuye conforme avanza la edad. «Las primeras dos etapas de la juventud —adolescencia 15-18 y juventud en transición 19-24 son propicias para la frecuencia lectora». «La edad por sí sola no define la lectura, el factor decisivo es el nivel de estudios alcanzados» (HLCL:2004: 15)
HLCL 2007	«Entre los 14 y 24 años, las mujeres logran el mayor porcentaje en el grupo de lectores frecuentes y lectores totales.» (HLCL: 2005: 20). «La tasa de lectores alcanza el porcentaje más alto entre los jóvenes de 14 a 24 años (73,3%).» (p. 24). El grupo etario que posee un mayor porcentaje de lectores son, como en años anteriores, los jóvenes entre 14-24 años, incrementándose en +1,2% con respecto al año anterior. Sin embargo, la hipótesis la tasa de lectura disminuye según aumenta la edad se matiza pues en 2007 se registra un ligero aumento en el hábito lector de los españoles entre 45 y 63 años.
HLCL 2008	«Por edades, son los más jóvenes los que presentan una tasa de lectores mayor (71,1%).» (p. 26). «[La lecturas de libros está] más generalizada entre los que tienen entre 14 y 24 años y se reduce gradualmente a medida que aumenta la edad.» (p. 154)

Sin embargo, si volvemos a los barómetros HLCL que, como comprobamos, son reiterativos en cuanto a la alta frecuencia lectora de los más jóvenes, no deja de ser notable el fenómeno paralelo de precariedad lectora que se puede apreciar cuando se analizan *a profundis* los hábitos de lectura de los lectores ocasionales y de los «No-lectores» entre la población con edades comprendidas entre los 14 y 25 años (el grupo etario de los chicos que participaron en PISA), pues los barómetros señalan que es precisamente en esa edad donde se agudizan los problemas de precariedad lectora. «Los hombres y los más jóvenes (de 14 a 24 años) son los que prefieren en mayor medida emplear su tiempo libre a otros entretenimientos. Y los más jóvenes

son los que también afirman en un porcentaje mayor que no les gusta leer.» (HLCL : 2007: 64).¹⁸⁹

Lo anterior revelaría, posiblemente, que existe en España una generación de jóvenes con hábitos de lectura acentuadamente polarizada. Desde el punto de vista de los barómetros HLCL, en su mayoría (alrededor del 70%) son ávidos lectores, pero el 30% restante es, decididamente, el grupo de personas que menos leen de toda la población. Esto no concuerda, ni tiene algún sentido lógico con los resultados obtenidos por PISA 2006. No insistiremos más en ello. La confusión es aún mayor cuando comparamos las cifras obtenidas por las encuestas anteriores al año 2000 y los estudios posteriores. Los analistas de encuestas de lectura previas al 2001 señalaban precisamente que los jóvenes, entre los 15 y los 20 años, eran el gran «bache de la lectura» en España (Gómez Soto, 2002: 110. v. t. Alvira, 2001), señalando incluso un panorama completamente inverso, es decir, que el 70% de los jóvenes no lee, mientras que el 30% son lectores frecuentes. Carece de todo sentido el pensar que el cambio de siglo, como por «arte de magia», modificó el hábito lector de los jóvenes y ahí la explicación del cambio medular en los resultados obtenidos. ¿Quién tiene la razón? Hay una diferencia sutil, pero significativa, entre decir que «la mayoría de los jóvenes no leen» a decir que «un porcentaje de los jóvenes son los que menos leen de toda la sociedad española». También podríamos pensar que existe una interpretación de los datos con un sesgo «positivo» —ejemplificado en los resultados de los barómetros HLCL—, en el que se dice que los jóvenes de la generación PISA, con apenas un nivel 2 de comprensión lectora, en realidad sí leen, lo hacen con frecuencia y leen mucho. ¿En dónde está el problema?

El estudio HLCL: 2008 propone una explicación a por qué razón los jóvenes son quienes más leen: «[...] la vinculación de la lectura con la actividad escolar, los jóvenes leen más porque tienen la obligación de hacerlo, aunque por lo general

¹⁸⁹ Resultados obtenidos sobre la base de población identificada como lectores *ocasionales* (a frecuencia de lectura «mensual» o «trimestral») o «*No-lectores*», ubicados dentro de la categoría de «casi nunca». (v. HLCL:2007, 2008: 64).

afirmen que les gusta. A medida que crecen, algunos siguen leyendo, pero otros no vuelven a hacerlo.» (HLCL:2008, 2009: 154).

Cualquier analista puede conjeturar que se están malinterpretando los datos y juzgando «la parte por el todo» (el 30% de jóvenes que lee, o que no lee, como si fueran «todos los jóvenes») y creando con esto un fenómeno artificial, de «iletrismo» o *a contrario sensu*, un sesgo forzosamente optimista que tendría lugar más en el discurso político que en la realidad. No estamos a favor de juzgar quién tiene la razón. En su lugar, proponemos nuevamente retroceder un paso e ir al estado previo de las investigaciones, para indagar en las condiciones en cómo se obtuvieron esos datos para comprobar si acaso existen elementos sustanciales en los métodos, las herramientas y las concepciones epistemológicas, que pudieran haber intervenido en la obtención de resultados tan divergentes.

Metodología

4.1 Introducción

La revisión de los indicadores de la lectura de libros recuerda aquel pasaje bíblico en donde se golpea una piedra y el agua empieza a fluir a borbotones (de cifras). Pero lejos de aclarar el panorama, la abundancia de datos en bruto —desarticulada, dispersa y obtenida con métodos y variables disímboles— contribuyen a que todo esfuerzo por encontrar un hilo de coherencia parezca imposible. Al inicio de esta tesis comentamos que no es raro enfrentarse a indicadores que marquen una tendencia positiva, mientras que otros, elaborado por otro equipo de investigación, muestra exactamente lo contrario.

El problema de las cifras no es un fenómeno nuevo sino un problema crónico que la comunidad de investigadores de estudios de mercado han enfrentado continuamente a través de diversas estrategias de verificación de datos o control de calidad las encuestas para evitar las distorsiones. Un ejemplo clásico es aquel referido por Bamberger, en los años setenta, cuando se realizó una encuesta en la región de Tirol (sur de Austria), por el Instituto de Sociología de la Universidad de Innsbruck, en la que el 29% de los encuestados dijeron pertenecer a una asociación de lectores. Sin embargo, tras consultar los registros de dichas asociaciones, los investigadores comprobaron que apenas el 5% de la población estaba afiliada (Bamberger, 1975: 23). Bamberger opinaba entonces que «Las diferencias y variaciones mostradas en los precitados estudios pueden interpretarse de distintos modos. Algunas cabe sin duda atribuir las a los diversos métodos de investigación empleados, así como hay que tener también presentes los problemas que implican tales investigaciones.» (Bamberger, íd.: 22-23).

El primer sondeo de opinión aplicado a partir de un diseño metodológico científico (muestra aleatoria), fue el realizado por George Gallup 1939. Se dice que el entonces joven periodista con formación de matemático se lanzó a la calle a «tomar el pulso» de la opinión pública ante la inminente guerra que se avecinaba: *--En su opinión,*

¿cuál es el tema más importante?, formulación conocida como «Pregunta Gallup» (Baxter y Babbie, 2004). Carlos Lamas afirma que previamente a la encuesta mediante muestreo aleatorio, Gallup había aplicado en la Drake University un primero estudio de opinión sobre las audiencias de radio en el período 1929-1931 «[...] utilizando entrevistas personales coincidentales [...]»¹⁹⁰ (Lamas, 2005).¹⁹¹

Desde aquella época, el sondeo se convirtió en el método de aproximación es la herramienta más común a la hora de investigar las actitudes y opiniones de la gente (Bradburn, 1988; Baxter y Babbie, 2004), con relación a cualquier tipo de temas, políticos, educativos, sociales, culturales, incluso es muy frecuente su uso en la investigación médica (Glass y Stanley, 1974; Glass et al. 1981).

La encuesta de opinión aplicada mediante cuestionario estructurado y métodos cuantitativos no es, ni de lejos, la única técnica que existe para conocer las actitudes de la gente. Pero sin duda se ha convertido en la corriente más caudalosa de la investigación primaria. Lo mismo en los estudios de mercado (Bates, 1998), como en la Ciencias Sociales (Cea de Ancona y Valles, 1992; Pérez Díaz et al., 2001; Bryant y Miron, 2004), como en el campo de la Biblioteconomía y las Ciencias de la Información al ser la principal herramienta para «[...] obtener información sobre los hábitos, necesidades y nivel de satisfacción de los usuarios.» (Ruiz Abellán et al., 1998).

Según datos de la *2008 Annual Survey of Market Research Professionals* obtenidos en el año 2008, el 92% de las principales empresas de estudios de mercado dijeron haber aplicado este tipo de sondeos de opinión en el último año; aunque ocho de cada 10 también llevaron a cabo sondeos de opinión a través de grupos de discusión (*focus group*) y no mediante cuestionario estructurado. En mucho menor medida, se

¹⁹⁰ Las encuestas coincidentales son aquellas que se realizan justo en el momento en que suceden los hechos. Por obvias razones, se consideran más fiables puesto que se libra el problema de la desmemorización.

¹⁹¹ Además, C. Lamas complementa la información asegurando que el «[...] el primer estudio coincidental telefónico que hizo públicos sus resultados lo llevó a cabo John Karol en Boston para la cadena Yankee Network en 1932.», esto es, uno después que Gallup (Lamas, 2005).

ejecutan estudios de opinión con otros métodos, como las entrevistas a profundidad, observación participante, etc. (ASMRP, 2008). No deja de ser curioso que las dos organizaciones que marcan las directrices internacionales de cómo aplicar sondeos de opinión (ESOMAR y WAPOR) sean institucionales que aglutinan a empresas de mercadotecnia (*marketing*). Lo que nos conduce a una última advertencia conceptual: es muy frecuente que se diga «encuesta de opinión» o «sondeo de opinión» cuando en realidad se está hablando de tan sólo una de sus modalidades: el «estudio de mercado». Sin duda el fenómeno es comprensible puesto que en las últimas cinco décadas ha crecido de manera avasallante el uso de los sondeos de opinión con fines de investigación de targets de consumo (Bates, 1998).

4.1.1. Encuestas y sondeos de opinión

Es frecuente encontrar, aún en literatura seria y de carácter científico, que se utiliza el término «encuesta» como sinónimo de «sondeo de opinión», sin que esto sea lingüística ni conceptualmente correcto. El concepto «encuesta» también ha sido fuertemente asociado a tan sólo uno de sus formatos posibles: el cuestionario estructurado. La European Society for Opinion Market and Research (ESOMAR, en lo subsecuente) define «encuesta» (*survey*)¹⁹² como «[...] a tool than involve a (statistically) large number of interviews with respondents, using predesigned questionnaires [...]» (ESOMAR, 2007. El paréntesis es de origen). Sin embargo, De Vaus ha señalado que este tipo de definiciones son en extremo restrictivas, pues considera que «[...] many surveys may be based on samples (the sample survey), use a structured questionnaire and obtain information from and about people, these characteristics are not the defining characteristics of surveys.» (De Vaus, 2002: 1).

¹⁹² En inglés *survey*, si en lugar de pronombre se utiliza como verbo transitivo significa «[...] *review, overview, look over, observe.*», esto es, «vistazo rápido», «revisión somera». O bien, «[...] to query (someone) in order to collect data for the analysis of some aspects from a group or area [...]», (Merriam-Webster, 2009. Consultable en línea a través del enlace: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/survey>

De Vaus considera que hay dos definiciones de encuesta. En un primer piso de análisis, la encuesta podría definirse como «[...] a quantitative data collected from a probability sample by means of a questionnaire or structured interview» (De Vaus: 1), pero desde una perspectiva más amplia De Vaus considera que «[...] surveys as representing a design for research that is based on a particular *logic* of data collection and analysis for drawing conclusions about the social world.» (De Vaus, *ib.*) «The methods by which data are collected do not define surveys. While some people use the terms survey and questionnaire interchangeably this misrepresents the flexibility of survey research.» (De Vaus, *íd.*: 3)

Para este autor, las encuestas se distinguen de otros métodos de investigación (p. ej. los estudios de caso) por dos características puntuales: la forma de los datos y el método en cómo se analizan esos datos.

La encuesta es una técnica, lo que nos lleva a sumar más aclaraciones conceptuales: la encuesta echa mano de distintas herramientas de investigación, una de ellas es la entrevista. La entrevista, a su vez puede adquirir distintas modalidades y una de ellas es el cuestionario estructurado, es decir, una batería de preguntas prediseñadas y homogeneizadas con relación a uno o varios temas (Ruiz Abellán et al., 1998).

Kielcolt y Nathan consideran que la encuesta es una herramienta que, fundamentalmente, se utiliza para recabar tres tipos de datos: *demográficos*, de *comportamiento* y *actitudinales* (Kielcolt y Nathan, 1985: 9). En el primer caso, la encuesta demográfica prototípica sería el «censo poblacional». En el segundo, la encuesta de *comportamiento*, puede ejemplificarse como el conteo puntual de asistentes a una sala de cine. En ambos casos, la encuesta puede realizarse mediante una entrevista o a través de la observación y/o registro sistemático de los asistentes pues se trata de hechos o acciones, de prácticas objetivas. Sin embargo, si alguno de estos asistentes se le pregunta su opinión con relación a la obra de teatro o a la calidad de la colección de libros, entonces se trata de una encuesta de carácter subjetivo o *actitudinal*, el tercer caso.

Figura 21. Modalidades de la Encuesta

La encuesta abarca un amplio espectro de posibilidades y objetivos, como: «[...] [conocer] lo que las personas son, hacen, piensan, opinan sienten, esperan, desean, quieren, odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones o actitudes [...]» (Visauta, 1989, citado por Díaz de Rada, 2002: 11. Corchetes, nuestros). No obstante, en la realidad más cotidiana, el vocablo ha desembocado en una suerte de metonimia pues se dice «encuesta» cuando se refiere tan sólo a una de las tres variedades de la encuesta: el «sondeo de opinión», esto es, a la encuesta actitudinal.¹⁹³ La ESOMAR, una de las dos agrupaciones de estudios de mercado que marcan las directrices internacionales de normalización y Códigos de Ética en el campo, define sondeo de opinión (*opinion poll*) como «[...] a scientific and representative survey designed to measure the views of a specific group.» (ESOMAR/WAPOR, 2005: 1).

¹⁹³ A lo largo de este trabajo utilizaremos de manera indistinta «encuesta de opinión» o «sondeo de opinión», en consideración de que en todo momento nos estamos refiriendo a las «encuestas» actitudinales (a menos que se indique lo contrario).

La encuesta de opinión se ha convertido en la herramienta por antonomasia de los estudios macrosociológicos. En múltiples artículos y debates se han puesto en palestra los inconvenientes que tienen las encuestas, así como sus atributos positivos. «Su principal ventaja es la representatividad [...] de una muestra representativa de la población, podemos suponer que la opinión manifestada por los entrevistados en la encuesta refleja muy aproximadamente la opinión de todos [...]». (Pérez-Díaz et al., 2001).

Sin embargo, uno de los mayores cuestionamientos que se le han venido haciendo a la encuesta de opinión tiene origen en el cuestionario estructurado y en el formato con el que suelen transcurrir las entrevista pues en ambos casos se «[...] constriñe y limita la capacidad de expresión de los entrevistados, sobre todo en materias complejas.» (Pérez-Díaz et al., 2001). «Además, tanto el cuestionario como el formato de la entrevista induce al entrevistado, normalmente, a adoptar una posición proclive a la manifestación de juicios abstractos o descontextualizados, sin referencia a situaciones reales en los que él pudiera encontrarse, personalmente, en un momento dado.» (Pérez-Díaz et al., 2001).

Dependiendo del ámbito de investigación en el que se aplica, la encuesta se enfrenta a obstáculos especiales, particulares de cada área. Así el caso de las prácticas culturales, en lo general, y de la lectura voluntaria de libros, en lo particular.

4.1.1.1. El sondeo de opinión sobre lectura

Hersent, en el informe de revisión de resultados *Sociologie de la Lecture: État et Lieux*, resumió algunos de los escollos metodológicos más frecuentes en la investigación de la lectura mediante encuesta eran: las categorías poblacionales y socioprofesionales (Hersent, 2000, Pichère, 2004), la tipología de Lectores (Hersent, 2000; Signorini, 2003), la definición de lo que es «libro» (Chartier, 2002); también que se considera como «acto de lectura» (Donnat, 2006).

La lectura de libros puede ser observada a través de sus múltiples, infinitas dimensiones. Sin embargo, apenas unas cuantas son las que suelen aparecer de manera recurrente en los estudios de lectura.

Tabla 14. Descripción de Indicadores de Lectura¹⁹⁴

Dimensión	Descripción
Frecuencia	<p>Mide el hábito de lectura de los entrevistados con base en una escala previamente establecida por los diseñadores del cuestionario. En el caso de la FGEE, esta escala contempla seis categorías de tipo «marco cronológico»: a) Todos o casi todos los días; b) Una o dos veces por semana; c) Alguna vez al mes; d) Alguna vez al trimestre; e) Casi nunca; f) Nunca.</p> <p>Se trata, en todo momento, una percepción subjetiva y en extremo libre, puesto que no implica la cantidad de textos leídos, sino la frecuencia de veces que el lector tiene “contacto” o “exposición” con un texto editado en forma de libro, incluso puede implicar sólo una hojeada o la lectura de un pequeño párrafo.</p>
Intensidad	<p>La cantidad de libros leídos durante un intervalo de tiempo determinado. Se considera una medida «objetiva», por estar expresada en términos numéricos absolutos. Para los barómetros, el Indicador de Intensidad es complementario del Indicador de Frecuencia, y ambos se utilizan para determinar a la población «lectora» de la que no lo es. Se obtiene a partir de la autoevaluación aproximada de los propios entrevistados y sin especificar si la cantidad de libros «declarados» se leyeron en forma íntegra, o si su lectura fue desordenada, furtiva, o premeditadamente de manera parcial. Tampoco si el libro fue releído y contabilizado como un nuevo título, y así sucesivamente. El Indicador se obtiene a través de una media estadística de la cantidad de libros leídos en los 12 meses anteriores a la encuesta, según la autoevaluación aproximada de los entrevistados.</p>
Tiempo	<p>Aproximado de minutos, por frecuencia semanal, que los lectores calculan invertir en la lectura de libros. El indicador se construye a través de la obtención de una media anual.</p>

Además de estos tres Indicadores de Lectura, se suelen sumar otras dimensiones de investigación que de manera recurrente aparecen en las encuestas. A continuación mostramos algunas de las más frecuentes:

¹⁹⁴ Elaboración propia.

Tabla 15. Dimensiones de Investigación más frecuentes¹⁹⁵

Dimensiones de la Lectura de Libros	
1.	Frecuencia
2.	Intensidad
3.	Tiempo
4.	Reemplazo de tiempo dedicado a la lectura
5.	Cambio de Intensidad
6.	Interés en Lectura
7.	Razones de lectura
8.	Razones de no-lectura
9.	Materia Preferida
10.	Materia menos Preferida
11.	Género Preferido
12.	Género menos Preferido
13.	Lectura en Vacaciones
14.	Lectura Fin de Semana
15.	Lectura en Otros Idiomas
16.	Lectura Lenguas Propias
17.	Asistencia a Bibliotecas
18.	Acceso online a bibliotecas
19.	Préstamo bibliotecario y/o interbibliotecario
20.	Dotación de libros en el hogar
21.	Lectura de prensa (impresa)
22.	Lectura de prensa digital
23.	Lectura a menores de edad
24.	Lectura online
25.	Compra de libros
26.	Lectura en transporte público
27.	Escritura voluntaria
28.	Uso de Internet
29.	Uso de ordenador
30.	Equipamiento tecnológico
31.	Equipamiento cultural urbano
32.	Compra online de libros

Uno de los aspectos que mayor polémica han desatado entre los críticos es el relativo al hecho que «[...] los encuestados tienden a exagerar o a minimizar sus lecturas [...]» (Chartier, A.-M., 2006. v. t. Bourdieu, 1988; Bourdieu, 1989; Teberosky, 1996; Donnat et al., 2001; Donnat, 2006). Los sociólogos ya han explicado qué tipo de fenómenos se desatan cuando los sujetos encuestados intentan responder al

¹⁹⁵ Elaboración propia.

entrevistador de manera «socialmente positiva y congruente» con el estatus social y cultural con el que se identifican. (Lahire, 2006; Mauger, 2006). Y no sólo en un sentido premeditado y consciente de alterar las prácticas reales de lectura, sino que también originados por una inevitable subjetividad ante la autoevaluación. Es decir, un lector frecuente pero insatisfecho con sus prácticas, o un lector débil que en los últimos meses ha incrementado la cantidad de lecturas, van a autorrepresentarse de manera distinta y no necesariamente congruente con la realidad más objetiva. Tal vez el lector frecuente se declare mal lector, y el lector débil se declare un gran lector. Anne-Marie Chartier lo ha señalado en múltiples artículos: «Hay una distorsión metodológica que debe tomarse con la debida seriedad: las lecturas declaradas no necesariamente son las efectuadas.» (Chartier, A.-M., 2006).

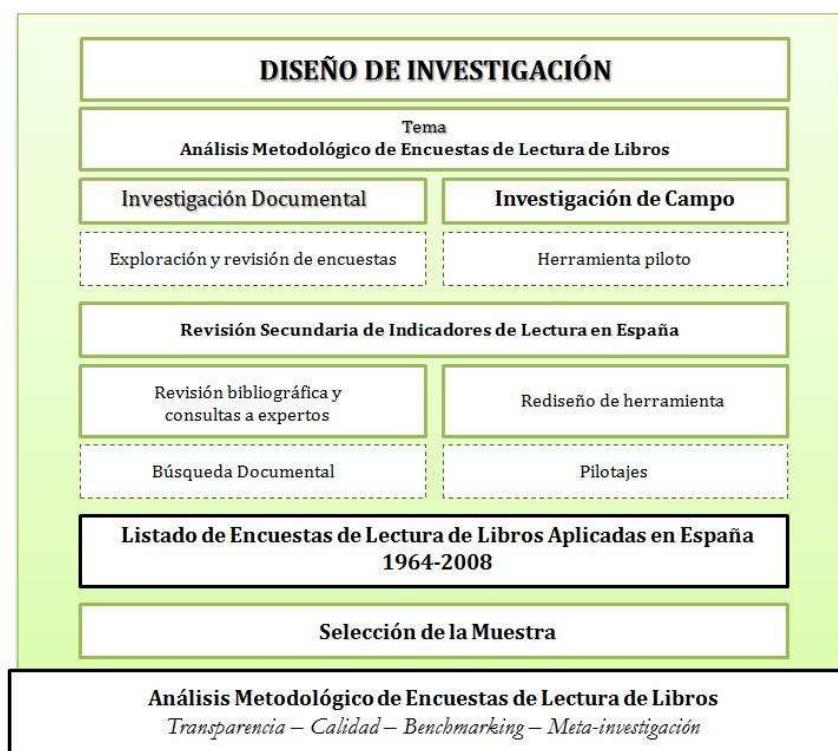
Dicho riesgo de «alteración» o «distancia» también ha sido señalado por investigadores que trabajan el tema de la lectura desde otros campos, como la Psicología Cognitiva, pues afirman que los lectores, al preguntárseles acerca de sus prácticas de lectura, se enfrentan ante una inefable desmemoria u olvido de las mismas. (Teberosky et al., 1996). Si bien se han intentado diversas argucias para disminuir el riesgo de falsedad en las respuestas de los entrevistados (Donnat et al., 2001; Detréz, 2006; Mauger, 2006) lo cierto es que aún no existe receta metodológica capaz de librar la gravedad de este pantano que para algunos autores constituyen un motivo suficientemente fuerte como para cuestionar los resultados obtenidos por las encuestas de lectura. (Bourdieu, 1979; Bourdieu, 1988; Markstedt, 2007).

En los estudios demoscópicos no se trata de que saber si la gente tiene o no la competencia lectora, sino de saber cuánto lee (percepción objetiva) y la idea que tiene de sí mismo como lector (percepción subjetiva), así como la opinión que la gente tiene acerca del libro (percepción simbólica).

4.2. Fase Exploratoria

La presente tesis doctoral fue desarrollada en dos fases en la que fuimos entrelazando dos procesos de investigación distintos: la investigación documental y la de campo (v. Figura 22). La primera fase, comprendida entre julio del 2006 y diciembre del 2007, consistió en un trabajo preparatorio de búsqueda documental, complementado con un estudio (también exploratorio) en el que diseñamos y pusimos a prueba una herramienta piloto para analizar encuestas de lectura. En la segunda fase, desarrollada entre enero del 2008 y marzo del 2009, reanudamos el trabajo documental, esta vez con criterios de búsqueda más rigurosos y exhaustivos que incluyó la revisión bibliográfica, la consulta de expertos y la exploración en bases de datos especializadas en sondeos de opinión y en estadísticas culturales, hasta lograr integrar un registro histórico con las encuestas de lectura de libros que han sido aplicadas en España.

Figura 22. Diseño de Investigación¹⁹⁶



¹⁹⁶ Elaboración propia.

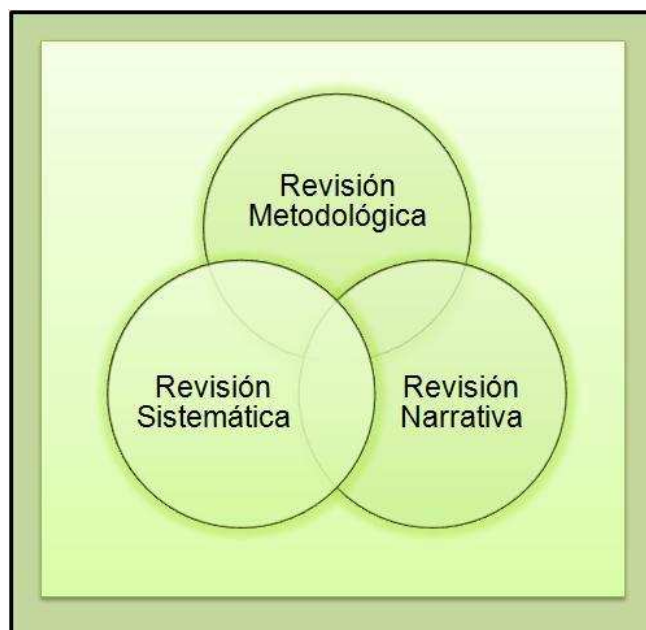
Asimismo, aplicamos nuevamente una prueba de análisis a las encuestas, pero en esta ocasión ampliando la muestra y, al mismo tiempo, afinando la herramienta. En los siguientes párrafos explicaremos en qué consistió la primera fase (Antecedentes) y posteriormente detallaremos cómo se desarrolló la segunda fase, los criterios en cómo seleccionamos la muestra de encuestas para analizar, así como una descripción detallada de la herramienta que diseñamos, complementada con los objetivos y argumentos que le dan sentido a nuestro estudio.

4.2.2. Herramienta piloto

La herramienta que diseñamos para analizar las encuestas de lectura surgió a partir de un instrumento incipiente que elaboramos con fines de exploración y que formó parte del trabajo tutelado de investigación pre-doctoral Los Barómetros Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España (2000-2007): análisis metodológico y Revisión Secundaria de Resultados,¹⁹⁷ dirigida por el Dr. José Antonio Cordon, y en donde nos planteamos conocer a fondo la herramienta utilizada por el serial de barómetros de lectura que la Federación de Gremios de Editores ha venido aplicando a lo largo de ocho años consecutivos y que identificamos con las siglas HLCL.¹⁹⁸ Vemos pertinente explicar en qué consistió aquel primer experimento y cuáles fueron las ventajas e inconvenientes que nos encontramos en el camino.

¹⁹⁷ La investigación a la que nos referimos es inédita, y fue presentada en calidad de investigación tutelada para la obtención del Diplomado de Estudios Avanzados (DEA) del programa de doctorado Metodologías y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación, de la Facultad de Traducción y Documentación, en la Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 13 de julio del 2008.

¹⁹⁸ Es conveniente recordar que nos hemos permitido implementar el acrónimo HLCL para identificar a las encuestas Hábitos de Lectura y Compra de Libros de España, aun cuando éste no se empleó como tal en la literatura científica que hemos consultado.

Figura 23. Herramienta piloto¹⁹⁹

4.2.2.1. Revisión Secundaria

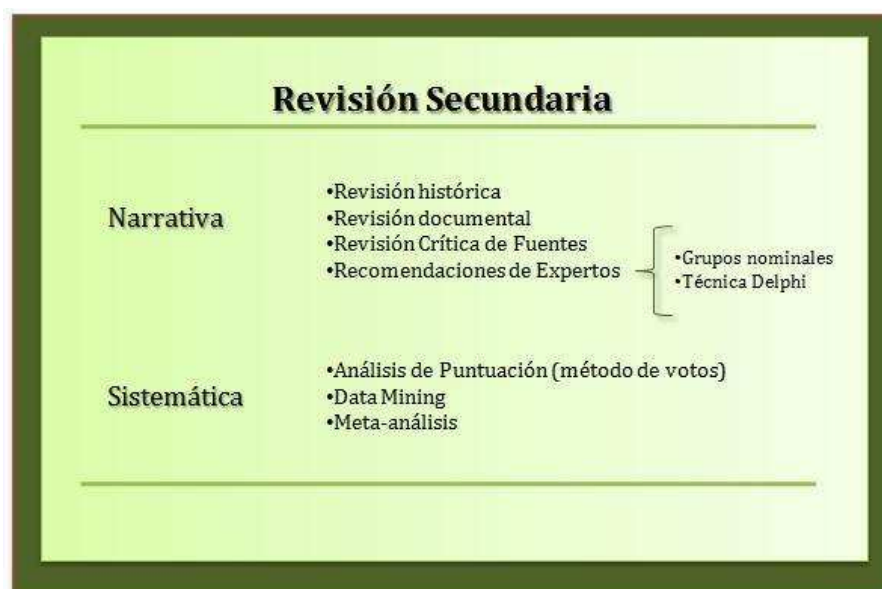
La herramienta piloto la denominamos *Método de Revisión Secundaria de Encuestas de Lectura de Libros* pues partió en un diseño estructurado en tres dimensiones de análisis, en el que aplicamos una «Revisión Narrativa», una «Revisión Sistemática» de los resultados; precedidas una evaluación general de algunas de las estructuras internas del diseño de la investigación, esto es, de una incipiente «Revisión Metodológica». Estas dimensiones o «esferas de análisis» las describimos en forma de nudo borromeo, tal y como se puede ver en la Figura 23.

Al ser la encuesta de opinión el método más utilizado en los estudios de hábitos de lectura, durante la primera fase emprendimos la búsqueda de métodos que nos permitiesen explorar y conocer de manera específica el diseño y los resultados obtenidos por distintas investigaciones primarias. De acuerdo con Kielcolt y Nathan, la Revisión Secundaria es un método de índole cuantitativo que se suele utilizar para (re)aprovechar mucho de la cosecha obtenida por la investigación aplicada en otro momento por terceras personas. Su finalidad es lograr una adecuada «[...]»

¹⁹⁹ Elaboración propia.

exploitation or creative uses [...]» (Kielcolt y Nathan, 1985: 9) de los yacimientos de información acumulados en determinada área científica.

Figura 24. Revisión Narrativa y Revisión Sistemática²⁰⁰



Como se puede ver en la Figura 24, existen diversos métodos y técnicas para realizar investigaciones de tipo secundario: las revisiones narrativas y las revisiones sistemáticas. (Igartua, 2006). Cada modalidad posee características propias y opera con criterios operativos completamente distintos, los cuales resumimos brevemente en la Tabla 16:

Tabla 16. Tipos de Revisión Secundaria

Revisión Secundaria	
Tipo	Descripción
a) Narrativa	Se tratan de análisis cualitativos y subjetivos, aunque no por esto desprovistos de un protocolo de elaboración previamente sistematizado, en el que se contrastan los resultados obtenidos por estudios similares, que comparten los mismos objetivos y temas, «aunque las metodologías sean diferentes.» (Igartua, 2006: 61). Se pueden ejemplificar con la «revisión histórica» de la investigación, la «revisión documental», la «revisión crítica de fuentes», las «recomendaciones de grupos de expertos», como los llamados grupos nominales y la técnica Delphi, entre otros. (Wimmer y Dominick, 2003; Bryant y Miron, 2004; Igartua, 2006).

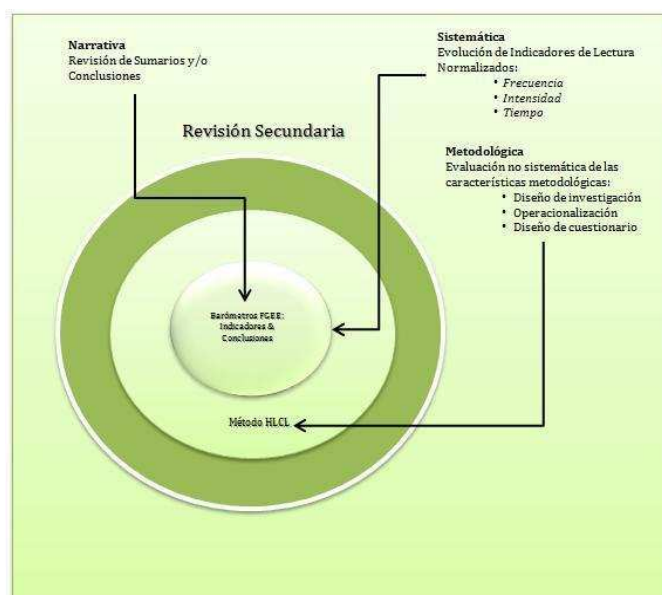
²⁰⁰ Elaboración propia.

Revisión Secundaria		
Tipo	Descripción	
b)	Sistemática	Son las comparaciones estadísticas de datos obtenidos por estudios comparables, las cuales se hacen de manera objetiva y a partir de la información empírica. Tal el caso del análisis de puntuación o «método de votos», o las revisiones sistemáticas mediante «Meta-análisis» con los que se establece un «tamaño del efecto» que tienen dos variables en estudios aplicados con métodos similares pero por distintos investigadores (Glass, McGaw y Smith, 1981; Kielcolt y Nathan, 1985; Bangert-Drowns y Rudner, 1991; Igartua, 2006).
c)	Metodológica	Hasta ahora se ha utilizado el concepto Revisión Secundaria de Tipo Metodológico a aquellos estudios de evaluación estadística que busca verificar los aspectos de rigor científico relativos a criterios como selección de la muestra, margen de error, proceso de distribución de cuestionario, prueba intercodificadores etc. Muchos de estos aspectos han sido incorporados como dimensiones de evaluación en las normas internacionales de calidad para encuestas de opinión. Es decir, hasta ahora el concepto análisis metodológico se ha asociado con los aspectos técnicos de una investigación aplicada.

En el mundo académico anglosajón, las Revisiones Secundarias se suelen identificar con los estudios SAS (Secondary Analysis of Survey Data), debido a que han sido profusamente utilizados en investigaciones primarias que emplearon la «encuesta» como método de aproximación. (Kielcolt y Nathan, *ib.*). Las investigaciones de tipo secundario no sustituyen a las investigaciones primarias pero sí constituyen un valioso complemento a las mismas, pues aportan «[...] [a] potential for accomplishing original research with precollected data.» (Kielcolt y Nathan, *íd.*: 12), a lo que se suma la disminución de los costes de investigación y la relativa accesibilidad a los mismos. No obstante, ello no implica un menor esfuerzo ni rigor científico por parte del equipo de investigación. Todo lo contrario. Wimmer y Dominick han advertido, además, que quienes investigan con datos secundarios se encuentren con datos que no se ajusten de manera idónea con la información que buscan, que dichos datos no hayan sido obtenidos mediante procesos de control de calidad, que sus diseños de investigación estén sesgados por intereses externos al tema de estudio (Wimmer y Dominick, 2003). Y no sólo eso. Algunos expertos, señalan que uno de sus inconvenientes más notables es que es difícil que los estudios que se reutilizan cumplan con los requisitos mínimos para ser comparados unos con otros (lo que impide realizar estudios tipo *benchmarking*), lo que dificulta

enormemente la «tarea de locos» de recopilación, evaluación y comparación de las encuestas (Tolila, 2001; Garonna, 2001; Matarasso, 2003; Carrasco, 2006).

La evaluación de los barómetros de la Federación nos permitió conocer y adentrarnos en la estructura interna del principal instrumento con que se ha estado midiendo el hábito lector en España. Tras haber aplicado el análisis, nos dimos cuenta que la herramienta de análisis adolecía de una falta de sistematización y mejor control de las variables, pues conforme la empleábamos sobresalía una tendencia de análisis desordenado de información, tanto en la revisión metodológica como en la revisión narrativa de resultados, que a la larga terminó por sobrepasarnos y hundirnos en un océano de confusión de cifras e ideas repetitivas. A todas luces, la experiencia nos señaló que precisábamos de una herramienta mucho más precisa y sistemática, que nos permitiese extraer aquellos datos esenciales, pero al mismo que fuese lo suficientemente flexible —de amplio espectro— como para que pudieran ser analizadas no sólo aquellas encuestas que partían de un diseño metodológico y objetivos similares a los barómetros de La Federación (esto, sólo supuesto), sino que pudiesen ser incluidas una amplia variedad de encuestas, de todo tipo, en donde eventualmente se incluyen preguntas acerca de los hábitos, prácticas y/o actitudes acerca de la lectura de libros. En el capítulo anterior, señalamos aquellos géneros de encuesta en las que se suelen agregar este tipo de cuestionamientos.

Figura 25. Descripción de herramienta piloto²⁰¹

Como se puede ver en la Figura 25, la herramienta piloto nos mostró tanto las formas visibles como invisibles de la encuesta, pues incluso estuvimos en condiciones de detectar alteraciones en el diseño y cierta correlación existente entre esos cambios y el movimiento de los indicadores, dándonos la posibilidad de detectar momentos de «ruptura» metodológica de los barómetros, así como llevar un control sistematizado de los principales Indicadores de Lectura que han venido arrojando los barómetros de la Federación de Gremios de Editores de España. En el capítulo tercero hemos abordado este tema en los epígrafes dedicados a la revisión de los barómetros HLCL del 2000 al 2007.

Tras haber aplicado la herramienta piloto, nos dimos cuenta que ésta adolecía de una falta de sistematización y demandaba introducir estrategias para un mejor control de las variables, pues conforme la empleábamos sobresalía una tendencia de análisis narrativo, incluso en la revisión metodológica, que a la larga terminó por sobrepasarnos y hundirnos en un océano de confusión de cifras e ideas repetitivas. Nuestra primera intención era extraer cifras (indicadores de lectura), pero la experiencia nos señaló que precisábamos de un «paso previo» que nos permitiese

²⁰¹ Elaboración propia.

tener plena confianza en la fiabilidad de las encuestas que estábamos analizando, así como de un proceso de (de)construcción de los diseños metodológicos y de las nociones teóricas que daban sustento a esos datos. Y no sólo eso, concluimos que era necesario contar con una herramienta flexible —de amplio espectro— de manera que con ella pudiesen ser analizadas todo tipo de encuestas de lectura de libros, más allá de los barómetros HLCL de la FGEE.

4.3. Investigación documental

En las últimas décadas se ha incrementado el interés de los gobiernos por desarrollar las destrezas lectoras y estimular la frecuencia en el hábito de lectura de la población. Ante el enorme volumen de información que produce la comunidad de investigadores de la lectura en todo el mundo, la revisión de los resultados publicados por éstos resulta una tarea crucial para el avance en el conocimiento. Sin embargo, la sola revisión constituye una labor descomunal, avasallante, pero al mismo tiempo necesaria. ¿Cómo obtener una radiografía exacta del «estado de la cuestión» sobre la investigación aplicada de la lectura cuando se aplican centenares de estudios cada año y si cada uno obedece a criterios, métodos, técnicas y taxonomías disímboles? Por si fuera poco, los estudios se encuentran dispersos y/o «opacados» por las continuas llaves de restricción de acceso o su ubicación en lugares «invisibles».

La investigación documental consistió en el acopio de encuestas aplicadas en España con relación a la lectura voluntaria de libros. Nos propusimos realizar una búsqueda exhaustiva, aplicando criterios formales de recuperación de información. Lo hicimos a partir del siguiente protocolo:

1. *Localización de archivos* (en papel o digitales) que, eventualmente, pudiesen contener estadísticas culturales.

2. *Búsqueda documental* de sondeos de opinión sobre lectura de libros (sin importar fecha, lugar, soporte, formato etc.)
3. *Selección de sondeos de opinión* sobre lectura de libros aplicados en España (sin importar fecha, lugar, soporte, formato etc.)

Como hemos visto anteriormente, el fenómeno de la lectura de libros es un objeto complejo que ha sido abordado desde los más diversos campos del conocimiento. No obstante, esta condición ha repercutido, en términos documentales, en fenómeno de dispersión de la información en archivos que lo mismo contienen datos económicos, que sociológicos o educativos. Por lo mismo, consideramos que era necesario iniciar el camino de búsqueda de los archivos y bases de datos con estadísticas culturales realizando un rastreo de «amplio espectro». Lo primero, fue consultar expertos²⁰² y documentos que nos indicasen cuáles eran, en el momento de nuestra búsqueda,²⁰³ los centros neurálgicos de información más importantes y con mayor prestigio que pudieran contener archivos de datos con encuestas culturales. De manera especial, nos resultó de gran ayuda el estudio de búsqueda documental *Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación*²⁰⁴ elaborado por María Jesús Rodríguez en 2005; así como el trabajo de investigación bibliográfico *Consum Cultural. Espanya* publicado por el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

Asimismo, nos fue particularmente orientador otro estudio de búsqueda documental elaborado por María Pilar Alcobendas *Los Medios de Comunicación en el Banco de Datos del CIS* (1992), cuya primera intención era encontrar encuestas sobre recepción y equipamiento de medios de comunicación, llegó a la conclusión que entre 1964 y

²⁰² Nos fue particularmente valiosa y clave en la búsqueda profesional y exhaustiva de bases de datos la generosa ayuda de Julio Arévalo Alonso, creador y gestor de DoIS y jefe de la biblioteca de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca.

²⁰³ Las fechas puntuales de la búsqueda de información se encuentran anotadas en Especificaciones Técnicas. (v. Apéndice AA).

²⁰⁴ Artículo publicado en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2005, 281-302. (Acceso 15 junio 2008).
http://www.oei.es/fomentolectura/100_recursos_internet_lectura_educacion_rodriguez.pdf

1992, el binomio institucional IOP/CIS aplicó un total de (n=11) sondeos de opinión con preguntas acerca de los hábitos de lectura de libros de los españoles.

Alcobendas extrae un valioso corpus de encuestas de opinión sobre lectura de libros y lo hace, para buena fortuna nuestra, precisamente en el banco de datos que contiene las primeras encuestas de lectura que se realizaron en España (elaboradas por el IOP, institución antecesora del CIS). En España, la primera encuesta de opinión donde se le preguntó a la gente acerca de la lectura de libros fue en 1964, pero se trató de un estudio limitado al ámbito local madrileño: *Medios de Comunicación de Masas (1)* (Estudio IOP 1003).²⁰⁵

Tabla 17. Primeras encuestas de lectura (IOP/CIS), según Alcobendas²⁰⁶

#	Año	Estudio	Título de la encuesta	Ámbito	Universo
1.	1964	1003	Medios de comunicación de masas (1)	Local	Mayores 18
2.	1964	1007	Medios de comunicación de masas infantiles. Lectura	Local	Niños y Adolesc.
3.	1970	1039	Hábitos de lectura, radioaudición y televisión	Nacional	Profesores
4.	1971	1053	Libros y lectores	Varias ciudades	Mayores 18
5.	1972	1056	Feria Nacional del Libro	Local	Mayores 14
6.	1980	1228	Medios de comunicación de masas (3)	Nacional	Mayores 15
7.	1982	1304	Ancianos	Nacional	Mayores 60
8.	1982	1338	La vida cotidiana de los españoles	Nacional	Mayores 15
9.	1983	1364	Actitudes y opiniones de los jóvenes en Madrid	Local	15-32
10.	1987	1709	Distribución del tiempo y audiencia de los medios de comunicación	Nacional	Mayores 14
11.	1989	1814	Uso de los medios de comunicación	Nacional	Mayores 15

También al inicio de los años noventa, Daniel Jones (quien fue profesor de la Universidad de Barcelona) se ocupó de hacer una primera reunión de encuestas de lectura para su ponencia *Hábitos de lectura y compra de libros en España: análisis*

²⁰⁵ Publicado en la revista *REOP*, 0, 1964, pp. 145-155 y en *REOP*, 1, 1964, pp. 185-292.

²⁰⁶ Elaborado a partir de Alcobendas, M.P. *Los Medios de Comunicación*. o. cit., *passim*.

comparativo de encuestas públicas, 1978-1990 (1991), con el infortunio de no ser publicada.²⁰⁷ Dieciséis años después, A. Ariño (2007), en la Universidad de Valencia, emprendió una nueva búsqueda de sondeos de opinión sobre prácticas culturales. Encontró 28 encuestas, coincidiendo con Alcobendas en que la primera fue aplicada en 1964 (IOP 1003).²⁰⁸

Tabla 18. Encuestas aplicadas en España (Ariño, 2007)²⁰⁹

#	Año	Tipo	Denominación	Origen
1.	1964	E	Estudio sobre los medios de comunicación de masas en España [sic]	IOP
2.	1966	E	Encuesta sobre Televisión (*)	IOP
3.	1966	E	Encuesta sobre la lectura de prensa diaria (*)	IOP
4.	1966	E	Encuesta Nacional de Radio y Televisión (*)	IOP
5.	1968	E	Encuesta de Equipamiento y Nivel Cultural de las familias	INE
6.	1969	E	La audiencia de la televisión en España	MIT**
7.	1973	E	Encuesta de Vacaciones (publicado 1976)	INE
8.	1974	E	Encuesta de hábitos de lectura (1974), publicada en 1976	INE
9.	1975	E	Encuesta de Equipamiento y Nivel Cultural de las familias publicada en 1976	INE
10.	1978	E	La realidad cultural en España 1978 Demanda cultural en España	MCU
11.	1979	E	El niño y sus hábitos culturales	MCU
12.	1985	E	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles	MCU
13.	1990	E	Encuesta de Equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles	MCU
14.	1995	E	Cultura y Ocio	CIRES
15.	1995	A	Cultura en Cifras	MCU
16.	1997-2006	A	Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales	SGAE
17.	2005	E	Tecnologías de la Información en el hogar	INE
18.	1997-1998	E	Informe SGAE sobre hábitos de práctica cultural	Autor
19.	1998	E	Tiempo libre y hábitos de lectura, n.º 2280	CIS
20.	1999	E	Barómetro abril Estudio n.º 2.324	CIS
21.	2002-2003	E	Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003	Autor/MCU
22.	2002-2003	E	Encuesta de Empleo del Tiempo	INE
23.	2002	A	Las cifras de la cultura en España	MCU
24.	2003	E	Tiempo libre y Hábitos de lectura II, n. 2478	CIS
25.	2004	E	Hábitos de lectura y compra de libros 2004	FGEE
26.	2004	E	Barómetro de enero n. 2554	CIS
27.	2005	A	Anuario de Estadísticas Culturales	MCU
28.	2007	E	Barómetro de marzo sobre piratería, n.2681	CIS

(*) Encuestas citadas por A. Ariño, pero que no fueron encontradas por M.-P. Alcobendas cuando realizó su estudio en el banco de datos del CIS.

(**) Ministerio de Información y Turismo.

E Encuesta.

A Anuario.

²⁰⁷ A pesar de ser un trabajo inédito (al que desafortunadamente no hemos tenido acceso), presentado en el contexto de un Congreso de la UIMP de Santander, nos llama la atención el título que empleó Jones para su ponencia, *Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, sería exactamente el adoptado por los futuros barómetros HLCL de la Federación de Gremios de Editores. Otro dato curioso es que la Federación fue la patrocinadora de aquel Congreso de 1991.

²⁰⁸ Más adelante, en el capítulo 5 (Resultados) retomaremos este tema.

²⁰⁹ Tomado de Ariño, A. (2007). *Sociología de las Prácticas Culturales en España*. Presentación de diapositivas, Valencia, mayo 2007. (Acceso 3 marzo 2009). Disponible en: http://descarga.sarc.es/Curso14/pdf_c/2/2.pdf

A pesar de lo valiosos esfuerzos emprendidos por Jones (1991), Alcobendas (1992) y Ariño (2007), consideramos prioritario realizar una búsqueda documental exhaustiva de encuestas sobre prácticas de lectura de libros. Insistimos en ello por considerar que se trata de un valioso tesoro de información acerca del proceso histórico de transformación de las prácticas culturales de los españoles. Desafortunadamente esta información se encuentra dispersa y oculta, como los restos de un galeón en medio del océano Atlántico.

4.3.1. Operacionalización trabajo documental

Una vez que localizamos los posibles lugares donde se encontrarían contenidas las matrices de datos de encuestas culturales, iniciamos la fase de búsqueda, identificación, clasificación y selección de las mismas. Dado que esta fase de acopio de información reviste una importancia crucial para la validez de nuestra investigación, nos permitimos describir de manera detallada los protocolos y criterios de búsqueda que aplicamos en cada uno de los casos. En algunos, recurrimos a búsquedas con «lenguaje controlado» (Thesaurus) y en otros fue suficiente el empleo de descriptores mediante el uso de «lenguaje natural». Además, cuando el buscador de la base de datos lo permitía, nos realizamos búsquedas «derivadas», cruzando los parámetros de descripción en todas sus combinaciones posibles.

En las búsquedas en donde utilizamos lenguaje controlado, empleamos los siguientes descriptores: «lectura», «lectura de textos», «literacidad», «iletrismo», «barómetros», «indicadores de lectura», «lectura en España», «prácticas culturales», «estudios de recepción», «fomento a la lectura», «políticas de lectura», «acceso a la lectura», «valores culturales», «uso de tiempo libre», «ocio y entretenimiento», «lectura de libros», «lectura voluntaria» y «lectura por placer». Cabe señalar que en las fuentes documentales internacionales, las búsquedas fueron realizadas en idioma inglés con base en el *thesaurus* propuestos por ERIC.

El camino de la búsqueda documental inició en la consulta online de la base de datos Library & Information Science Abstracts (LISA), a través del portal EBSCO —gestionado actualmente desde la Universidad de Cambridge—. La elección de esta base de datos se realizó por su especialización en el campo de las Ciencias de la Información. Como criterio de búsqueda utilizamos «reading» en los campos «Title», «Abstracts», y «Keywords», limitando la búsqueda a la categoría temática «Statistics», y al período comprendido entre los años 2000 y 2007.

Asimismo, también realizamos una búsqueda documental a través del ISI Web of Science. Durante el período evaluado, recuperamos un total de (n=276) documentos que aparecieron recogidos en las categorías «Lectura», «Encuestas» y «España». Como era de esperarse, los resultados que obtuvimos fueron avasallantes, por decir lo menos. De principio, la búsqueda documental fue de «amplio espectro», pues incluía toda la multiplicidad de facetas posibles de la lectura: desde las llamadas competencias lectoras (*literacy*) y las modalidades de lectura (voluntaria, libros de texto etc.); los diferentes medios (libros, prensa, revistas etc.); los diferentes soportes (impresos, materiales multimedia, otros soportes, microfichas); los puntos de acceso (bibliotecas, canales de compra etc.) y hasta las encuestas de prácticas de ocio y uso de tiempo libre. De esta manera obtuvimos un total de n=167 encuestas de opinión aplicadas en España donde se abordó el tema de la lectura.

Una vez obtenido el primer *corpus* (N=159 encuestas de lectura), (siempre que las condiciones de acceso nos lo permitieron) en el sentido de identificar aquellas que contemplasen al menos una pregunta relativa a las prácticas de lectura de libros, sin importar soporte. Iniciamos su tratamiento documental al clasificar cada una mediante cinco parámetros (v. Tabla 19):

Tabla 19. Parámetros de clasificación de encuestas de lectura

Parámetros de Clasificación de Encuestas de Lectura		Descripción
1.	Año de publicación	Fecha en que se publicaron los resultados.
2.	Fuente	Identificar a la autoridad, institución, pública o privada, responsable de la realización de la encuesta.
3.	Tipo de Investigación	Distinguir entre investigación «primaria» (trabajo de campo realizado por la propia Fuente) o de una revisión «secundaria (trabajo de campo realizado por terceros).
4.	Prioridad	Determinar el «peso» temático que la encuesta le confiere a la lectura de libros, considerando determinadas posibilidades: «monográfico»; «tema relevante»; «tema secundario» y «tema no abordado», éste último reservado fundamentalmente para encuestas sobre hábitos de lectura de publicaciones periódicas, pero que no contenían al menos una pregunta relativa a libros.
5.	Ámbito	Señalar el ámbito del territorio en que fue aplicada la encuesta, con al menos cinco categorías adaptadas al entorno español y europeo: «local», «autonómica», «nacional», «europea» e «internacional».

Continuamos el proceso de criba en una segunda fase, en la que eliminamos de la lista aquellas que fueron aplicadas en ámbitos inferiores a «nacional» (esto es, las aplicadas en el ámbito local y autonómico). También prescindimos de los estudios de tipo «secundario», los enfocados a cohortes de edad específicos (p. ej., jóvenes), o a colectivos específicos (p. ej. mujeres, inmigrantes etc.). Finalmente, por razones obvias, también nos ocupamos de eliminar de la lista aquellos estudios en donde el tema de la lectura de libros no fue abordado, (como las encuestas de lectura de prensa).

4.3.1.1. Selección de la muestra

El muestreo que decidimos seleccionar obedeció, en términos estadísticos, a un criterio de conveniencia no probabilístico (Wimmer y Dominick, 1996). Nos era imprescindible acceder a resultados de encuestas de opinión cuyos indicadores fuesen comparables entre sí. Sólo de esta manera estábamos en condiciones de poner a prueba la herramienta para la revisión sistemática de índices. Establecimos como

unidad de recogida de datos (Igartua, 2006) aquellas encuestas que ofrecieran datos nacionales y que, al mismo tiempo, hubiesen sido aplicadas a partir del año 2000 y hasta enero del 2008, en el sentido de obtener el retrato más actual tanto de las tendencias en la investigación de la lectura, así como de los indicadores del comportamiento lector de los españoles.

Con todas estas las medidas discrecionales estuvimos en condiciones de seleccionar aquellas que cumplían con los requisitos mínimos para ser poder evaluarlas con nuestra herramienta. Los criterios considerados redujeron drásticamente las unidades de análisis (n=16 encuestas nacionales de lectura de libros), aplicadas en España entre 2000-2008.

A continuación, en la Tabla 20, se resumen los criterios totales de selección de la muestra:

Tabla 20. Criterios para Selección de la Muestra

	Criterios de Selección de la Muestra	Descripción
a)	Método	Que se tratase de un estudio en el que se empleó el sondeo de opinión como método de aproximación.
b)	Aleatoria	Que la selección de la muestra obedeciera a criterios aleatorios.
c)	Tipo de Investigación	Que se tratase de una investigación de tipo primario.
d)	Ámbito	Se seleccionaron sólo los estudios demoscópicos de alcance nacional. Las encuestas internacionales también fueron incluidas, siempre y cuando contemplasen en su muestra al territorio español en todo su conjunto. No obstante, se mantuvo flexible el criterio con relación a la inclusión/exclusión de Ceuta y Melilla, dada la fluctuación que existe en los estudios nacionales al incluir a estos dos territorios.
e)	Universo	Encuestas realizadas entre la población adulta, a partir de 14 años.
f)	Prioridad temática	Sólo se consideraron los estudios «monográficos» y los que contemplaron la lectura de libros como «tema relevante».
g)	Periodo de aplicación del trabajo de campo	Se incluyeron sólo aquellas encuestas cuyo trabajo de campo estuvo incluido dentro del periodo enero del 2000 y diciembre de 2008.
h)	Transparencia	Que fuese posible el acceso a los datos, al menos en forma de sumario ejecutivo, informe de divulgación y en el mejor de los casos, al cuestionario y a la matriz de datos.

En la Tabla 21 se enlistan las encuestas seleccionadas.²¹⁰

Tabla 21. Muestra seleccionada (n=16)

#	Cod.ID	Campo	Public.	Fuente	Título de la encuesta
1.	HLCL:2000	2000	2001	FGEE/ MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2000. (Precisa, aplic.)
2.	EBS56:2002	2002	2002	UE	Europeans Participation in Culture Activities. Special Eurobarometer 158 (wage 56.0)
3.	CIS2441:2001	2001	2002	CIS	CIS 2441. Barómetro de Diciembre: Expectativas 2002. [Lectura].
4.	HLCL:2001	2001	2002	FGEE/ MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2001. (Precisa, aplic.)
5.	OTL:2001	2001	2002	INJUVE	Familia, Ocio y Tiempo Libre (TELECYL, aplic.)
6.	PSCE:2002	2002	2002	FECYT	Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España 2002 (Demoscopia, aplic.)
7.	CIS2478:2002	2002	2003	CIS	CIS 2478. Tiempo Libre y Hábitos de Lectura II.
8.	HLCL:2002	2002	2003	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2002. (Precisa, aplic.)
9.	OTL:2002	2002	2002	INJUVE	Ocio y Tiempo Libre (4ª. Encuesta)
10.	CIS2537:2003	2003	2003	CIS	Hábitos de lectura de diarios
11.	HPCE:2003	2002 2003	2005	SGAE/ MCU	Encuesta sobre hábitos y prácticas culturales en España. 2002-2003
12.	HLCL:2003	2003	2004	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2003. (Precisa, aplic.)
13.	HETUS-ES:2003	2002-2003	2004	INE	Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003
14.	BPE:2003	2002	2003	FGSR	Las bibliotecas públicas en España: una realidad abierta (Tea-Cegos, aplic.)
15.	HLCL:2004	2004	2005	FGEE/MCU	Hábitos de Lectura y compra de libros 2004 (Precisa, aplic.)
16.	CIS2554:2004	2004	2004	CIS	Barómetro de enero
17.	PSC:2004	2004	2004	FECYT	Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología 2004 (Demoscopia, aplic.)
18.	ECME:2004	2004	2004	EIAA	Estudio de consumo de medios en Europa (Millward Brown, aplic.)
19.	HLCL:2005	2005	2006	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2005. (Precisa, aplic.)
20.	PSC:2006	2006	2006	FECYT	Percepción Social de la Ciencia y Tecnología 2006 (Intercampo, aplic.)
21.	HLCL:2006	2006	2007	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2006. (Precisa, aplic.)
22.	HPCE:2007	2006- 2007	2008	MCU	Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007. (INE, aplic.)
23.	EADA:2007	2007	2007	INE	EADA. Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje 2007
24.	HLCL:2007	2007	2008	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2007. (Conecta Research, aplic.)
25.	TOTL:2007	2007	2007	INJUVE	Uso de TIC, Ocio y Tiempo Libre. Sondeo 2007 (CIS, aplic.)
26.	EBS278:2007	2007	2007	UE	European Culture Values. Eurobarometer 278. (TNS, aplic.)
27.	CIS2766:2008	2008	2008	CIS	Barómetro de junio
28.	HLCL:2008	2008	2009	FGEE/ MCU	Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2008 (Conecta, aplic.)

De éstas, la mayoría corresponden a los barómetros HLCL de la Federación (n=9); seguido por el CIS (n=2); la SGAE y Fundación Autor (n=1). En menor medida,

²¹⁰ Asimismo, al final de esta tesis hemos incluido un listado con las encuestas eliminadas y las razones que nos llevaron a ello. (v. Apéndice. Encuestas descartadas de la muestra).

participaron en la investigación el INE (n=1), y el Ministerio de Cultura (n=1), la única encuestas en donde participó de manera autónoma, sumados los Eurobarómetros de la Unión Europea (n=2).²¹¹

4.3.1.2. Selección del «marco entorno»

Una de las mayores dificultades a las que se han enfrentado los *Task Forces* de las encuestas culturales radica en la selección del «marco entorno», es decir, el estudio de referencia con la cual se contrastan el resto de sondeos de opinión. Desde hace años hay un esfuerzo internacional por tratar de confeccionar herramientas estandarizadas que hagan posible un eventual benchmarking entre encuestas culturales todavía se encuentra en calidad de utopía. Las primeras pautas para construir ese «marco común» fueron aprobadas por la Conferencia General de la Unesco en 1964, acerca de la normalización internacional de estadísticas relativas a la edición de libros y publicaciones periódicas, reglamentación que incluyó algunas modificaciones incorporadas a partir de 1979, que afectaron sobre todo a aspectos sobre la clasificación temática. Posteriormente, en 1985, la Unesco emitió una segunda modificación con el título Recomendación revisada sobre normalización internacional de las estadísticas relativas a la producción y distribución de libros, diarios, y otras publicaciones periódicas (Unesco, 1985). Fue en 1986 cuando la Unesco estableció la primera nomenclatura de bienes, productos y prácticas culturales.²¹² De esta manera se estableció un primer intento de ensamblaje metodológico para un marco común de estadísticas culturales que permitió la

²¹¹ Es importante aclarar que, en realidad, el Ministerio de Cultura ha participado como patrocinadores de los barómetros HLCL así como los estudios de la SGAE y Fundación Autor, lo que le convierte en el motor principal de la investigación demoscópica de la lectura en España.

²¹² Esta nomenclatura de bienes y servicios culturales de la Unesco serviría de plataforma estructural para el futuro DEP francés, y de ahí sería heredado por la Unión Europea.

elaboración del primer experimento comparativo de cifras de cultura, aunque obtenidas a partir de las fuentes estadísticas de cada uno de los países miembros.²¹³

Con base en lo anterior y tomando en consideración la experiencia adquirida durante la prueba piloto, hemos diseñado una nueva herramienta, un «traje a la medida» para trabajar con los sondeos de opinión sobre prácticas de lectura de libros, con la intención de analizar desde tres flancos: la evaluación de calidad, el diagnóstico de compatibilidad (*benchmarking*) y el análisis de tipo meta-investigación.

Una vez seleccionada la muestra, procedimos a seleccionar a aquella encuesta que nos sirviese de «marco entorno» o punto de referencia para la evaluación. Eso supuso un segundo desafío, pues como hemos visto, uno de los mayores escollos al que se enfrenta todo proceso de armonización de encuestas es encontrar aquella que cumpla en alto grado con los atributos de calidad de la investigación y validez del constructo (Díaz de Rada, 2002) pero al mismo tiempo que ofrezca un grado conveniente de compatibilidad con otros estudios para eventuales pruebas *benchmarking*. El objetivo era mantener un equilibrio entre la necesidad de proporcionar continuidad y propiciar las comparaciones a través de las diferentes encuestas nacionales.

La muestra seleccionada nos planteó tres posibles «marco entorno»: el diseño HLCL,²¹⁴ utilizado en los barómetros de la Federación de Gremios de Editores; el modelo HPCE²¹⁵ del Ministerio de Cultura, y el modelo CIS. Los tres diseños han logrado afianzar un modelo más o menos estable que han logrado replicar en estudios posteriores. Pero ninguno ha sido estático. Como punto de partida, acordamos establecer un año de referencia para hacer las comparaciones. Consideramos dos posibilidades, año 2002 o el año 2007, pues en ambos periodos

²¹³ El estudio pionero que logró un comparativo de cifras culturales en Europa fue publicado en 1996 bajo el título *Statistiques de la culture en Europe: premiers éléments*, elaborado de manera conjunta por ERIES-DAFSA y el Ministère de la Culture et de la Communication (Francia).

²¹⁴ Hábitos de Lectura y Compra de Libros.

²¹⁵ Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles.

habían coincidido las tres entidades en la aplicación de sus estudios. Elegimos, a conveniencia, el año 2007, pues se aproximaba más a los cinco criterios de evaluación, que reseñamos en la Tabla 22.

Tabla 22. Criterios de selección del «marco entorno»

Criterios de Selección del «marco entorno»		Descripción
a)	Antigüedad	Año en que se aplicó la primera encuesta con ese modelo.
b)	Reproductibilidad	Número de réplicas que ha tenido el modelo general de la encuesta.
c)	Prioridad	Peso temático de la lectura de libros impresos dentro de la batería de preguntas de cuestionario.
d)	Periodicidad	Si el modelo ha logrado estabilizar una frecuencia de aplicación de las encuestas.
e)	Armonización con Eurostat	Si el modelo declara su intención de orientación hacia las normativas establecidas por Eurostat (p. ej. HETUS), lo que significa su potencial armonización con las encuestas culturales de la Unión Europea.

En la Tabla 23, se anotan los obtenidos tras el análisis de los diferentes marcos entorno:

Tabla 23. Selección del «marco entorno»

Criterios	FGEE/Conecta Research	Ministerio de Cultura/INE	CIS
	HLCL2007	HPCE2007	CIS2007
Antigüedad	2000	1997	1971
Reproductibilidad	9	2	7
Prioridad	Monográfico	Tema relevante	Monográfico/ Tema relevante
Periodicidad	Anual	Triannual	Irregular
Eurostat	No	Si	No

Como se puede comprobar, los tres marcos entornos ofrecían ventajas pero también implicaban renuncias. En el caso del CIS, además de la alta calidad y sólido esquema de preguntas sociodemográficas, permitía establecer un *continuum* de indicadores desde los años setenta. Sin embargo, su aplicación ha sido irregular y sus estamentos tienen una autonomía que le impiden orientarse fácilmente hacia los lineamientos de armonización con Eurostat. En el caso de los estudio HPCE del Ministerio de Cultura, que en la medida de lo posible mantienen una armonía con el referente

europeo (Eurostat) y con el nacional (INE), tiene el inconveniente que no se tratan de encuestas monográficas acerca de la lectura, sino que abarca una amplia gama de manifestaciones culturales. Sin embargo, el capítulo dedicado a la lectura de libros es relevante y su periodicidad está comprometida oficialmente a través de los Planes Nacionales de Estadística. El inconveniente más destacado es que sólo lleva dos ediciones, lo que repercute en una compatibilidad de corto alcance. Finalmente, nos decidimos por el modelo más estable de encuestas de lectura: los barómetros HLCL de la Federación de Gremios de Editores, patrocinados por el Ministerio de Cultura y aplicados por las empresas de estudios de mercado Precisa Research (2000-2006) y Conecta Research. Aceptando, el elemento perturbador de su no adecuación con el modelo Eurostat, lo cual no es cosa menor, pues implica un grave problema a futuro pues la tendencia es a la armonización de las encuestas de lectura con relación al modelo europeo.

Es imprescindible recordar que hasta este momento nos ha sido imposible determinar el grado de compatibilidad existente entre los modelos HLCL, HPCE y CIS. Sin embargo, es una de los resultados que esperamos obtener a raíz de la prueba de «Análisis Metodológico» que planeamos llevar a cabo.

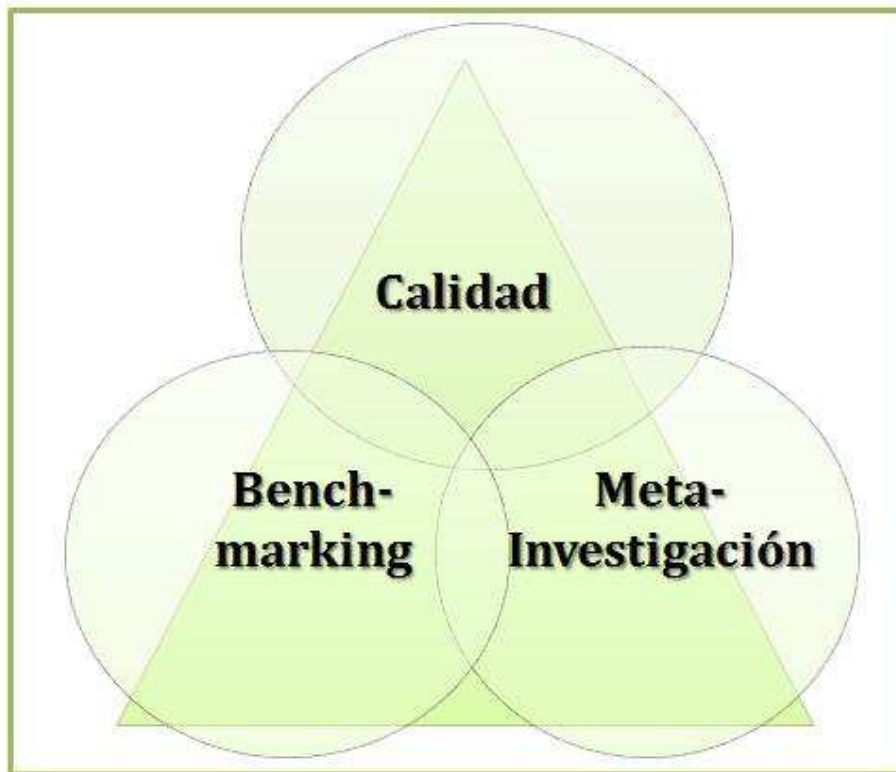
4.4. Evaluación Q+B+M_i

El objetivo de la investigación documental fue establecer que «sujetos» han venido estudiando y patrocinando los estudios sobre prácticas de lectura de libros en España. Esto nos fue particularmente relevante, en atención a las continuas advertencias que han hecho diversos teóricos, agentes y expertos en el tema, bajo la premisa de «¿Quién estudia y/o financia qué, y cuánto interés demuestra tener en ello?» Con los resultados estuvimos en condiciones de establecer una primera base de datos con aquellas instituciones públicas y privadas que se han destacado por su interés en investigar la lectura como práctica cultural. (v. Apéndice 4. Agentes de la Encuesta).

Figura 26. Análisis Metodológico & Revisión Secundaria²¹⁶

Nuestro interés se centra en analizar los métodos con los que se está estudiando la lectura y lo haremos a través del análisis de los instrumentos de medición. Para hacerlo, proponemos en las estructuras invisibles de los estudios con la intención de (de)construir las variables de los estudios para comprender qué dimensiones de la lectura se están investigando con mayor insistencia, es decir, los aspectos que mayor interés suscitan; desde qué perspectiva se está abordando el fenómeno, qué tipo de clasificaciones, encuadres y límites al objeto de investigación son los más recurrentes. Con el fin de distinguirlo de las Revisiones Secundarias (de Resultados) identificaremos nuestro método como Análisis Metodológico, el cual explicamos a continuación.

²¹⁶ Elaboración propia.

Figura 27. Herramienta de Análisis Metodológico Q+B+M-i²¹⁷

Con base a la experiencia adquirida durante la aplicación de la herramienta piloto (el rosario de aciertos, desaciertos y dudas) nos dimos a la tarea de crear una nueva herramienta de evaluación capaz de ir más allá de los datos e indicadores para extraer información de la base estructural, la parte menos visible de la encuesta, pero que posiblemente tiene influencia en los resultados que de esta derivan.

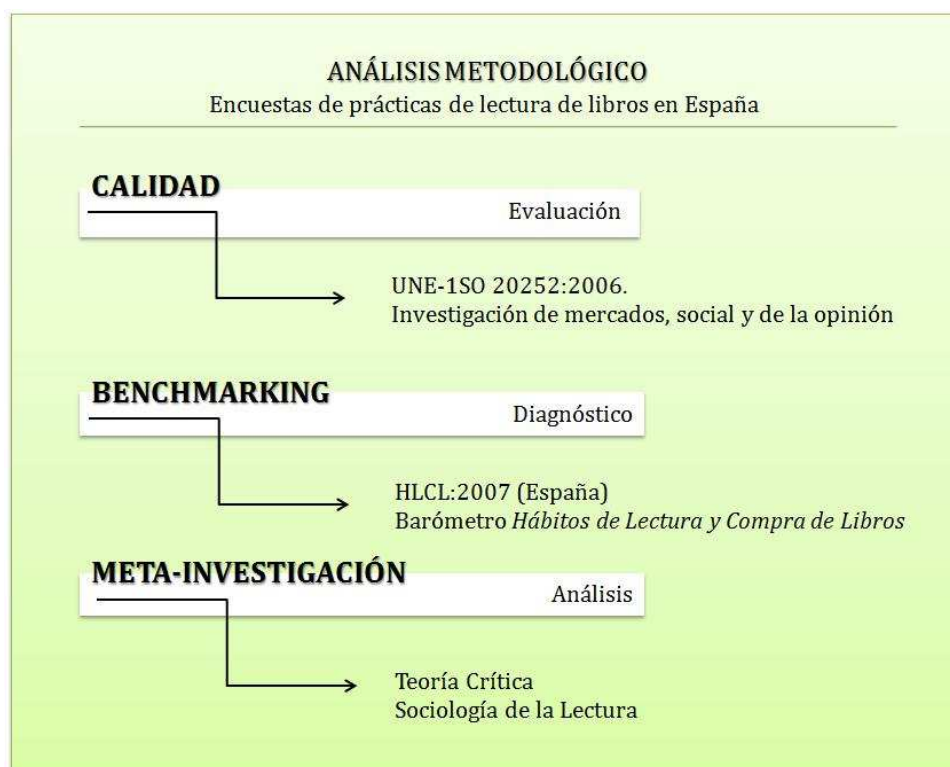
Para ello, consideramos necesario dar forma a la herramienta a través de tres dimensiones de análisis: (v. Figura 27).

- a) *Calidad*. Evaluación de los criterios señalados tanto por los expertos teóricos así como por las normativas reconocidas internacionalmente para la aplicación de encuestas de opinión.

²¹⁷ Elaboración propia.

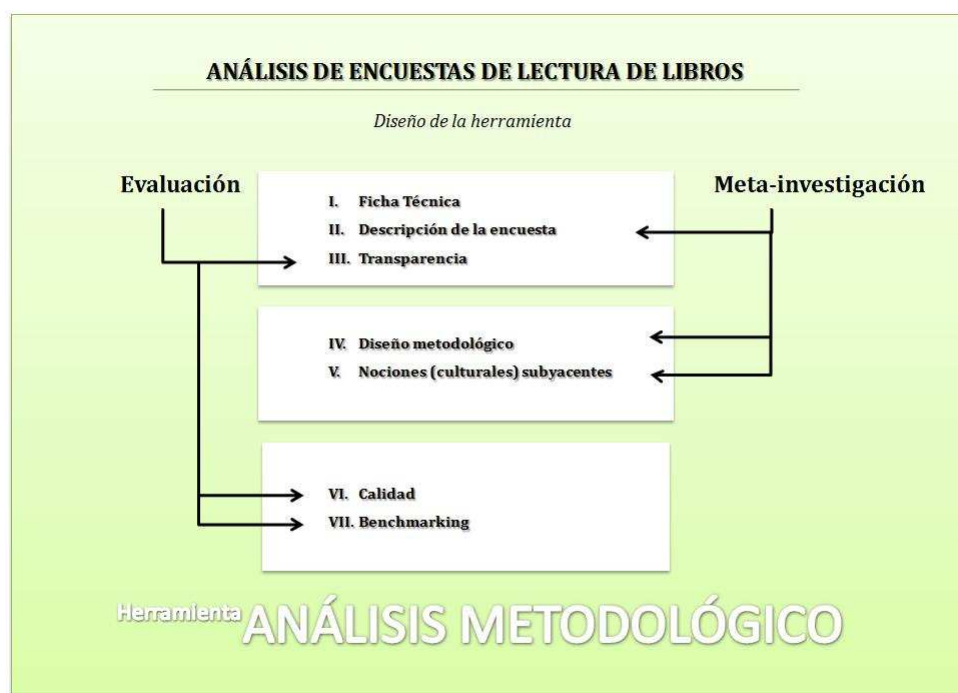
- b) *Benchmarking*. Diagnóstico del grado de compatibilidad de diseño metodológico existente entre dos o más encuestas a través de un punto de coincidencia o «marco entorno».
- c) *Meta-investigación*. Análisis del constructo, así como de las nociones culturales subyacentes en el diseño de la investigación que, posiblemente, revelan la perspectiva de los distintos grupos que investigan los fenómenos asociados con las prácticas de lectura de libros a través de tres conceptos nodales: «lectura», «lector» y «libro».

Durante el proceso de investigación nos dimos a la tarea de crear una herramienta de análisis, diseñada *ex profeso*, con la intención de que cumpliera con tres características esenciales: a) que fuese capaz de analizar información procedente de una amplia variedad de fuentes, sin importar la fecha o el contexto en que las encuestas de lectura habían sido realizadas; b) que identificase aquellas que cumplieran con los requisitos mínimos, de acuerdo con los parámetros de Glass, McGaw y Smith (1981), para que puedan someterse a ulteriores pruebas de comparación de resultados, tanto de Revisión Secundaria de Datos como Meta-Análisis.

Figura 28. Marcos Referenciales utilizados en el Análisis Metodológico²¹⁸

La herramienta Q+B+M_i está diseñada para identificar aquellas encuestas que cumplan con las características precisas (tanto de calidad como de compatibilidad con determinado [Y] marco entorno) para que sus resultados puedan ser contrastado. Sólo de manera tangencial, la herramienta se complementa con una incipiente sistematización de indicadores para ulteriores minerías de datos que, como una criba, extraiga aquellos indicadores esenciales para dar seguimiento al comportamiento de los hábitos lectores (v. Apéndice 2. Coding Form).

²¹⁸ Elaboración propia.

Figura 29. Diseño de la herramienta de Análisis Metodológico²¹⁹

El formato de análisis de encuestas de lectura inicia con un apartado dedicado a recabar los datos de codificación, complementándolos con la información relativa a las pruebas de fiabilidad y rigor de la misma codificación. De esta manera, se contemplan tres fases de análisis: 1) codificación, 2) Prueba Intercodificadores y 3) Revisión. De acuerdo con las sugerencias de diversos autores, como K. Krippendorff y Neuendorf, así como la normativa UNE-ISO 20252:2006 la prueba intercodificadores «[...] debe asegurar que existe un método sistemático de al menos el 5% de los cuestionarios codificados por proyecto y la verificación debe ser analizada por una segunda persona.»²²⁰ conocido como intercodificador, que se ocupará volver a codificar una porción de las encuestas con miras a contrastar el grado de congruencia entre la primera y segunda codificación. Este proceso tiene por objetivo el asegurar de manera fehaciente que la subjetividad del codificador contaminase el análisis. En el epígrafe dedicado a la Operacionalización (§ 4.3.8) se

²¹⁹ Elaboración propia.

²²⁰ Norma UNE ISO 20252:2006, ib.: 34.

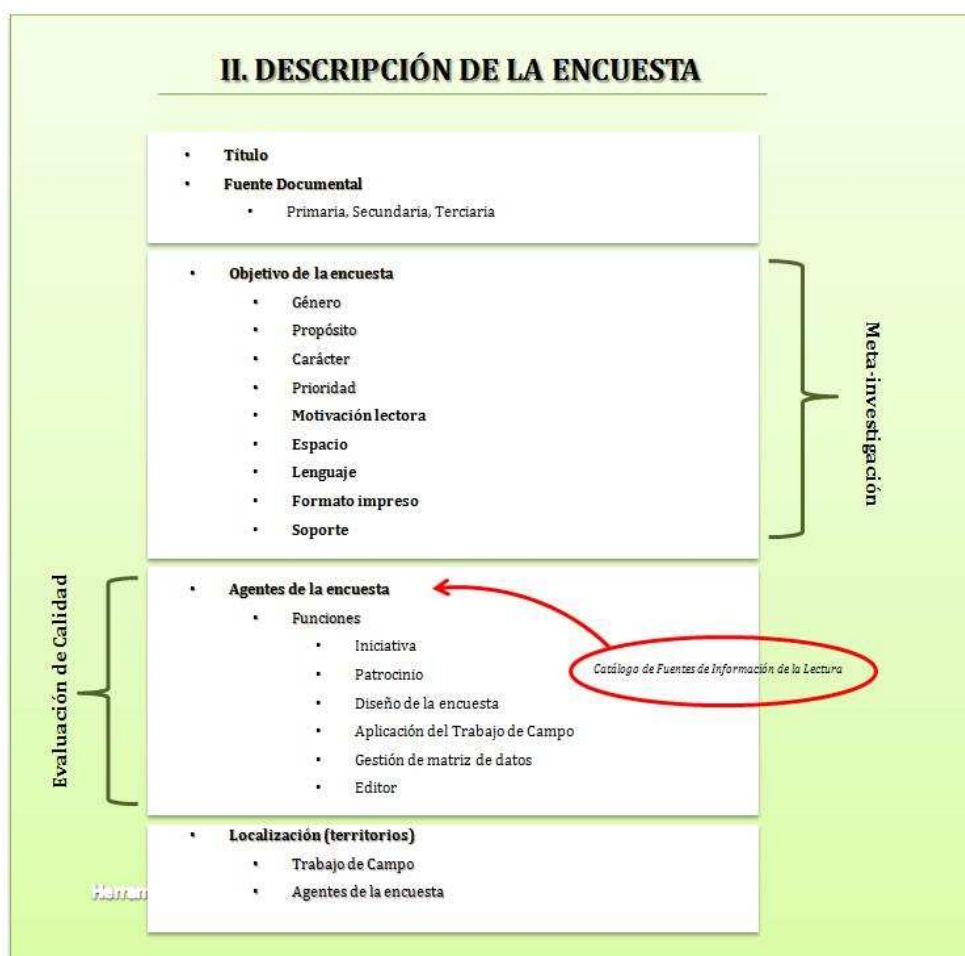
describe con todo detalle las pruebas estadísticas aplicadas para determinar el grado de correlación existente entre la primera codificación y la segunda. Posteriormente, las encuestas fueron analizadas por una tercera persona (Revisor), quien cumplió la función de inspeccionar los formatos de codificación, su congruencia con el libro de códigos, así como todos los procesos de análisis involucrados. También se anotan las fechas en las que se aplicó cada proceso. (v. Apéndice 2. Coding Form Q+B+M_i. Variables 1-7).

4.4.1. Descripción de la herramienta

El objetivo del segundo escalón de análisis fue identificar y describir al «objeto» de conocimiento, es decir, a los límites del tema de la encuesta, así como el «Objetivo» más abierto que persiguieron sus autores. Consideramos que podríamos identificar y clasificar a la encuesta de manera sistemática a través de trece dimensiones (v. Figura 30).

4.4.1.1. Fuente Documental

Variable para determinar si los datos que se analizan provienen de una «fuente primaria» (encuesta original, material de «primera mano»); fuente secundaria (obras de referencia, anuarios, revisiones secundarias, informes, material reelaborado o reinterpretado posteriormente etc.); fuente terciaria (p. ej., combinación de encuestas originales con revisiones secundarias). Tal como se puede ver en la Figura 30, las fuentes documentales de tipo primario es un valor positivo dentro de las evaluaciones de calidad.

Figura 30. Descripción de la Encuesta²²¹

4.4.1.2. Objetivo del Estudio

Conocer cuáles fueron los objetivos que motivaron la ejecución de una encuesta de lectura es un asunto cardinal, pero sin duda no se trata de una tarea sencilla. Es verdad, muchas veces, al inicio de los estudios, los autores suelen declarar abiertamente cuáles fueron sus «objetivos» de trabajo, esto es, sus propósitos, la meta que se persigue. Sin embargo, tenemos suficientes elementos para considerar que los objetivos declarados no necesariamente sean los objetivos reales, aunque esto sea un resultado no deliberado. Por lo mismo, uno de los factores que consideramos esenciales a la hora de diseñar la herramienta fue identificar aspectos claves que pudieran revelar información (implícita e explícita) acerca del objetivo perseguido

²²¹ Elaboración propia.

por los investigadores que realizaron la encuesta. Complementados con todo el apartado de análisis del peso temático y las nociones subyacentes (ambas, dentro del rubro meta-investigación) que se agregaron al final. A continuación explicamos cada de las piezas de nuestra herramienta:

4.4.1.3. Género de la encuesta

En la realidad más cotidiana, las preguntas relativas a la lectura de libros pueden aparecer en las más variopintas encuestas, con temáticas que van desde los hábitos de consumo hasta la gestión del tiempo. Consideramos necesario establecer una serie de «géneros» de encuesta que nos permitiesen identificar los objetivos temáticos fundamentales que motivaron la realización del estudio. Algunos de estos «géneros de encuesta» están plenamente reconocidos por los centros de investigación (p. ej. Eurostat), pero en otros apenas es incipiente su incorporación al catálogo temático de los sondeos de opinión. Identificamos al menos 31 géneros de encuesta distintos que potencialmente pueden contener en sus cuestionarios preguntas relativas a la lectura de libros. Antes, en el capítulo cuarto, hemos descrito las características de esos géneros y, con una intención de evitar reiteraciones innecesarias, sólo reproducimos a continuación la lista de géneros sin aclarar su descripción:

Tabla 24. Géneros de Encuesta²²²

Géneros de Encuesta	
1.	Audiencias y medios de comunicación
2.	Bibliotecas
3.	Corporativas
4.	Escolares y/o Universitarias
5.	Presupuestos Familiares
6.	Comercio del libro
7.	Estudios de Juventud
8.	Lectura infantil y juvenil
9.	Lectura de libros
10.	Lectura digital
11.	Lectura de publicaciones periódicas
12.	Lectura multimodal
13.	Literatura y/o Bellas Artes
14.	Equipamiento de nuevas tecnologías
15.	Equipamiento Cultural Urbano
16.	Ocio y Entretenimiento
17.	Opinión (en general)
18.	Ciencia y Nuevas Tecnologías
19.	Hábitos y Prácticas Culturales
20.	Participación de Adultos en Actividades de Aprendizaje
21.	Empleo del tiempo
22.	Vida Cotidiana/Estilo de Vida
23.	Estudios de «Género» (Estudios de la Mujer)
24.	Valores Culturales
25.	Derechos de Autor
26.	Compra de Libros
27.	Lectura y Compra de Libros
28.	Consumo
29.	Salud
30.	Literacy
31.	Turismo
32.	Minorías Sociales y/o Grupos de Exclusión

En el sentido de facilitar la clasificación de las encuestas, proponemos un primer esbozo de géneros de encuesta:

4.4.1.3.1. Audiencias y medios de comunicación

En España, curiosamente, la primera encuesta de opinión que tenemos documentada en el cual se incluyeron preguntas relativas al hábito de lectura de libros de los españoles fue aplicado en 1964 por el Instituto de la Opinión Pública, bajo el título de

²²² Elaboración propia.

Estudios sobre los medios de comunicación de masas en España. Otros estudios relevantes en este género de encuesta son los barómetros anuales Estudio General de Medios (EGM), instrumentado por la AIMC, pero limitados al hábito de lectura de publicaciones periódicas. Más recientemente, en 2007, la FUNDACC de Cataluña acaba de realizar un estudio relevante de audiencias de medios de comunicación que incluyó variables relativas a la lectura de libros.

4.4.1.3.2. Bibliotecas

Si bien las bibliotecas fueron las instituciones pioneras en la investigación de los hábitos y opiniones de los lectores, con los sondeos de Waples y Tyler (1931); Waples (1937), Waples, Berelson y Bradshaw (1940); o anteriormente con el estudio de los lectores bajo la lupa de Roubakine en Rusia, 35 años antes, las bibliotecas no se convirtieron en los principales motores de la investigación de los hábitos lectores. Las encuestas que se llevan a cabo en las bibliotecas suelen dar cobertura a tópicos operativos, como las tendencias de gasto, movimientos del catálogo, contrataciones de servicios, salarios e incluso formación de los empleados bibliotecarios. (Véase Unesco 2000). En menor medida, se ocupan de los hábitos y opiniones de los lectores, concebidos más en su faceta de «usuarios» de salas de lectura y el préstamo de libros, y por lo tanto como agentes que dan movimiento al tráfico de libros, registros de las consultas etc. En los últimos años las encuestas de Bibliotecas también han experimentado una transformación de los tópicos de interés, y ahora pueden recabar información sobre la creación de blogs bibliotecarios, la incorporación de servicios de alimentación de noticias (RSS), e incluso hábitos de lectura y test de literacidad pero de los bibliotecarios. Con relación a los usuarios, de manera incipiente se empiezan a incluir preguntas sobre la lectura de material en línea, pero más como demanda objetiva de los usuarios que la opinión sobre los hábitos lectores y en menor medida los hábitos de lectura y opiniones «desde el punto de vista de los usuarios.» En algunas ocasiones, las bibliotecas aplican encuestas sobre hábitos de lectura, compra o préstamo de cualquier tipo de material, en las que suelen darle prioridad a las materias de lectura y a las preferencias con

relación a los géneros literarios, así como a los soportes. Sin embargo, éstas deben ser consideradas dentro del género «Lectura de libros» o «Lectura de otros soportes».

4.4.1.3.3. Corporativas

Se trata de encuestas aplicadas por las empresas para conocer los hábitos de lectura voluntaria de sus empleados, sobre todo con fines pragmáticos y estrechamente vinculados con la competitividad, el constante reclamo profesional.²²³

4.4.1.3.4. Escolares y/o universitarias

Aquellas aplicadas en el ámbito escolar, desde el más elemental hasta el Instituto. Fundamentalmente se trata de encuestas de diagnóstico de los hábitos de lectura de los estudiantes, o bien sobre las opiniones que éstos tienen con relación a las prácticas culturales. También pueden formar parte de algún tipo de test psicocognitivo y de conocimientos de cultura general. (v. Baudelot y Cartier, 1998; Baudelot et al., 1999). Se diferencian de las encuestas de tipo Estudios de Juventud porque son aplicadas dentro de un ambiente educativo como hecho significativo y no tangencial, pues su finalidad sería conocer la relación existente entre la condición de ser estudiante.

4.4.1.3.5. Presupuestos Familiares

También conocidas como Household Budget Surveys (HBS, por sus siglas en inglés). Se trata de encuestas que han venido aplicándose desde 1988 en el entorno europeo por los Institutos de Estadística nacionales, y paulatinamente empiezan a ser replicados en otras regiones del mundo. En Europa, se aplican las directrices marcadas por Eurostat, en donde se establecen tres rubros esenciales con relación a

²²³ Este tipo de encuestas han sido severamente cuestionadas por diversos investigadores, sobre todo los vinculados a las corrientes críticas y a los *British Culture Studies*. Como Choon, quien considera que este tipo de encuestas de lectura como: [«T]he management strategy using books can be an effective method to spread their pro-capitalist ideology into the society in an unobtrusive way.» (Choon, 2007: 7).

la distribución del gasto en los hogares: vivienda, comida y transporte y presupuesto destinado al ocio y la cultura. Esta última categoría justifica el hecho de incorporar una encuesta, a todas luces de índole económico, en esta lista, puesto que expresa como «[t]he effect of price differences can be limited by expressing mean household cultural expenditure in terms of “purchasing power standard” (PPS) (...) [and] analysis of the patterns of cultural consumption.» (Eurostat, 2008).

4.4.1.3.6. Comercio del libro

Tradicionalmente, los indicadores relativos al comercio interior o exterior del libro no proceden de encuestas de opinión acerca de los hábitos lectores, sino que se trata de cifras objetivas y contundentes. Sin embargo, se han llegado a aplicar sondeos de opinión entre los llamados los agentes industriales, como son editores, libreros, distribuidores, con relación a los hábitos lectores propios o de terceras personas. Uno de los casos emblemáticos es aquella encuesta a los Libreros realizada en 1971 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS 1058/2, 1971).

4.4.1.3.7. Estudios de Juventud

A diferencia de las encuestas Escolares, las de Juventud incluyen a todo tipo de jóvenes, sin importar si se encuentran estudiando, trabajando, en paro o en cualquier otro tipo de situación personal. Su interés no sólo se centra en la influencia de la educación en sus hábitos culturales, sino que suelen ser encuestas de amplio espectro. Se producen en abundancia, dada la importancia que tienen los jóvenes en la vida política- de un país y en los estudios de prospectiva sociológica. Casi todos los países del mundo cuentan con alguna institución dedicada en exclusiva a la juventud. En el caso de España es el Injuve, organismo que ha llevado a cabo varias encuestas juveniles con relación a las prácticas culturales, ocio y entretenimiento y uso de nuevas tecnologías, caracterizadas por su alta calidad en la investigación y en el análisis. Ha sido frecuente que en éstas, se incluyan preguntas relativas a los hábitos de lectura, en general, y a la lectura de libros, en particular.

4.4.1.3.8. Lectura Infantil y Juvenil

Encuestas de opinión cuya población objetivo son los niños, o los niños y jóvenes. Muchas veces se trata de encuestas indirectas, pues quienes responden son los padres o profesores de los niños (las legislaciones de algunos países tienen restricciones para encuestar niños, y los Códigos de Ética WAPOR/ESOMAR de sondeos de opinión recomiendan encuestar niños en presencia de adultos). Es importante señalar que no están incluidas las encuestas dirigidas sólo a jóvenes, pues corresponden con el género Estudios de Juventud.

4.4.1.3.9. Lectura de libros

Aunque suene inverosímil, son extrañas aquellas encuestas que exclusivamente se ocupan de la lectura de libros, ya que suelen incorporarse dentro de otras temáticas. Es notable que la mayoría de las encuestas de lectura suelen incluir también compra de libros (una prueba más de los intereses industriales detrás de la mayoría de los estudios aplicados), o bien, como una manifestación más de los hábitos culturales de la población.

4.4.1.3.10. Lectura digital

Desde finales del siglo XX y cada vez con mayor frecuencia se aplican encuestas donde el objetivo fundamental es conocer los hábitos de lectura de textos en soporte digital. También se consideran dentro de este rubro la lectura online y la lectura de prensa digital. (*Nota: no confundir con encuesta de lectura de publicaciones periódicas*).

4.4.1.3.11. Lectura de publicaciones periódicas

En ocasiones las encuestas sobre hábitos de lectura de periódicos suelen incluirse dentro del conjunto de audiencias de medios de comunicación masiva. Sin embargo, existe una fuerte tradición de la investigación en donde la prensa es la columna vertebral, el tema único de estudio, en el que pudieran distinguirse por la temática de sus contenidos: periódicos generalistas y prensa deportiva. Muchas veces, como

en el caso del Estudio General de Medios, se vincula estrechamente con la lectura de otro tipo de publicaciones periódicas (como las revistas, los magazines). Aunque poco comunes, también existen estudios de hábitos de lectura de revistas especializadas. (ARCE, 2007).

4.4.1.3.12. Lectura multimodal

Aún no se publica en España ninguna encuesta que de manera exclusiva de cuenta de los hábitos de lectura multimodal, es decir, con relación a los libros en toda clase de soportes y formatos. Sin embargo, las incluimos porque es indudable que pronto empezarán a ser comunes en el ámbito de la investigación de la lectura.

4.4.1.3.13. Literatura y/o Bellas Artes

Algunas encuestas de lectura se circunscriben sólo a la lectura de libros de Literatura. En Estados Unidos se lleva a cabo el *National Endowment of The Arts* que tiene estas características. En España no se suelen aplicar, en el ámbito nacional, estudios sólo limitados a este tipo de textos.

4.4.1.3.14. Uso de nuevas tecnologías

Aquellas cuyo objetivo primordial es conocer los cambios en los hábitos culturales, de ocio y tiempo libre de la población o de algún grupo en especial. Las preguntas pueden ser variopintas pero la columna vertebral siempre serán las nuevas tecnologías, con Internet en la médula espinal.

4.4.1.3.15. Equipamiento de nuevas tecnologías

Encuestas de diagnóstico acerca del equipamiento y uso de nuevas tecnologías en la vida cotidiana. La incorporación del ordenador, acceso a internet, uso de pantallas de nueva generación, móviles, *gadgets* de lectura de textos (tipo Kindle®), etc.

4.4.1.3.16. Equipamiento cultural urbano

El objetivo fundamental es conocer las condiciones de acceso y uso de las instalaciones urbanas destinadas al ocio y la cultura, como bibliotecas, museos, teatros cines, salas de conciertos etc. En España, en los años ochenta, se realizaron diversas encuestas encaminadas a establecer el uso de la población con relación a los «mapas culturales», como lo fueron las encuestas *Equipamientos y Prácticas Culturales de los Españoles*, del Ministerio de Cultura (1985-1986).

4.4.1.3.17. Ocio y entretenimiento

Son encuestas sobre prácticas culturales de amplio espectro, pues incluyen todo tipo de actividades a realizar durante el tiempo libre. Lo mismo leer libros, ver la televisión o andar en bici. La mejor forma de identificarlas es porque incluyen “deportes” o bien, actividades de asociacionismo, como la participación en ONG’s, clubes etc.

4.4.1.3.18. Opinión (en general)

Los Institutos Nacionales de Estadística, algunas corporaciones, asociaciones o institutos privados o públicos aplican estudios generales sobre la opinión que tiene la población acerca de todo tipo de temas. En algunas ocasiones, éstos han incluido preguntas acerca de los hábitos de lectura de libros, en alguna de sus tres dimensiones posibles de opinión: los propios hábitos, la perspectiva que se tiene sobre el valor cultural de la lectura y las prácticas de lectura de “terceras personas”, un aspecto poco explorado en el campo de la Bibliotecología pero muy desarrollado en los estudios de comunicación. Por ejemplo, el barómetro CIS 2324 (1999).

4.4.1.3.19. Ciencia y Nuevas Tecnologías

Sondeos de opinión relativos a la familiarización que tiene la población con relación a la Ciencia, exposición a la divulgación de experimentos científicos, interés por los temas, rechazo, aceptación etc.

4.4.1.3.20. Hábitos y prácticas culturales

Probablemente la primera encuesta de opinión europea que se podría incluir dentro de esta categoría fue aplicada en 1973 por el Ministerio de Cultura francés y bajo el título *Pratiques Culturelles de les Français*, y replicada cada ocho años, hasta 1997, esta última dirigida por Oliver Donnat. (Donnat, 2006). En España, este género empezó a aplicarse a través en las grandes encuestas culturales de 1985-1986, bajo el gobierno de Felipe González, pero en combinación con temáticas de equipamiento cultural. En años recientes, el Ministerio de Cultura ha convenido en introducir los barómetros Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles (HPCE), con una aplicación prevista cada tres años y adscritos al Plan Estadístico Nacional. Cabe señalar que, a diferencia de las encuestas sobre Ocio y Entretenimiento, las de Hábitos y Prácticas Culturales no incluyen temas deportivos. Asimismo, hemos considerado incluirse en este rubro las encuestas identificadas como Participación en Actividades Culturales. En la Unión Europea, a través de las directrices especiales marcadas por el LEG, la aproximación conceptual hacia el tema cultural ha experimentado un ligero reemplazo conceptual hacia la idea de «participación en actividades culturales», la cual se ha acordado en dividir en dos categorías: *participación activa* (ir a un concierto) y *participación pasiva* (leer un libro).

4.4.1.3.21. Participación de Adultos en Actividades de Aprendizaje

De reciente introducción en los estudios Eurostat, iniciado en 2005 e identificado como EADA (Adult Education Survey). Su intención es cuantificar las prácticas de la población adulta con relación al «aprendizaje a lo largo de la vida» (*Lifelong Learning*). Este tipo de encuestas se están empezando a aplicar en distintos países europeos, incluida España, y abordan temas como autodidactismo, acceso a la información sobre actividades de aprendizaje, conocimientos lingüísticos e informáticos, así como participación social y cultural. De manera especial, se ocupa de los hábitos de lectura de libros y el gasto en libros con relación a la formación).

4.4.1.3.22. Empleo del Tiempo

Desde 1990, al menos en el ámbito europeo, han empezado a aplicarse encuestas relativas a la gestión del tiempo en la vida cotidiana. En sentido estricto no se trata de encuestas de opinión, puesto que suelen aplicarse técnicas de recogida de datos como el diario de actividades, en donde los participantes en el estudio van anotando lo que hacen durante el día y el tiempo que le dedican a cada cosa. Eurostat las ha normalizado mediante el esquema HETUS (Harmonized European Time Use Study), donde las actividades culturales forman parte de las categorías incluidas en el rubro «Tiempo libre» (*Leisure Time*): entretenimiento y cultura, ordenadores y videojuegos, otras actividades de ordenador, lectura de libros, otras lecturas, televisión y vídeo, radio y música. Se diferencian de las encuestas de género Vida Cotidiana, porque el objetivo principal que persigue la encuesta. En las de Empleo del Tiempo es medir cuánto tiempo se dedica a cada actividad, mientras que en Vida Cotidiana el sentido es conocer cualitativamente cómo se emplea ese tiempo.

4.4.1.3.23. Vida cotidiana/Estilo de vida

Se trata de encuestas que abordan los más diversos aspectos de la vida rutinaria de los grupos sociales, lo mismo acerca de sus prácticas más habituales y sus opiniones con relación a todo tipo de temas. Un ejemplo de estas son las encuestas internacionales instrumentadas por la Fundación Bertelsmann son los llamados Indicadores de Calidad de Vida, en la que se incluyen aspectos sobre Arte, cultura y recreación, e incluidas en este apartado la participación en actividades de ocio y eventos culturales, así como la disponibilidad de bibliotecas y el uso de las mismas. (QLI, 2002).

4.4.1.3.24. Estudios de «Género» (Estudios de la Mujer)

Fundamentalmente se relaciona con encuestas dirigidas a mujeres, aunque también se debiera incluir todo aquel estudio que sólo incluya a un cohorte específico de la población seleccionada por sexo —hombres—. En el caso de encuestas destinadas a

colectivos homosexuales, éstas se incluyen en otro género de encuesta (Minorías y/o exclusión social).

4.4.1.3.25. Valores Culturales

El objetivo principal de este tipo de encuestas es conocer la opinión de la población con relación a la cultura, en el sentido más amplio del término. Este género de encuestas fue iniciado hace 25 años por Ronald Inglehart, profesor de la Universidad de Michigan, estudios que le han valido para sostener la hipótesis del cambio cultural derivado del uso de las nuevas tecnologías y del progreso económico en las sociedades contemporáneas, y que Inglehart traduce en el contexto de los países más desarrollados como causales del postmaterialismo social. En los últimos años, la Unión Europea ha inclinado la balanza de los pocos eurobarómetros culturales hacia encuestas aplicadas desde esta perspectiva. (v. Eurobarometer 278, 2007).

4.4.1.3.26. Copyright

Encaminadas fundamentalmente a conocer los hábitos de lectura y descarga de contenidos con o sin derechos de autor (*Copyright, Copyleft* etc.). También se les llama encuestas sobre «piratería».

4.4.1.3.27. Compra de Libros

Se trata de aquellos sondeos monográficos sobre la compra y tenencia de libros. Es posible que incluyan alguna pregunta relativa a la lectura u otros fenómenos que le son próximos, pero siempre de manera complementaria y en mínima cantidad.

4.4.1.3.28. Lectura y Compra de Libros

Encuestas de opinión donde los hábitos de lectura y compra de libros tienen un peso equilibrado entre ambas. En España, el caso prototípico son los barómetros HLCL.

4.4.1.3.29. Consumo

Las incluimos dentro de los géneros de encuestas de hábitos de lectura, porque en la práctica se han llegado a aplicar estudios relevantes en donde se les plantea a los entrevistados todo tipo de preguntas²²⁴ Se diferencia de las encuestas de Opinión, también generalistas, en el hecho que su intención es abiertamente relacionado con las preferencias de consumo de todo tipo de mercancías, bienes inmuebles y servicios, tanto las objetivas como aspiracionales.

4.4.1.3.30. Salud

Aunque escasas, en algunas encuestas aplicadas en el ámbito médico y hospitalario se llegan a agregar preguntas sobre los hábitos de lectura, para determinar su correlación con problemas de salud (visión, columna vertebral etc.), y en sentido positivo, la posible incidencia de la lectura en procesos de recuperación, como la biblioterapia.

4.4.1.3.31. Literacy

El sentido primordial de este género de encuestas es la evaluación de las destrezas lectoras de la población. Las que aplica la OCDE, a través de la prueba PISA, suele incluir un test dividido en tres secciones: habilidad matemática, comprensión lectora y conocimientos generales.

4.4.1.3.32. Turismo

También de manera incipiente, se han empezado a incluir preguntas acerca de la lectura de libros en algunas encuestas de tipo turístico, dada la proliferación de turismo cultural y de visitas guiadas inspiradas en libros (p. en Barcelona, los paseos literarios por *La Catedral del Mar*, inspirados en la obra de Falcones).

²²⁴ Sin tratarse de encuestas tipo ómnibus, un cóctel de preguntas acerca de temas o productos distintos, y cuya finalidad es ahorrar costos operativos.

4.4.1.3.33. Minorías y/o grupos de exclusión

Prácticas de lectura de grupos sociales en condiciones de exclusión o pertenecientes a alguna minoría. Por ejemplo, inmigrantes en situación de riesgo, jóvenes marginados, homosexuales, ancianos en ámbito rural, disminución física o mental, drogodependientes, presos etc.)

Tabla 25. Ejemplos de clasificación de encuestas por género

Género	España	Resto del mundo
Consumo	Readers Digest Eurodata (1991); CIRES (1994); Fundación Autor (1989);	INE (1997); CIS1338 (1982)
Corporativas		
Escolares	Ministerio de Educación (2002); CIDE (2002); Ministerio de Educación (2003); Injuve (2003)	
Presupuestos familiares		
Juventud	Injuve (1978); Ministerio de Cultura (1982); CIS-Injuve (1998); CIS (2000); CIS 2547 (2003); CIS 2580 (2003); Injuve (2004); Generalitat de Catalunya (2004b); Luna, L. (2004); Edelvives (2006); CIDE (2006); Injuve (2006)	Red Grinzane (1997); Red Grinzane (1999); European Commission (2007)
Industria Editorial	Cambra de Llibre de Catalunya (1994); Banco Fimestic (1999)	European Commission (1994)
Lectura de libros	Gobierno Vasco (2003); Comunidad de Madrid (2004)	France Edition (1993); DLL (Temps de Livres, 1996); European Commission (2001)
Literacidad	Teberoski (1998)	PISA (2000); PISA (2003); PISA (2006).
Literatura y Bellas Artes		NEA (2004)
Lectura Multimodal		
Uso de nuevas tecnologías	FGSR (2003); Fundación Telefónica (2006)	
Ocio y entretenimiento	Ministerio de Educación y Cultura (1984); Fundación Encuentro (1994); CIRES (1995); CIS (1996)	
Opinión general	CIS 2324 (1999) CIS 2441 (2002)	

Género	España	Resto del mundo
Prácticas culturales /participación en actividades culturales	FGSR (1984); Ministerio de Educación y Cultura (1985); Ministerio de Cultura (1993); SGAE (2001); Diputación de Barcelona (2005); SGAE (2006); Ministerio de Cultura (2006-2007); CIS 2681 (2007); FGSR (2007).	European Commission (2002)
Lectura de prensa (papel)	AIMC (2002a) ; CIS 2537 (2003)	
Lectura de prensa (digital)		
Lectura de revistas	AIMC (2002b); ARCE (2007)	
Uso de tiempo libre	CIS (1998); INE (1997); INE (2002-2003); CIS (2003)	
Vida cotidiana/Calidad de vida		
Género	Inmujer (1993)	
Valores culturales		Inglehart (2006); European Commission (2006); European Commission (2007)
Audiencia de medios de comunicación	CIS (2003); AIMC (EGM 2001; 2002c; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007); FUNDACC (2008)	EIAA (2004)
Minorías y grupos de exclusión	Llopis, R. (2004)	Harris (2008)
Participación en Actividades de Aprendizaje	INE (2007).	

4.4.1.4. Propósito

Describe las motivaciones y propósitos que originaron la ejecución de la encuesta de opinión. Posteriormente procedimos a reagrupar las encuestas a partir de cuatro grandes propósitos: a) Económico; b) Cultural; c) Educativo y, d) Sociológico (v. Tabla 26).

Tabla 26. Propósitos de la encuesta

Propósito	Descripción	Ejemplos
<i>Económico</i>	Su propósito es conocer los hábitos de consumo, comportamiento y actitudes de los consumidores, para predecir tendencias y explorar nuevos nichos de mercado.	Estudios de mercado, análisis de audiencias, tendencias de consumo etc. (p. ej. Medios de Comunicación, Lectura de Prensa, Copyright etc.)
<i>Cultural</i>	Por lo general se trata de encuestas gubernamentales encaminadas a evaluar el impacto de las políticas culturales, estudios sobre participación cultural activa y pasiva, en espacios interiores o exteriores, así como hábitos de creación artística.	Estudios de participación en actividades culturales, creación artística, asistencia a teatros, cines, conciertos etc. (p. Valores Culturales, Prácticas Culturales, Ocio, Turismo etc.)
<i>Educativo</i>	Su finalidad es diagnosticar fenómenos relacionados con el ámbito pedagógico, así como evaluar políticas educativas.	Evaluación de políticas educativas y de aprendizaje. (p. ej. Lifelong Learning, Literacy etc.)
<i>Sociológico</i>	Se trata de estudios fundamentalmente actitudinales en los cuales se busca conocer las tendencias políticas e ideológicas de la población estudiada,	Tendencias del voto, opinión acerca de problemas sociales, expectativas a futuro, comportamiento de grupos sociales específicos etc. (p. ej. Opinión en General; Empleo del Tiempo, Estudios de Género, Estudios de Juventud etc.)

4.4.1.5. Carácter de la investigación

El carácter de la encuesta, desde el punto de vista de sus objetivos de diseño teórico o de investigación, en donde puede adquirir diversas modalidades:

*Exploratoria, Descriptiva, Explicativa, Predictiva y Evaluativa.*²²⁵

²²⁵ Categorías construidas a partir de Díaz de Rada, 2006.

4.4.1.6. Prioridad temática (lectura de libros)

Con esta variable intentamos establecer de manera general el «peso» temático de la lectura de libros dentro de la investigación, estableciendo a través de una evaluación subjetiva del sumario y, en el mejor de los casos, del cuestionario. Hemos retomado la clasificación propuesta por Alcobendas (1992) para establecer la prioridad temática de las encuestas. Monográfica, donde el tema de la lectura de libros es fundamental y ocupa al menos la mitad de las preguntas del cuestionario, aunque puede incluir preguntas de otro tipo de temas y fenómenos. La prioridad relevante, se asigna a aquellas encuestas donde se formulan varias preguntas acerca de la lectura de libros. La categoría Tema Secundario corresponde a aquellas que si bien introducen alguna pregunta sobre lectura de libros, ésta no es relevante o forma parte de un amplio espectro de actividades de ocio y cultura. La categoría Tema no abordado se usa sólo para aquellos estudios donde si bien se incluye el tema de la lectura, pero sin abordar de manera explícita la modalidad de lectura de libros, como puede ser la lectura de publicaciones periódicas o de blogs.

4.4.1.7. Motivación lectora

Por el interés o motivación que movió al lector a leer un libro. Las categorías de respuesta que hemos contemplado son: *Voluntaria*, cuando se aclara de manera explícita al entrevistado que todas las preguntas se refieren a aquellas lecturas realizadas por propia voluntad, sin que haya algún agente prescriptivo o un fin directamente asociado a la escuela o el trabajo. En algunos estudios, a la lectura voluntaria se le denomina: lectura «por placer», «por ocio», «entretenimiento» o «durante el tiempo libre». *Obligatoria* es aquella originada por los deberes escolares, laborales o autodidactismo, inclusive. *Voluntaria* y *Obligatoria*, y *Sin especificar*, en la que los entrevistados y entrevistadores sobreentienden que se trata de todo tipo de lecturas y motivaciones.

4.4.1.8. Espacios de lectura

La lectura de libros es considerada una práctica cultural (pasiva) pero altamente dinámica, puesto que la enorme movilidad del libro hace que se pueda practicar casi en cualquier lugar. Las preferencias y los momentos propicios para hacerlo dependen de los gustos de cada lector. También de las condiciones de acceso. Muchas encuestas circunscriben su objeto de estudio a las prácticas de lectura realizadas en determinado sitio (p. ej. en la escuela, en el transporte público, en la biblioteca). Para determinarlo de manera sistemática hemos dispuesto las siguientes categorías: *Todo tipo de espacio*; *Doméstico*; *Bibliotecas Públicas*; *Entorno Escolar*; *Transporte Público* (bus, tren, avión etc.); *Sitios de espera* (consulta médica, peluquero etc.); *Espacios públicos en interior* (bares, restaurantes, cafeterías etc., con excepción de bibliotecas y sitios de espera); *Espacio públicos exteriores* (plazas, jardines etc.), y otros espacios.

4.2.1.9. Lenguaje del Texto

Se trata de identificar si la encuesta se limita a un tipo de lectura en específico. Por supuesto, el más común es el «texto» alfabético, pero también pueden existir encuestas que indaguen acerca de algunas prácticas de lectura en distintos lenguajes (p. ej. musicales, cromáticos, gráficos, audiovisuales, multimedia, infográficos, de mapas, símbolos, códigos, ideogramas, criptogramas etc.) o tratarse de recepción de textos «multimodales». Con el afán de evitar confusiones, es necesario recordar que lenguaje (alfabético, numérico, musical) no es lo mismo que idioma (inglés, francés, español). Las categorías de Lenguaje incluidas en la herramienta son: *Textual*; *Multimodal*; *Visual* (icónico, cromático, infográfico, mapas, ideogramas); *Auditivo* (lectura en voz alta, musical); *Audiovisual* (imagen y sonido en movimiento, multimedia, vídeo, cine, etc.); *Braille*, y *Otros*.

4.4.1.10. Formato del Texto

Entendiendo como formato el «[...] conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación.» (DRAE), identificar si la encuesta se ocupa preferentemente de las prácticas de lectura en un tipo de formato en específico: periódicos, revistas, magazines, folletos etc. Esta variable la introdujimos para evitar confusiones con soporte de lectura, cuestión común cuando se habla de fotocopias, cuando en realidad no se trata de otro soporte, sino de otro formato de lectura impreso en papel. Las categorías son: *Libro; Publicaciones Periódicas* (prensa, revistas, magazines etc.); *Fotocopias; Impresiones no profesionales o caseras, y Otros Formatos.*

4.4.1.11. Soporte de Lectura

Se introduce esta variable para determinar si la encuesta se refiere preferentemente a algún tipo de soporte de lectura. Entendemos por soporte al «[...] material en cuya superficie se registra información, como el papel, la cinta de vídeo o el disco compacto.» (DRAE). Las categorías consideradas son: *Papel; Multimedia* (incluyendo cinta de audio, vídeo, film, CD/DVD etc.); *Digital* (online o en dispositivo de lectura móvil); *Microficha, y Otros soportes.*

4.4.1.12. Agentes de la encuesta

Para muchos teóricos, sobre todo los identificados con las corrientes críticas, el hecho de quién(es) estudia(n) un fenómeno reviste una importancia crucial que debe ser tomada en consideración. Ya hemos hablado ampliamente sobre el tema y no insistiremos más en ello. Para efectos de nuestro análisis hemos procesado la información en el sentido de identificar y clasificar a aquellos investigadores e instituciones que participan de manera reiterada en los estudios de lectura en España: quiénes son, a qué sectores sociales pertenecen, qué grupos promueven la realización de los sondeos y quiénes los patrocinan. Lo anterior sugiere un trasfondo de la encuesta que va más allá de los resultados que puedan obtener, pues revela la

existencia de una especie de «Sociología de la Encuesta», en donde los participantes se acomodan, negocian y luchan por obtener la información contenida en los sondeos de opinión.

Y no sólo eso: si atendemos a los teóricos de línea crítica y a las asociaciones internacionales de estudios de mercado, su función en el campo de la investigación puede influir en la forma en cómo se aborda un fenómeno (en este caso, la lectura de libros) y, más allá: también puede influir en los resultados. De ahí la importancia de identificarlos a cada uno y determinar las funciones que realizan dentro de la encuesta.

Las normativas internacionales de calidad han convenido en señalar como «rasgo de fiabilidad» el que participen distintos sectores sociales en la realización de la encuesta: el público, el privado y el llamado «Tercer Sector», o sociedad civil organizada.²²⁶ A este proceso de evaluación se le llama «Tipo de Organización» en función de «[...] cuál sea el sector del que parte la iniciativa y la responsabilidad de su realización.» (Méndez y Lamas, 2003: 76).

De acuerdo con la forma de participación con la que intervienen en el proceso de la encuesta, identificamos distintas funciones (v. Figura 31). A continuación describimos cada una de las siete funciones asumidas por los agentes que participan en las encuestas.

4.4.1.12.1. Promotor de la Iniciativa

Principal institución, organismo, empresa, universidad, fundación, centro de investigación o persona de la cual parte la iniciativa o promoción para que se realice la encuesta. (v. Catálogo de Fuentes de Información de la Lectura).

²²⁶ En los análisis de audiencias en medios de comunicación este tipo de organización se le llama JIC (Joint Industrie Commitee), definido por Méndez y Lamas como «Un cuerpo tripartito en el que se encuentran representados [...] una representación del mercado en su conjunto es quien asume, en nombre del mercado[...]» la realización del estudio. (Méndez y Lamas, o. cit., ib.).

4.4.1.12.2. Patrocinador

Sujetos, empresas o instituciones que patrocinaron la encuesta a través de aportaciones económicas, o de recursos materiales y humanos.

4.4.1.12.3. Diseñador

Describe la función de quien se ocupó del diseño de la investigación, tanto en su conjunto o de manera parcial (cuestionario, operacionalización, selección de la muestra etc.).

4.4.1.12.4. Ejecutor

Señala a quienes se ocuparon de la aplicación de la encuesta. Es muy común que en los estudios demoscópicos, se desplace esta función hacia empresas privadas especializadas en estudios de mercado y análisis estadístico. Insistimos que la participación de una empresa ajena es considerada como una medida de neutralidad, y por lo tanto es una práctica recomendada por WAPOR/ESOMAR.

4.4.1.12.5. Intérprete

Se trata del especialista en interpretar los datos de la encuesta y en evaluar los resultados. Es un agente central en el proceso de elaboración de la encuesta puesto que los mismos datos pueden ser interpretados de manera distinta. Se suma, además, el hecho que no existen «fórmulas» para interpretar los datos de una encuesta, aunque regularmente se partan de protocolos como la correlación de variables dependientes con independientes, por citar aquí sólo un ejemplo. Muchas veces el intérprete es la misma persona que diseñó la encuesta o quien la aplicó, pero esto no es una regla.

4.4.1.12.6. Gestor

Institución, empresa o persona que gestiona el equipo informático anfitrión (host) donde se encuentra alojada la encuesta: sumario, resultados, gráficos de resumen y/o matriz de datos. (p. ej. Universidad de Colonia).

4.4.1.12.7. Difusor

Si la encuesta fue publicada (folleto, libro, artículo, página web, pdf, etc.), se sobreentiende que el agente-difusor es el editor. Sin embargo, también consideramos difusores a quienes contribuyan a expandir los resultados de la encuesta entre la población, como los medios de comunicación masiva.

4.4.1.13. Localización

Hemos dispuesto una serie de variables encaminadas a determinar con la mayor precisión posible tres territorios: el de los países desde donde se planeó la encuesta (incluyendo las figuras del promotor, el patrocinador); así como la localización geográfica del(os) sitio(s) donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Uno de los aspectos más importantes de esa parte de la herramienta es que está preparada para distinguir si alguna región de un territorio no fue incluido dentro de la encuesta (p. ej. en España, cuando no se incluyen Ceuta y Melilla en el Universo). Finalmente, se complementa con la localización virtual (a través del IP Address) del host que contiene los datos de la encuesta.

Figura 31. Sociología de la Encuesta²²⁷

4.4.1.14. Diseño metodológico

La cuarta fase del análisis consiste en evaluar la metodología que eligieron los autores para investigar el fenómeno de la lectura. Para ello, determinamos analizar cuatro aspectos: los criterios del *Muestreo*, la técnica de *Recogida de Datos*, y el diseño del *Cuestionario*.

4.4.1.14.1. Muestreo

La mayoría de los estudios de evaluación de encuestas, de carácter estadístico, dan un particular énfasis en el proceso de obtención de la muestra empírica, a través del margen de error, nivel de confianza o las técnicas de aleatorización y las técnicas de

²²⁷ Elaboración propia.

obtención de representaciones proporcionales. Este aspecto ha sido particularmente motivo de debate puesto que el sustento de toda encuesta se basa en la precisión y certeza que se logre en la selección de la muestra. «Por ejemplo, se pone en tela de juicio la representatividad de las muestras. Pienso que en el estado actual de los medios que utilizan las compañías de producción de sondeos, esta objeción no carece de fundamento.» (Bourdieu, 1990: 239). Nosotros apenas no nos detendremos en ello. Como ya lo habíamos comentado antes, nuestro interés se centra en los aspectos más sutiles de la encuesta y menos explorados, como son las nociones culturales subyacentes, por lo que estos aspectos de índole matemático desbordan nuestros objetivos. Por lo tanto, hemos decidido pasarlos por alto, sustentados en el beneficio de confianza y credibilidad que ha logrado la comunidad de profesionales de la estadística junto con las herramientas informáticas.

Para los fines de nuestro estudio nos es indispensable conocer tan solo cuatro aspectos del muestreo:

4.4.1.14.2. Universo

Se trata del tamaño total de la población objetivo. (En Estadística, el Universo se representa mediante la minúscula griega μ , que equivale a la letra «m»). En el caso de los estudios nacionales aplicados a todos los grupos del ámbito nacional, el Universo equivale a la cifra oficial ofrecida por el Censo de Población. Dado que los Censos de Población no se aplican anualmente, se considera la fecha más próxima a la aplicación del estudio o los estimados previos que hacen los institutos nacionales de Estadística.

4.4.1.14.3. Tipo de Muestreo

Esta variable se utiliza para determinar si los sujetos encuestados fueron seleccionados mediante un criterio probabilístico, es decir, si la muestra es representativa del Universo.

4.4.1.14.4. Proceso de Muestreo

Si procede, las características técnicas en la selección aleatoria, esto es, imparcial y no sesgada, de la muestra poblacional. Las opciones de respuesta que hemos considerado son: *Simple; Sistemático; Estratificado, y por Conglomerados.*

4.4.1.14.5. Tamaño de la Muestra

La porción del Universo estadístico seleccionada para la encuesta. En ocasiones es la suma de la muestra aleatoria y de la muestra dirigida. Este aspecto es relevante en términos de evaluación de calidad, puesto que se considera que a mayor tamaño de la muestra mayor precisión en los datos obtenidos. Asimismo, es un elemento que se toma en consideración al momento de realizar comparativas de cifras y diagnósticos de compatibilidad entre distintas encuestas (*benchmarking*).

4.4.1.14.6. Recogida de Datos

La técnica de recogida de datos también revela información significativa con relación al diseño de la encuesta, y ofrece elementos para evaluar la calidad del estudio. De entre todos los aspectos posibles que se pueden tomar en consideración, hemos seleccionado cinco dimensiones: *Trabajo de campo; frecuencia en la Recogida de Datos y la técnica operativa de Administración del Cuestionario,* resultan esenciales para el diagnóstico de compatibilidad de encuestas (*benchmarking*)

4.4.1.14.7. Periodo de Trabajo de Campo

Determinar de la manera más precisa posible las fechas de inicio y conclusión del trabajo de campo (aplicación de encuestas). En el caso de los barómetros anuales es frecuente que coincidan con los años naturales (de 1 de enero al 31 de diciembre), a menos que los autores indiquen lo contrario. El conocer con exactitud esta información reviste una importancia crucial. Por varias razones: por un lado cuando se trata de fenómenos en los que se considera que posiblemente puedan estar influenciados por las épocas del año, como es el caso de las prácticas culturales, los

meses en que se realiza la recogida de datos pueden influenciar en los resultados (es decir, no es lo mismo preguntar a una persona en verano «si en esa temporada se encuentra leyendo un libro» a si se pregunta a la misma persona durante el fin de año). La tercera razón de peso es que las fechas de aplicación también nos ofrecen elementos para emprender con mayor confianza los diagnóstico *benchmarking*.

Por último, cabe señalar que el tiempo que transcurre entre la fecha de fin del trabajo de campo y la fecha de publicación de resultados es muy significativa. Se le considera que una encuesta es oportuna en tiempo si se publica durante los tres o seis meses posteriores a su aplicación. Las normativas internacionales han identificado este valor como *timeliness*, es decir, para resaltarlo como rasgo de calidad por pertinencia y oportunidad.

4.4.1.14.8. Periodicidad

La gran mayoría de los estudios de lectura suelen ser esfuerzos aislados, condicionados por los vaivenes de los intereses, los presupuestos y la pertinencia. Sin embargo, cada vez es más frecuente que los estudios demoscópicos de lectura obedezcan a proyectos de «largo alcance» e incluso que se incluyan en la agenda de compromisos de investigación de algunos organismos internacionales y en los Planes Estadísticos Nacionales.²²⁸ Cuando se habla de Periodicidad se refiere al periodo de tiempo predecible en el que se volverá a realizar un nuevo estudio. La frecuencia con la que se aplica un estudio puede adquirir cualquier tipo de modalidad. Sin embargo, de acuerdo con diversos expertos, la mayoría de los sondeos de opinión suelen partir de un diseño de recogida de información de tipo transversal «[...] que se realiza en un momento temporal, con una única medición, de modo que la información obtenida es una *fotografía* de la realidad en un

²²⁸ Como por ejemplo, en el caso de España, donde la ejecución de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2006-2007 fue ordenada en el Real Decreto 1911/2004, de 17 de septiembre, como parte del Plan Estadístico Nacional 2005-2008; misma que tendrá continuidad trianual. En el Plan Estadístico Nacional 2009-2012 se ha anunciado la aplicación de una nueva Encuesta HPCE en 2009-2010. v. Plan Estadístico Nacional. Acceso 22 marzo 2009). Disponibles en: http://www.ine.es/normativa/leyes/plan/plan_2005-2008/pen2005-2008.pdf y en, http://www.ine.es/normativa/leyes/plan/plan_2009-2012/pen2009-2012.pdf.

momento concreto.» (Díaz de Rada, 2002: 111. Cursivas desde el original). O si bien, corresponde a un diseño longitudinal, tipo barómetro, que «[...] se caracterizan por la realización de varias mediciones en un período de tiempo. [...] [son] una “película” de situación donde pueden apreciarse los cambios de un momento a otro [...]». (Díaz de Rada, ib. Comillas en origen). No sobra decir que aquellos estudios de opinión que coinciden en la misma frecuencia de aplicación son más propicios para ser comparados entre sí, por lo que se trata de estudios que si logran conservar el diseño de su aplicación y herramienta (cuestionario) se convierten en valiosas fuentes de información acerca de la evolución de un fenómeno. Como ejemplos podemos citar los barómetros mensuales del CIS.

4.4.1.14.9. Mediciones

Muchas veces se confunde Periodicidad con Mediciones, pues se trata de conceptos próximos pero completamente distintos que es preciso aclarar. Las mediciones son la cantidad de veces que se tomaron muestras para elaborar un estudio, mientras que la periodicidad, insistimos, se refiere a la probable fecha en la que se llevará a cabo un siguiente estudio. Muchos estudios necesitan tomar varias muestras durante un periodo de tiempo para evitar el posible sesgo dado por «la época del año» en que se realiza el trabajo de campo, algunos estudios tienen la sensibilidad de organizar varias recogidas de datos en distintos momentos (días de la semana, meses, épocas del año) de manera tal que al final de camino se pueda establecer una muestra equilibrada, aprovechando las bondades de la «media» estadística. Por ejemplo, los barómetros HLCL tienen una periodicidad Anual (12 meses) y para cada estudio hacen 4 mediciones (coincidentes con cada estación del año).

4.4.1.14.10. Administración del Cuestionario

En la prehistoria de las encuestas, el cuestionario se solía enviar a través del correo a ciudadanos anónimos, con la esperanza de que estos no sólo lo cumplimentasen con paciencia y sinceridad, sino que además se les pedía el esfuerzo extra de devolver el cuestionario a su origen, también por vía postal. Aunque esta técnica sigue siendo

válida y utilizada en nuestros días (aceptando de antemano la baja tasa de respuesta que suelen tener),²²⁹ en la actualidad se han diversificado las técnicas de administración de un cuestionario, siendo la entrevista *vis-a-vis* (PAPI) y la entrevista telefónica asistida por ordenador (CAPI) las técnicas más socorridas (v. Tabla 27):

Tabla 27. Administración de cuestionarios²³⁰

Técnicas de Administración del Cuestionario
1. PAPI (cara a cara + papel)
2. CAPI (cara a cara + ordenador)
3. CATI (telefónica fija)
4. CATI Móvil (telefónica móvil)
5. IVR (Interactive Voice Response)
6. WebCATI (telefonía web)
7. TDM (correo ordinario)
8. EMS (correo electrónico)
9. TDE (telefonía respuesta por tonos)
10. CASI-V (imagen en pantalla de ordenador)
11. CASI-A (imagen audiovisual en pantalla de ordenador)
12. CSAQ (autoadministrada en un ordenador)

Cada una de estas técnicas ofrece ventajas e inconvenientes dignas de considerar. La elección de una u otra reviste una importancia relevante a la hora de evaluar la calidad de cómo fueron obtenidos los datos. Sin embargo, nosotros no lo consideraremos en nuestro proceso de evaluación de calidad, por sobrepasar los límites que hemos contemplado. No obstante, para ulteriores estudios en donde se utilice esta herramienta sugerimos que se relacione el tamaño del cuestionario con la técnica de administración del cuestionario, en el entendido que las entrevistas telefónicas o mediadas por tecnologías informáticas deben considerar reducir drásticamente el número de preguntas.

En opinión de no pocos investigadores, las encuestas telefónicas asistidas por ordenador tienen tres limitaciones dignas de considerar: por un lado, el tamaño del cuestionario debe ser reducido y la experiencia ha demostrado que no deben superar los 15 minutos ni incluir preguntas demasiado complejas. Otro obstáculo son las

²²⁹ Inclusive existen logaritmos estadísticos con los que se calcula la tasa de respuesta de las encuestas postales.

²³⁰ A partir de Díaz de Rada (2006:).

llamadas «listas Robinson» de todas aquellas personas que por decisión propia no desean aparecer en listados públicos con fines comerciales. (Bosch y Torrente, 1993; Igartua, 2006). Y el tercer y más grave de los obstáculos: uno de los requisitos metodológicos fundamentales de la investigación aleatoria es que se debe garantizar que toda persona tenga iguales oportunidades de ser elegida. Para evitar un error de cobertura estadística sería necesario que toda la población estudiada tuviese teléfono fijo. «[E]l error de cobertura se produce cuando algunos miembros de la población no tienen posibilidad de ser seleccionados ya que no se puede acceder a ellos por no tener teléfono.» (Igartua, 2006: 290). Además de todos aquellos sujetos descartados de facto, por no aparecen en las guías telefónicas por razones tradicionales, como tratarse de una línea de instalación reciente, errores de datos o petición de restricción por parte del abonado, lo que adivinamos aquí es un «punto ciego» aún más grave en el universo estadístico contemplado por los barómetros, constituido por todos los aquellos residentes españoles que no han sustituido el uso de la línea de teléfono fijo (*dial tone*) por telefonía móvil o a través de ordenador. La telefonía móvil no tiene guía, tal vez ni siquiera sea algo posible de lograr. Según un estudio de PricewaterhouseCoopers “hoy en día más de la mitad de los teléfonos en el mundo son móviles” (Fraser et al. 2007), y España no es la excepción. Si en 1996 había 2,1 millones de usuarios de móviles, en 2003 la cifra alcanzaba los 17 millones. Para 2008 se vislumbran síntomas inequívocos de una pronta sustitución de uso de los teléfonos fijos por los móviles. (Linares, 2007). El fenómeno conocido como “telefonía de convergencia” no es un tema que debiera minimizarse por los investigadores. De esta manera, conforme se incrementa la penetración del uso de móviles, disminuye la fiabilidad estadística de los estudios demoscópicos de entrevista telefónica asistida por ordenador o Sistema CATI.

4.4.1.14.11. Descripción de Población Objetivo

La herramienta se diseñó con el objetivo de identificar de manera sistemática al universo de población estudiado por la encuesta. Muchas veces, los estudios de lectura se circunscriben a grupos sociales puntuales que en el momento de la

encuesta compartían características en común (mujeres, estudiantes universitarios, inmigrantes etc.). La selección de cohortes, y las combinaciones posibles, pueden ser infinitas. En un afán de simplificación sólo hemos considerado nueve categorías de descripción sociodemográfica para identificar las características de la población que fue estudiada: *Género*; *Edad*; *Educación*; *Estrato Socioeconómico*; *Profesión*; *Empleo*; *Tipo de Hábitat* (geográfico, densidad poblacional); *Nuevas Tecnologías* (Uso y Equipamiento); *Situación Personal* (Ama de Casa, Jubilado, en Paro), y *Nacionalidad*.

4.4.1.14.12. Formato del Cuestionario

El cuestionario no sólo es la herramienta práctica con la que trabajan los encuestadores, también es la médula espinal que sostiene a toda la investigación por sondeo de opinión. Su diseño reviste un alto grado de complejidad. El trabajo del diseñador del cuestionario consiste, dicho en pocas palabras, en reconstruir un fenómeno que se estudia a través de su fragmentación abstracta que en múltiples aspectos, de aristas posibles, que nosotros identificaremos como dimensiones de investigación. Cuando los fenómenos son muy complejos, esas dimensiones son apenas una pequeña porción de un vasto universo de posibilidades. Por lo mismo, se requiere que los diseñadores de cuestionarios no sólo tengan la pericia de manejar la técnica de formulación correcta de preguntas o la habilidad de construir escalas de respuesta fiables, también es importante que conozcan a fondo el fenómeno que están estudiando. Esto pudiera parecer obvio, pero en la cotidianeidad de la investigación por encuesta es frecuente que los diseñadores de cuestionarios pertenezcan a empresas de estudios de mercado que lo mismo aplican un estudios para conocer el uso de un dentífrico, hacer un sondeo de intención del voto o realizar una encuesta sobre prácticas culturales. En contrapartida, el especialista en el fenómeno que se estudia puede carecer de las destrezas y conocimientos pragmáticos necesarios para aplicar una encuesta. No es un asunto menor, insistimos.

El diseño de los cuestionarios de encuesta ha sido motivo de preocupación constante por la comunidad internacional de investigadores. La norma UNE-ISO 20252:2006 lo advierte de la siguiente manera: «Debido a que el contenido, la estructura y diseño del cuestionario puede afectar a los resultados de la investigación, los posibles efectos de la redacción y la secuencia de las preguntas individuales, así como el número de respuestas alternativas y su orden en los resultados de investigación, deben tenerse en cuenta cuando se elabore el cuestionario.»²³¹ (AENOR, 2006).

Por si fuera poco, no sólo se requiere saber «descomponer» o «fragmentar» la realidad en dimensiones, sino también es indispensable saber comunicarlas a los entrevistados de una manera clara, objetiva y rápida. Por lo mismo, el cuestionario debe cumplir con al menos cuatro requisitos: ser preciso, neutral, homogéneo y poseer un lenguaje capaz de ser comprendido por casi cualquier persona.

La herramienta Q+B+M_i aspira a analizar cuestionarios con la mayor precisión y profundidad posibles. A continuación explicamos las distintas fases del proceso de evaluación a las que sometimos los cuestionarios de las encuestas seleccionadas, considerando tanto aspectos *formales* como de *contenido*.

4.4.1.14.13. Tipología del Cuestionario

Los cuestionarios de encuesta se dividen fundamentalmente en tres: *estructurados*, *semi-estructurados* y *abiertos*, cuyas características se describen en la Tabla 28.

²³¹ Norma UNE-ISO 20252:2006. Epígrafe 4.4.1 Elaboración y diseño de cuestionarios Madrid: AENOR, 2006: 16.

Tabla 28. Modalidad de Cuestionarios

Tipología de Cuestionarios de Encuesta	
Estructurado	Las preguntas y respuestas están «cerradas» y son exactamente las mismas para todos los encuestados, ya sean de opción múltiple o dicotómica (p. ej. «Si/No»).
Semi-estructurado	Las preguntas son exactamente las mismas para todos los encuestados, pero en al menos una de las respuestas es «abierta».
Abierto	No todas las preguntas y respuestas son, necesariamente las mismas para todos los encuestados. El entrevistado puede verbalizar con libertad ante algunas de las preguntas que se le formulan.

Esta clasificación proviene de la tradición anglosajona, donde se ha convenido en identificar tres tipos distintos, de acuerdo con la modalidad formal de respuesta que permite. Esto es, el cuestionario de preguntas y respuestas cerradas (*closed-ended*), el cuestionario de preguntas cerradas pero con respuestas abiertas (*open-ended*) y el cuestionario que combina ambas modalidades (*open-closed-ended*). En esencia, el cuestionario cerrado (*closed-ended*) se asocia con los métodos cuantitativos, pues se suele procesar mediante técnicas estadísticas, y es el más sistemático y normalizado de todos. El resto de formatos de pregunta (*open-ended* y *open-closed-ended*) son de índole cualitativo (Cea de Ancona et al., 1992) y su análisis muchas veces parte de técnicas lingüísticas como el análisis del discurso, análisis conceptual o el «listado de pensamientos», sin embargo, cada vez es más común que éstas también sean procesadas mediante soporte informático y sistematizadas (Shapiro, 1994; Igartua, 1998). Para conocer las proporciones que posee el cuestionario tanto de preguntas cerradas como preguntas abiertas (*open-ended* y *open-closed-ended*).

Con la intención de analizar el diseño formal del cuestionario introdujimos cuatro variables: la *tipología del cuestionario*, complementándola con la cantidad de preguntas formuladas (*tamaño del cuestionario*), así como la medida precisa de *preguntas cerradas* y *abiertas*. Los aspectos formales del cuestionario resultan particularmente importantes. Por un lado, el tamaño del cuestionario nos permite intuir el tiempo de duración de la entrevista, y con ello, el posible desgaste de las

respuestas debido a un agotamiento por parte del entrevistado.²³² Por otro lado, el tamaño (variable 62 de nuestra herramienta) será la cifra-base que utilizemos para calibrar la importancia que le da el estudio al tema de la lectura (variables 111-123) dentro del apartado donde analizamos las cuestiones de índole meta-investigación.

Asimismo, el conocer de manera precisa la cantidad de preguntas abiertas y cerradas nos sirve como una medida de comprobación irrefutable de la clasificación tipológica del cuestionario (*estructurado, semi-estructurado y abierto*). Esta clasificación ofrece un criterio digno de tomar en consideración al momento de intentar contrastar los resultados obtenidos por distintas encuestas (p. ej. meta-análisis), en el sentido de procurar comparar sondeos de opinión que utilizaron cuestionarios estructurados.

4.4.2. Indicador de Calidad

Tras revisar diversas definiciones del concepto «calidad» es evidente que se ha convertido en una palabra de uso muy común en nuestros días que se utiliza como eufemismo de «bueno», «confiable» o «excelente». Sin embargo, «calidad» es un concepto neutro y se refiere a las «propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor» (DRAE, 2008. Negritas, nuestras). Si bien su definición es perfectamente clara, su uso es terriblemente ambiguo. El concepto «calidad» oculta otro concepto también subjetivo: «valor». No es caso detenernos a discutir qué es un «valor», pues sobre este tema ya se han vertido cascadas de tinta y no es el caso colocarnos en la ristra. Sin embargo, debemos recordar que todo «valor» posee al menos dos características: a) polaridad (bueno/ malo; productivo/improductivo; culto/inculto, y b) jerarquía (mejor/peor; primero/segundo, o cualquier otra escala axiológica). Por lo mismo, no se puede deslindar lo que se considera como «calidad» sin tomar en consideración quién evalúa esa calidad y con qué propósitos. Eso explica por qué muchos de los investigadores, como es el caso de Powell, definen «evaluación» como un propósito, esto es, «[...] a type of study that uses standard social research methods for evaluative purposes [...]» (Powell, 2006: 102).

²³² La norma UNE/ISO 20252:2006 recomienda que la entrevista no exceda de 40 minutos.

Powell describe «calidad» como la distancia que hay entre las características de algo y la percepción del «ideal» que se tiene acerca de ese algo (Powell, 2006). Por lo mismo, cuando se pretende evaluar «las propiedades», en realidad esa evaluación no sólo se refiere a las dimensiones del objeto que se analiza, sino también a los criterios de consenso que dominan en determinados grupos, y los intereses que los mueven a evaluar. En resumen, hablar de «evaluación» es caminar sobre la fina membrana de la subjetividad y a sabiendas que de un momento a otro se puede caer en juicios y valores arbitrarios.

En las convenciones adoptadas por el estilo de vida, con estructuras económicas y sociales afianzadas en el sector de los Servicios, casi todos los procesos de gestión de gobierno y empresarial, han hecho de la «calidad» otro más de los *commodities* contemporáneos. El principal organismo de regulación internacional de normas de calidad, el International Organization for Standardization (ISO, por sus siglas en inglés),²³³ define «calidad» como «[...] the totality of features and characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs [...]» (ISO 8402, 1986).

Las normativas de calidad (en general) existen desde 1947, y parten de la necesidad por evaluar la calidad de los productos y servicios se impuso por la vía de la necesidad y como consecuencias de la globalización comercial y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información. En la actualidad, prácticamente todos los rubros del quehacer humano involucran algún protocolo de calidad. Desde el manejo de residuos tóxicos hasta la manera en cómo se debe preparar una hamburguesa. Sin importar el área que les incumbe, los criterios suelen ser la higiene, la salud, la optimización de los recursos, la velocidad para obtener

²³³ La ISO es un organismo no gubernamental que surgió tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, con la idea de estandarizar los criterios comerciales, facilitar la difusión de información y armonizar las tecnologías de los países. No obstante, las normativas se aplican de manera libre pues ningún país está obligado a seguirlas, ni tampoco a reproducirlas a pie juntillas, por lo que suelen ser adaptadas a los criterios de cada región o país del mundo. (v. sitio web de ISO <http://www.iso.org/iso/home.htm>). En España, el organismo privado que se encarga de la traducción y adaptación de las normas ISO es la Asociación Española de Normalización y Certificación. (v. sitio web de AENOR <http://www.aenor.es/desarrollo/inicio/home/home.asp>).

resultados, la ganancia económica, la neutralidad (expresada a través de una singular profilaxis ideológica), la homogeneización y la conservación, entre otros. Sin duda, las normas de «calidad» y la hiperclasificación se han convertido en uno de los rasgos culturales más característico de las sociedades postmodernas de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, sobre todo en aquellos países desarrollados que ya cuentan con décadas de tradición en estos menesteres, como Alemania, Canadá, Japón y los países escandinavos. Desde el punto de vista de las normas, todo es susceptible de ser medido, controlado y ordenado en una escala de valores (polarizados y jerárquicos) asociados a la «calidad». Se clasifican, incluso, los aspectos intangibles y subjetivos de la personalidad humana, como las actitudes, y hasta los rasgos culturales de los pueblos.²³⁴ Cada vez es más patente la influencia de los países más desarrollados sobre el resto de países a través de las normativas de calidad (y de los valores ideológicos y culturales que las avivan), a tal grado que se pueden contar con los dedos de una mano la cantidad de países no suscritos a las normas ISO. No obstante, esta tendencia a la hipernormalización de los procesos muchas veces se dan encontronazos con la realidad más cotidiana, sobre todo en aquellas culturas (personas y grupos) proclives a rechazar todo tipo de control de la vida cotidiana a través de los minutos y los números. Desafortunadamente, los límites temáticos de este trabajo nos impiden ahondar aún más en este aspecto, sin duda interesante.

Si bien los servicios y la fabricación de productos han captado el mayor interés de los procesos de evaluación de calidad, lo cierto es que en el terreno de la investigación cada vez es más frecuente que se apliquen normas y protocolos consensuados (más allá del rigor atribuible al método científico), con el objetivo de garantizar la obtención de resultados cada vez más fiables. Las normas de calidad ISO también se han colado en los pasillos de las universidades, institutos y empresas dedicadas a la investigación, sobre todo en los campos de la investigación aplicada y su vinculación

²³⁴ Un ejemplo de esto ha sido la pretensión de medir la tendencia, en grados, de algunos pueblos hacia el etnocentrismo y que tuvo gran auge durante los años ochenta y noventa del siglo pasado. (v. Fierro Bardaji, A. Análisis de ítems y correlatos de personalidad en una medición de etnocentrismo. *Anuario de Psicología*, 36-37, 1987, pp. 155-170.

con los procesos de innovación (I+D+i), pero apenas son incipientes aquellas relativas a la investigación de fenómenos culturales.

Las normas ISO que regulan la mayoría de los sectores productivos, económicos y sociales pertenecen a la familia de apellido 9000. En la ISO 9001, capítulo octavo, se trazan las pautas generales en manera en cómo se debe recopilar información, medir y analizar un objeto de investigación.²³⁵ Los sondeos de opinión —continuamente en el ojo del huracán y al borde de la desconfianza— están fuertemente regulados por los protocolos ISO. A continuación, en la Tabla 29, hemos agrupado las principales normativas internacionales que regulan de manera directa e indirecta el trabajo de las organizaciones y empresas dedicadas a los estudios de opinión mediante encuesta, y que parten del espíritu emanado por el *Artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*²³⁶ de Naciones Unidas, relativo a la libertad de expresión y el acceso a la información.

²³⁵ La octava sección se titula «Medición, análisis y mejora» (de los procesos con los que se recopila información). Textualmente, el objetivo de este apartado de la norma es «[...] mejorar continuamente la capacidad de la organización para suministrar productos que cumplan los requisitos. El objetivo declarado en la Norma, es que la organización busque sin descanso la satisfacción del cliente a través del cumplimiento de los requisitos.» (ISO 9001:2008, 2008).

²³⁶ El Artículo 19 dice textualmente que «1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones. 2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección. 3. El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones, que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para: a) Asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás; b) La protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.» (Acceso 12 junio 2009). <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>

Tabla 29. Normas de Calidad para Sondeos de Opinión

Organismo	Documento
Naciones Unidas	Artículo 19. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas
Unión Europea	European Statistics Code of Practice
ISO	ISO 9001:2008 (Apartado 8)
EFAMRO	EMRQS. EFAMRO237 Market Research Quality Standards1999
AAPOR	Best Practices for Survey and Public Opinion Research http://www.aapor.org/bestpractices
WAPOR & ESOMAR	International Code of Practices for the Publication of Public Opinion Poll Results
ICC & ESOMAR	Código Internacional para la investigación social y de mercados
ESOMAR	Research Guidelined New ISO for Market Research 2007
AENOR	UNE-ISO 20252. Investigación de mercados y estudios de opinión. 3a., 2006.
AENOR	AEN/CTN 161. Investigación de mercados y estudios de opinión. 2a. 2002.
AENOR	AEN/CTN 161. Investigación de mercados y estudios de opinión. 1a. 1999.

En párrafos anteriores hemos citado las principales normativas internacionales que rigen la aplicación de sondeos de opinión. La herramienta consideró algunos de los principales estándares y normativas de calidad para la investigación de mercados y sondeos de opinión (v. Tabla 29), de manera especial la UNE--ISO 50252:2006, los *Códigos de Ética y Buenas Prácticas* (2005), y el *International Code of Practices for the Publication of Public Opinion Poll Results* (2007), ambos de WAPOR/ESOMAR. Cabe señalar que no hemos aplicado estas normativas a pie juntillas; la razón es que muchos de sus lineamientos se encuentran fuertemente orientados hacia la aplicación de sondeos de opinión de tipo político-electoral y los estudios de mercado, por lo que advertimos cierto grado de disonancia entre las normas internacionales de calidad de encuestas cuando se contrastan con la llamadas encuestas culturales.

Para determinar la calidad de las encuestas de lectura, seleccionamos 20 dimensiones de evaluación, organizadas a su vez en cuatro bloques temáticos: a) Diseño de la Investigación, para analizar los aspectos metodológicos; b) Diseño de Cuestionario,

²³⁷ EFAMRO es el acrónimo de la European Federation of Associations of Market Research Organisation.

para determinar si el tema de la lectura de libros es planteado correctamente a los entrevistados, y c) Presentación de Resultados, para comprobar si la manera en cómo se presentan los resultados favorecen su interpretación imparcial.

Tras revisar algunas de estas normas (§ 4.3.5), vimos que existían puntos de coincidencia que nos revelaban *criterios universales* con relación a las tres fases de la investigación que decidimos evaluar (*Diseño, Trabajo de Campo y Publicación de Resultados*). Fundamentalmente nos apoyamos en la norma *ISO-UNE 20252:2006. Investigación de mercados, social y de la opinión* y en otras así como en las recomendaciones hechas por investigadores sociales como por expertos en sondeos de opinión y sin adentrarnos (como era nuestro objetivo inicial) en la evaluación de los aspectos estadísticos y matemáticos implicados.

Nos fue prioritario, por ejemplo, rastrear si los estudios cumplían con los valores que habíamos ponderado: que los datos de la encuesta fuesen primarios, y que la muestra haya sido seleccionada mediante criterios aleatorios. Valoramos especialmente las muestras amplias, superiores a los 12 mil cuestionarios, por tratarse de encuestas nacionales; también nos fue importante si se habían tomado varias mediciones, y si el método de administración del cuestionario había sido *cara a cara* entre el encuestador y el encuestado, que consideramos que ofrecían mayores atributos de fiabilidad, por encima de las encuestas CATI, en donde media la comunicación telefónica. También consideramos propicio que el estudio fuese producto de la asociación de grupos o individuos provenientes de distintos sectores sociales (el público, el privado y el tercer sector o sociedad civil), conocido en la argot de estudios de mercado como un *Joint*, puesto que este tipo de convenios favorece el equilibrio de intereses y por lo tanto mayor neutralidad.

En cuanto al módulo de evaluación de calidad del «trabajo de campo», buscamos a aquellas que habían sido avaladas oficialmente por alguna institución certificadora, o en todo caso, que declarasen seguir algún protocolo reconocido. Asimismo, ponderamos aquellos cuestionarios que fueron sometidos a pruebas exploratorias

(pilotajes), y calificamos la fiabilidad que ofrece el que los encuestadores hayan sido previamente formados en el tema de la encuesta, así como supervisados por una tercera persona durante el proceso de recogida de datos y/o en la captura de los mismos.

Para el tercer módulo de evaluación, referente a la publicación de resultados, consideramos sólo tres de los principales parámetros del *International Code of Practices for the Publication of Public Opinion Poll Results* de WAPOR y ESOMAR: el separar de manera contundente los resultados cifrados de las interpretaciones; el hábito de complementar los datos obtenidos con las cifras-base, es decir, el tamaño de la muestra o el universo de población al que se refieren los resultados. También decidimos incluir un rubro especial para aquellas encuestas que llevaron a cabo cruces de variables, valorando el que fuesen acompañadas del coeficiente de correlación estadístico obtenido (p. ej. Chi Cuadrado). Sin embargo, sólo se evaluó la presencia del coeficiente, y no si el coeficiente era estadísticamente congruente con las interpretaciones dadas por los analistas de las gráficas.

Tabla 30. Evaluación de Calidad de Encuestas de Lectura de Libros (Ponderación de Variables)

#	Evaluación	Dimensión de Evaluación	Ponderación Máx.
1	<i>Diseño</i>	Carácter	0,07
2		Tipo de muestreo	0,05
3		Tamaño de la muestra	0,07
4		Mediciones	0,05
5		Método de administración de cuestionario	0,07
6		Tamaño del cuestionario	0,05
7	<i>Trabajo de Campo</i>	Certificación de calidad	0,05
8		Participación Intersectores	0,07
9		Pilotaje del Cuestionario	0,05
10		Formación de Encuestadores	0,05
11		Supervisión del Trabajo de Campo	0,05

#	Evaluación	Dimensión de Evaluación	Ponderación Máx.
12	<i>Publicación</i>	Separación de Resultados e Interpretaciones	0,05
13		Cifras-base	0,05
14		Test de correlación de variables	0,02
15	<i>Adaptación</i>	Tipología de Cuestionario	0,05
16		Definición explícita de “leer”	0,07
17		Definición explícita de “libro”	0,07
18		≥ Categorías Materias de Lectura	0,02
19		≥ Categorías Géneros Literarios	0,02
20		≥ 10% Dotación de Libros en el Hogar	0,02
Valor del Indicador de Calidad			1

El cuarto módulo de evaluación es inédito. Lo hemos denominado *Adaptación* porque su objetivo es evaluar si el cuestionario había sido adaptado y sensibilizado con el fenómeno de la lectura de libros, considerando los problemas metodológicos que podían favorecer o inhibir la fiabilidad del estudio. En primera instancia, queríamos incluir más de veinte ítems que considerábamos fundamentales para evaluar si una encuesta estaba preparada para registrar el fenómeno lector, pero eso complicaba mucho su aplicación. Después de varios expurgos, resolvimos considerar sólo seis parámetros, que detallamos a continuación:

Tabla 31. Valores de calidad en la Adaptación al tema Lectura de Libros

EVALUACIÓN DE CALIDAD
Módulo Adaptación al tema de la lectura de libros

Tipología de Cuestionario

Si se utilizó un cuestionario de tipo estructurado, no estructurado o semi estructurado, en donde el criterio de calidad favoreció a aquellas encuestas que fueron más abiertas a recibir opiniones libres de los encuestados, es decir, a las semi estructuradas o no estructuradas.

Definición explícita de «leer»/«lectura»

Si en las formulaciones de preguntas relativas a la lectura de libros se incluyó una definición clara y objetiva de «qué es leer» (o «qué es lectura», según fuese el caso). No se evalúa si la definición es correcta o si está actualizada, sólo se considera el hecho de que exista al menos un punto de entendimiento entre las distintas personas que participaron en la encuesta.

Definición explícita de «libro»

Si en las formulaciones de preguntas (*wording*) relativas a la lectura de libros se incluyó una definición clara y objetiva de «qué es libro». Lo mismo que en la definición anterior, con el objeto de establecer un criterio común entre los participantes.

≥ 10 Categorías Materias de Lectura

A partir de la norma UNE-ISO 20252:2006 que sugiere que las categorías de respuesta no superen los diez ítems pues provocan confusión en los encuestados e impida que los encuestados recuerden, para elegir entre todas las opciones. Eso lo hemos trasladado específicamente para verificar la dimensión Materias de Lectura.

≥ 10 Categorías Géneros Literarios

Al igual que en Materias de Lectura, se verifica si en la dimensión Géneros Literarios las categorías no superan los diez ítems sugeridos por la norma UNE-ISO 20252:2006.

≥ Otros 10% Dotación de Libros en el Hogar

También se recurrió a la norma UNE-ISO 20252:2006 que advierte de posibles anomalías en el diseño de escalas y categorías de respuesta cuando la opción Otros es igual o supera el 10%, pero la decidimos aplicar sólo en aquella dimensión donde de manera reiterada hemos visto este tipo de anomalías: Dotación de Libros en el Hogar.

El Índice de Calidad se calculó a partir de una serie de condiciones favorecedores de una correcta aplicación metodológica y el adecuado tratamiento del tema de la lectura de libros. A cada una de las dimensiones de evaluación le atribuimos un coeficiente de ponderación, esto es, una relación numérica existente entre el valor dado a cada atributo de calidad. Dicho proceso de ponderación lo hemos aplicado para garantizar la valoración razonada de aquellos atributos que, desde nuestro punto de vista y con base en las reflexiones teóricas y prácticas de los expertos, determinan un mínimo de fiabilidad de la encuesta.

4.4.2.1. Diseño y operacionalización

La evaluación de calidad de los aspectos metodológicos, tanto de diseño como de operacionalización, incluyeron el carácter de la investigación (v. XLIII) en donde el grado de complejidad y refinamiento logrado en los análisis fue calificado en un rango de 0,02 a 0,07, donde los estudios exploratorios fueron considerados con un valor mínimo y los estudios explicativos, predictivos y los evaluativos, los valores máximos.

Tabla 32. Carácter de la Investigación (Índice de Calidad)

Código	Carácter de la Investigación	Ponderación
1	Exploratorio	0,02
2	Descriptivo	0,04
3	Explicativo (Inferencial)	0,07
4	Predictivo	0,07
5	Evaluativo	0,07
	Otros	0,00

Aunque nuestro análisis de calidad no consideró la evaluación matemático-estadística, sí incorpora un aspecto a todas luces crucial: si la muestra estudiada fue elegida a conveniencia o si obedeció a criterios probabilísticos, confiriendo en este último caso un valor de ponderación de 0,05.

Tabla 33. Tipo de Muestreo (Índice de Calidad)

Código	Tipo de Muestro	Ponderación
1	Probabilístico	0,05
2	No probabilístico	0,00

A partir de una prueba exploratoria preliminar, en la que identificamos los valores partiles (10, 25, 35, 50 y 75) de los tamaños de la muestra (cantidad de entrevistas) aplicados por las encuestas de lectura, estuvimos en condiciones de establecer cinco cohortes. A partir del criterio, ampliamente aceptado en las comunidades científicas, de que a mayor número de encuestas mayor precisión en los datos obtenidos, le conferimos un valor 0,0 a las encuestas nacionales con menos de 1.000 cuestionarios, y a partir de los 1.001 se atribuyó una ponderación ascendente a cada uno de los cohortes. Los valores se describen en la Tabla 34.

Tabla 34. Tamaño de la Muestra (Índice de Calidad)

Código	Tamaño de la muestra	Ponderación
1	< 1.000 entrevistas	0,00
2	≥1.000 y ≤ 1.851 entrevistas	0,02
3	≥1.852 y ≤ 3.088 entrevistas	0,04
4	≥3.089 y ≤ 16.000 entrevistas	0,06
5	≥16.000	0,07

En cuanto al trabajo de campo que decidimos incorporar fue el relativo a la cantidad de mediciones (muestras recogidas en distintos momentos) para conformar los datos de una sola encuesta. Esto es particularmente importante en las encuestas de lectura de libros (y de prácticas culturales en general) que han mostrado un fuerte componente estacional y de disposición de tiempo libre que se traduce en variaciones notables en el comportamiento cultural de los encuestados. De esta manera, consideramos darle mayor peso de calidad a aquellas encuestas que incluyeron más de una medición (con 0,04) durante el trabajo de campo, pues potencialmente éstas pueden registrar este tipo de variaciones temporales en los hábitos lectores, así como 0,05 a aquellas que superaron las cuatro mediciones.

Tabla 35. Mediciones (Índice de Calidad)

Código	Mediciones	Ponderación
1	$\geq 2 \leq 3$	0,04
2	> 4	0,05

De acuerdo con diversos expertos, como Cea de Ancona et al. (1992), García Ferrando et al. (2003) y Díaz de Rada (2002), el método de administración del cuestionario reviste una importancia crucial en la calidad de los datos que se obtienen. Tanto ellos como otros investigadores han señalado que las encuestas telefónicas asistidas por ordenador (CATI, por sus siglas en inglés) tienen tres limitaciones dignas de considerar: por un lado, el tamaño del cuestionario debe ser reducido y la experiencia ha demostrado que no deben superar los 15 minutos ni incluir preguntas demasiado complejas. Otro obstáculo son las llamadas «listas Robinson» de todas aquellas personas que por decisión propia no desean aparecer en listados públicos con fines comerciales (Bosch y Torrente, 1993; Igartua, 2006). Y el tercer y más grave de los obstáculos: uno de los requisitos metodológicos fundamentales de la investigación aleatoria es que se debe garantizar que toda persona tenga iguales oportunidades de ser elegida. Para evitar un error de cobertura estadística sería necesario que toda la población estudiada tuviese teléfono fijo. «[...] [E]l error de cobertura se produce cuando algunos miembros de la población no tienen posibilidad de ser seleccionados ya que no se puede acceder a

ellos por no tener teléfono.» (Igartua, 2006, p. 290). Además de todos aquellos sujetos descartados de facto, por no aparecen en las guías telefónicas por razones tradicionales, como tratarse de una línea de instalación reciente, errores de datos o petición de restricción por parte del abonado, lo que adivinamos aquí es un «punto ciego» aún más grave en el universo estadístico contemplado por los barómetros, constituido por todos los aquellos residentes españoles que no han sustituido el uso de la línea de teléfono fijo (*dial tone*) por telefonía móvil o a través de ordenador. La telefonía móvil no tiene guía, tal vez ni siquiera sea algo posible de lograr. Según un estudio de PricewaterhouseCoopers «[...] hoy en día más de la mitad de los teléfonos en el mundo son móviles [...]» (Fraser et al., 2007), y España no es la excepción. Si en 1996 había 2,1 millones de usuarios de móviles, en 2003 la cifra alcanzaba los 17 millones, se vislumbran síntomas inequívocos de sustitución de los teléfonos fijos por los móviles (Linares, 2007). El fenómeno conocido como «telefonía de convergencia» no es un tema que debiera minimizarse por los investigadores. De esta manera, conforme se incrementa la penetración del uso de móviles, disminuye la fiabilidad estadística de los estudios demoscópicos de entrevista telefónica asistida por ordenador o Sistema CATI.

Bajo este criterio, clasificamos los distintos métodos de administración de cuestionario en dos grupos, favoreciendo en la ponderación aquellos realizados cara-a-cara (0,07) y los que utilizaron cualquier otro medio de interacción con los entrevistados (0,04).

Tabla 36. Administración del Cuestionario (Índice de Calidad)

Código	Método de Administración del Cuestionario	Ponderación
1	PAPI	0,07
2	CAPI	0,07
3	CATI	0,04
x	Otros	0,04

El siguiente aspecto de evaluación fue el tamaño del cuestionario. Si bien no existe un consenso internacional acerca de cuántas preguntas debiera tener un cuestionario, de manera que no se exceda en la demanda de tiempo y atención

prestada por los encuestados (que ante tales situaciones pueden empezar a responder sin prestar atención o dar respuestas erráticas).²³⁸ En este sentido, el criterio que aplicamos fue que a menor cantidad de preguntas mayor valor en el atributo de calidad.

Tabla 37. Tamaño del Cuestionario (Índice de Calidad)

Código	Tamaño del Cuestionario	Ponderación
1	$\geq 1 \leq 20$	0,05
2	$\geq 21 \leq 40$	0,04
3	$\geq 41 \leq 80$	0,03
4	$\geq 81 \leq 100$	0,02
5	≥ 101	0,00

4.4.2.2. Certificación

Cada vez es más común que las encuestas sigan los protocolos de calidad establecidos por las distintas normativas que existen en el mundo (v. Tabla 38), o incluso que recurran a la certificación oficial de algunas de las empresas y organizaciones que realizan este tipo de evaluación:

Tabla 38. Normas de Certificación de Calidad

Certificación de Calidad de Sondeos de Opinión	
1.	AENOR (UNE-ISO-20252:2006)
2.	IQNet
3.	ECIM
4.	ESOMAR 1973
5.	ICC/ESOMAR 2008
6.	WAPOR
7.	ISO 9001
8.	EMRQS
9.	AENOR (UNE-ISO anterior a 2006).
10.	Otros

²³⁸ La norma UNE-ISO 20252:2006 sugiere que las entrevistas no deben sobrepasar los 40 minutos (AENOR, 2006).

De esta manera, tanto la certificación oficial como la declaración explícita por parte los investigadores de haber seguido algún protocolo de calidad fue considerado como positivo dentro del Índice de Calidad, con una ponderación de 0,05 a las encuestas que sí incorporaron estos criterios, y de 0,0 a aquellas que no lo hicieron, o al menos no de manera explícita.

Tabla 39. Tabla L. Certificación de Calidad (Índice de Calidad)

Código	Certificación	Ponderación
1	Certificada	0,05
2	No certificada	0,00

4.4.2.3. Participación de Sectores Sociales

Como medida de evaluación de neutralidad (y por lo tanto control de calidad) hemos incorporado esta variable para identificar qué tipo de de sectores sociales participaron en el estudio, considerando como «ideal» aquel en el que intervenga el sector público, el privado y la sociedad civil (tercer sector). (v. Variable 66 del Plan de Códigos). Las distintas modalidades de participación de sectores. En el ámbito de los estudios de mercado se le suele identificar como “tipo de convenio” o “convenio intersectorial”. Para objeto de este estudio hemos considerado son las siguientes:

Tabla 40. Participación Intersectores (Índice de Calidad)

	Tipo de Convenio/Participación de Sectores	Peso
<i>JGI</i>	(Joint Governmental Initiative). La encuesta es generada por distintas instituciones, nacionales o internacionales de carácter público, incluso centros de investigación científica.	0,02
<i>OGI</i>	(Own Governmental Initiative). La encuesta es generada sólo por una sola institución gubernamental o de carácter público.	0,00
<i>JSC</i>	(Joint Sectors Committee). La encuesta es producto de la colaboración de dos o más Sectores: Público, Privado, Tercer Sector, involucrados como partes interesadas.	0,05
<i>JIC</i>	(Joint Industry Committee). Conjunto de representantes de la industria o mercado editorial involucrado (sector privado): editoriales, agentes, publicistas, medios de comunicación, asociaciones gremiales de editores, pero no sólo empresariales, sino también de empleados, autores, impresores, traductores, diseñadores etc.	0,05
<i>MOC</i>	(Media owners Contract). La encuesta procede de la iniciativa empresarial, empresas que participan en la industria. (no incluidas asociaciones profesionales, sindicatos etc.)	0,02

<i>OS</i>	(Own Service). Una empresa o agencia de investigación de mercados toma la iniciativa y financia la encuesta.	0,00
<i>SRC</i>	(Scientist Research Committee). Conjunto de investigadores asociados a una Universidad, centro de investigación, de ámbito académico, etc.	0,02

Asimismo, favorecimos con puntaje aquellos estudios en los que participaron diversos sectores sociales, representando sus distintas posturas e intereses. Lo anterior obedece a que está ampliamente reconocido que la participación de varios sectores favorece la neutralidad de los estudios y, por lo tanto, protege la fiabilidad de los resultados. A continuación, se anotan los coeficientes de ponderación atribuidos:

4.4.2.4. Pilotaje

Siguiendo la recomendación expresada en la UNE--ISO 50252:2006 se evaluaron, en sentido positivo, aquellas encuestas de opinión cuyos cuestionarios fueron sometidos a una o varias pruebas de pilotaje, ya sea en una prueba exploratoria o bien, mediante a un proceso de análisis de expertos (Técnica Delhi). (v. Apéndice 2. Plan de Códigos).

Tabla 41. Pilotaje de Cuestionarios (Índice de Calidad)

Código	Pilotaje	Ponderación
1	Se hizo una prueba piloto del cuestionario	0,05
2	No se hizo una prueba piloto del cuestionario	0,00

4.4.2.5. Formación encuestadores

La norma UNE--ISO 50252:2006 también recomienda que los estudios de encuesta hayan considerado que los encuestadores hayan pasado por algún curso de formación previo, donde se familiaricen con la herramienta así como con las técnicas de control y neutralidad de la entrevista.

Tabla 42. Formación de Encuestadores (Índice de Calidad)

Código	Formación de Encuestadores	Ponderación
1	Los encuestadores recibieron formación previa	0,05
2	Los encuestadores no recibieron formación previa	0,00

4.4.2.6. Supervisión del trabajo de campo

Dado que la aplicación de encuestas es un proceso expuesto a múltiples obstáculos que fácilmente pueden «contaminarlas», desde la alteración de respuestas, la cumplimentación ficticia de cuestionarios, la codificación errónea etc., es ampliamente recomendable (por no decir necesario) que por lo menos alguno de los procesos del trabajo de campo y del procesamiento de información sea supervisado por agentes externos. Esto también ha sido incorporado dentro de los valores incorporados en la norma UNE--ISO 50252:2006.

Tabla 43. Supervisión Trabajo de Campo (Índice de Calidad)

Código	Supervisión del Trabajo de Campo	Ponderación
1	Fue supervisado	0,05
2	No fue supervisado	0,00

4.4.2.7. Categoría «Otros»

Otra de las sugerencias de la UNE--ISO 50252:2006 que hemos incorporado es la vigilancia del diseño de categorías de respuesta, en el entendido que si alguna de éstas presenta valores iguales o superiores al 10% refleja fallos dignos de considerar y evaluar. Esto tiene una doble lectura: por un lado, significa que un amplio grupo de encuestados no coincidió con algunas de las categorías, por lo que éstas no cumplieron con su cometido, y segundo, que en lo que respecta a la variable con este tipo de fallo, el Universo de población es reducido de facto al 90% o menos.

Tabla 44. Categoría Otros (Índice de Calidad)

Código	Categoría Otros	Ponderación
1	Categoría Otros \leq 9,99 %	0,05
2	Categoría Otros $>$ 10%	0,00

4.4.2.8. Presentación de Resultados

Para la evaluación de calidad de encuestas no sólo reviste una importancia crucial el vigilar el proceso de diseño de la investigación o la aplicación del trabajo de campo, también es fundamental la vigilancia de la manera en cómo se presentan los resultados, puesto que esto también puede prestarse a manipular la interpretación de la encuesta. Además de la UNE/ISO 50252:2006, el *International Code of Practices for the Publication of Public Opinion Poll Results* (2007), de WAPOR/ESOMAR han estipulado una serie de condiciones en la presentación de resultados. Para nuestros propósitos hemos incluido en nuestro análisis tan sólo tres, que explicamos a continuación.

4.4.2.8.1. Cifras-base

Verificar que las tablas, porcentajes y gráficas estén complementadas con la cifra-base del Universo de población al que se refieren, así como la identificación de la porción (o totalidad) de la muestra a la que se refieren las proporciones cifradas. Es decir, si la gráfica muestra resultados acerca de los hábitos de la población clasificada como «lectores», necesariamente deben ir acompañadas con la cifra exacta de la porción de la muestra (submuestra) que corresponde a cada resultado.

Tabla 45. Cifras-base (Índice de Calidad)

Código	Cifras-base	Ponderación
1	Los resultados se presentan apoyados en cifras-base	0,02
2	Los resultados no se presentan apoyados en cifras-base	0,00

4.4.2.8.2. Test de correlación de variables

Muchas veces se afirman en las conclusiones que existe (o no) una correlación significativa entre una o múltiples variables, sin embargo estas aseveraciones deben ser explícitamente demostradas con los resultados obtenidos con las pruebas

estadísticas de correlación de variables²³⁹, así como los rangos de valor (grados de libertad) con los que opera cada una de las pruebas (p. ej. en el test Chi Cuadrado el valor de correlación significativa es aquel cuyo valor se aproxima a cero).

Tabla 46. Test de Correlación (Índice de Calidad)

Código	Test de Correlación de Variables	Ponderación
1	Se documentan correlaciones con test estadísticos	0,05
2	No se documentan correlaciones con test estadísticos	0,00

4.4.2.8.3. Separación de Resultados e Interpretaciones

Uno de los criterios centrales del Código de Buenas Prácticas de Presentación de Resultados (2007), anteriormente citado, recomienda que éstos se expongan de manera separada con las Interpretaciones que hacen a posteriori los analistas, que siempre pueden prestarse a subjetividades y omisiones sospechosas. Algunos especialistas recurren al sutil recuadro, pero lo correcto es que se encuentren plenamente separados en el texto.

Tabla 47. Separación Resultados/Interpretaciones (Í. Calidad)

Código	Separación de Resultados e Interpretaciones	Ponderación
1	Se separan Resultados de Interpretaciones	0,05
2	No se separan Resultados de Interpretaciones	0,00

4.4.2.9. Calidad Orientada a la Lectura de Libros

Consideramos conveniente introducir unos primeros lineamientos de calidad relativos a los estudios de lectura mediante sondeo, tomando en consideración algunas de las observaciones que han venido haciendo los autores más reconocidos y prestigiados en este ámbito de la investigación. Dado que es imposible introducir variables que midan la cascada de observaciones metodológicas y epistemológicas, hemos seleccionado seis aspectos que, en nuestra opinión, pueden ser de gran ayuda

²³⁹ Las pruebas de correlación muestran en qué medida las diferencias existentes entre dos variables se deben al azar, o en su caso, si comprueban la hipótesis de correlación.

para la evaluación de calidad de encuestas de lectura, puesto que apuntan directamente en los aspectos que presentan de manera recurrente fallos en el instrumental. A continuación las explicamos:

4.4.2.9.1. Definición explícita de «leer»

Se refiere a si se aclara previamente al encuestado alguna definición —la que sea— que al menos ofrezca un «punto de acuerdo» entre el entrevistador y el entrevistado sobre lo que se considera como «lectura» y/o «leer». Esto es particularmente importante porque, como hemos visto de manera exhaustiva en el capítulo primero, estos conceptos se prestan a múltiples confusiones. ¿Leer qué, para qué, en qué momento, de qué manera? ¿Se considera como leer a la lectura integral de un libro, o tan sólo la revisión superficial, la lectura de párrafos y fragmentos? ¿Se advierte acerca de la diferencia entre lectura profunda y lectura útil? Al cumplir con esta condición, se ataja y disminuye el efecto de uno de los problemas metodológicos más severos a los que se enfrentan los estudios de lectura: la ambigüedad semántica.

Tabla 48. Definición de leer (Índice de Calidad)

Código	Definición explícita de «leer» o «lectura»	Ponderación
1	Se ofrece al encuestado una definición previa de leer	0,05
2	No se ofrece una definición previa de leer	0,00

4.4.2.9.2. Definición explícita de «libro»

Asimismo, hemos considerado conveniente el medir si la encuesta le aclara al entrevistado alguna idea de qué es un libro. Esto es particularmente importante cuando, por efectos del pensamiento Ilustrado, muchas personas consideran “libro” sólo a aquellos que corresponden con los cánones más clásicos, como las obras literarias y los ensayos, por ejemplo. Sin embargo, para otros individuos, libro es todo: lo mismo las recetas de cocina, los tebeos, también los libros de bolsillo con temas de autosuperación personal. Con la llegada de las nuevas tecnologías y la multiplicación de formatos, lenguajes y soportes, la aclaración en el cuestionario de

qué se considera como libro se vuelve una condición sine qua non para considerar la encuesta como válida.

Tabla 49. Definición de libro (Índice de Calidad)

Código	Definición explícita de «libro»	Ponderación
1	Se ofrece al encuestado una definición previa de libro	0,05
2	No se ofrece una definición previa de libro	0,00

4.4.2.9.3. Definición explícita de «lectura»

Aunque se trata de un fenómeno emergente que apenas se empieza a incluir en las encuestas, la lectura digital (la manifestación más popular de la llamada lectura en «otros soportes») también debe ser plenamente aclarada a los encuestados. En este sentido se debe puntualizar a qué tipo de archivos y pantallas se refiere. Por ejemplo, si se está hablando de lectura digital en el ordenador, o si se trata de lectura online, o bien, si la lectura se realiza a través de una pantalla fija o móvil, como el teléfono o los nuevos dispositivos de lectura que han incorporado la tinta digital.

Tabla 50. Definición de libro (Índice de Calidad)

Código	Definición explícita de «libro»	Ponderación
1	Se ofrece al encuestado una definición previa de libro	0,05
2	No se ofrece una definición previa de libro	0,00

4.4.2.9.4. Categorías de Materias de Lectura

La norma UNE-ISO 50252:2006 establece que las categorías con opciones de respuesta cerrada que se ofrecen a los encuestados no deben superar los 10 ítems. Ello obedece a la experiencia recogida en múltiples experimentos en donde se ha comprobado que los encuestados se ven en serios problemas cognitivos para memorizar más de 10 categorías a la vez y escoger alguna como respuesta.

En las encuestas de lectura una de las dimensiones de estudio que de manera frecuente presenten diez o más categorías en las opciones de respuesta es la relativa

a las Materias de Lectura. Por lo tanto, esta variable se encarga de medir si la encuesta reproduce ese error endémico o si no.

Tabla 51. Materias de Lectura (Índice de Calidad)

Código	Categorías Materias de Lectura	Ponderación
1	< 9 categorías de Materias de Lectura	0,05
2	≥ 10 categorías de Materias de Lectura	0,00

4.4.2.9.5. Categorías de Géneros Literarios

Otra dimensión de la lectura que suele presentarse en los cuestionarios con más de 10 categorías de respuesta cerrada es la relativa a los Géneros Literarios, por lo que también lo hemos incorporado a la evaluación de calidad.

Tabla 52. Géneros Literarios (Índice de Calidad)

Código	Categorías Géneros Literarios	Ponderación
1	< 9 categorías de Géneros Literarios	0,05
2	≥ 10 categorías de Géneros Literarios	0,00

4.4.2.9.6. No-respuesta en Dotación de Libros en Hogar

Con base en el estudio exploratorio que realizamos previamente en los barómetros HLCL, detectamos que pregunta relativa a Dotación de Libros en el Hogar presentaba anomalías recurrentes, pues nos encontrábamos con porcentajes altos de no-respuesta («No sabe/No Contesta»). El objetivo de esta variable es comprobar si la no respuesta presenta porcentajes superiores al 10%.

Tabla 53. NS/NC en Dotación de Libros (Índice de Calidad)

Código	Dotación de Libros en el Hogar	Ponderación
1	< 9% en la categoría No Sabe/No contesta	0,02
2	≥ 10% en la categoría No Sabe/No contesta	0,00

4.4.2.9.7. Tipología de Cuestionario

Finalmente, complementamos la evaluación de calidad, con la tipología del cuestionario, en donde los coeficientes de ponderación fueron los siguientes, favoreciendo aquellas encuestas que permitieron la expresión libre de los encuestados (cuestionarios no estructurados o semi-estructurados), en el sentido de que la opinión sobre las prácticas culturales, poco mensurables y con una alta dosis de subjetividad, pudieran verse afectadas por las limitantes propias de un cuestionario estructurado.

Tabla 54. Tipología del Cuestionario (Índice de Calidad)

Código	Tipología del Cuestionario	Ponderación
1	Estructurado	0,00
2	No estructurado	0,05
3	Semi-estructurado	0,05

4.4.3. Diagnóstico Benchmarking

La tendencia a establecer medidas de comparación entre distintos estudios ha provocado que el concepto «benchmarking» se imponga con el ímpetu de la necesidad. En diversos foros internacionales, como el realizado en la Conferencia de Estocolmo sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, en 1998, o las posteriores en Montreal, México, Montevideo o Maputo, se ha venido señalando la ingente necesidad de realizar estudios comparativos de encuestas culturales (benchmarking), por lo que es indispensable que éstas partan de un «marco común», tanto conceptual como metodológico, aún no se ha podido establecer a nivel mundial. Consideramos que esta herramienta, aunque modesta y limitada sólo a los sondeos de opinión acerca de las prácticas de lectura de libros, puede contribuir un poco a la construcción de ese «marco común» en materia de estadísticas culturales.

Algunos investigadores consideran que la raíz del problema en el diagnóstico es que no existe un «marco común» que haga posible las comparaciones (benchmarking)

entre estudios distintos y que se encuentran dispersos (Goldstone, 2001; Fakuda, 2001; McPhee, 2001; Pfenniger, 2004; Carrasco, 2007). De cualquier manera los estudios benchmarking son puentes previos encaminados a proporcionar continuidad y propiciar las comparaciones entre las diferentes encuestas.

En el *Documento 2001* de la Red Grinzane un grupo de expertos advierten acerca de los beneficios que puede generar para el avance en la investigación el lograr estudios armonizados: «Uno de los objetivos de la Unión Europea es la armonización de las estadísticas culturales. Los institutos de investigación de los países europeos realizan estudios muy completos, se sirven de equipos organizados, cuentan con fondos consistentes, con una metodología y una tecnología adecuada. Sin embargo, sus modelos de análisis son diferentes, las categorías utilizadas son distintas, los modos de recogida, elaboración y comunicación de los datos están desfasados en el tiempo, son pocas las referencias al necesario pero débil debate sobre las filosofías del sistema del libro y de la lectura como a la relación frágil y discontinua entre las políticas de la promoción de la lectura y el cambio cultural. La constatación de los diferentes procesos implementados por los institutos pone de relieve algunos aspectos de la evolución de la lectura y plantea algunas cuestiones sobre la oportunidad de organizar un modelo común de análisis de la estructura y de las tendencias del mercado del libro y de orientar las campañas de la lectura, que son un instrumento cada vez más necesario para la circulación de este medio, que se encuentra en una situación de fuerte competencia entre los medios de comunicación. La observación de las modalidades de recogida de los datos, de los procesos implementados, de los modelos de comunicación organizados, de las tablas con las que se ha hecho el sondeo de uno u otro aspecto del sistema del libro en cada país proporciona algunas indicaciones también sobre las políticas culturales, sobre la imagen del libro y sobre la política de la lectura y permite presentar algunas propuestas para una mesa de «armonización» de los procesos de detección y de comunicación. Los estudios del Observatorio pretenden facilitar la formación de esta mesa, los estudios sobre la lectura y, sobre todo, las acciones de lectura.» (Rak et al, 2001). En esencia, lo que advierten los expertos es que las comparaciones son

metodológicamente posibles sólo si en ambos estudios se aplican preguntas comunes (y si procede, con escalas de respuestas también comunes). De otra manera no es posible comparar estudio.

A partir del marco entorno (“Y”) que se ha elegido previamente (en este caso, nos decantamos por el estudio HLCL:2007), la herramienta tiene por objetivo el recabar la información necesaria para saber si los resultados de las encuestas “X” pueden ser comparados con “Y”, evaluando en qué medida sus diseños de investigación son armónicos. Como se trata de un proceso complejo, los valores de contraste para determinar un potencial proceso de *benchmarking* se encuentran dispersas dentro de la herramienta.²⁴⁰

En la Tabla 55 se explican los cinco módulos que tomamos en consideración durante el proceso de diagnóstico, así como los valores de ponderación que se atribuyeron para la elaboración del Índice *Benchmarking*, concebido dentro de un rango que va de 0,0 a 1,0.

El diagnóstico de Benchmarking obedece a un protocolo de 25 aspectos de comparación entre el «marco entorno» seleccionado y las encuestas seleccionadas. Cada uno de estos aspectos fue evaluado con tres niveles de compatibilidad: «nula», «relativa» y «exacta». En el caso de la compatibilidad relativa, se asignó sólo en aquellos aspectos en que su diseño permite las comparaciones parciales de resultados.

²⁴⁰ En el Coding Form (v. Apéndice 1) hemos identificado cada una de las variables consideradas para la prueba *benchmarking* con la letra B, expresada en superíndice.

Tabla 55. Valores para el Índice Benchmarking

#	Dimensión de Comparación	Diagnóstico	Valores		Compatibilidad	
			HLCL:2007	Nula	Relativa	Exacta
1	<i>Trabajo de Campo</i>	Año de aplicación	2007	0	0,04	0,05
2		Tamaño de la muestra	16.000	0	0,01	0,05
3		Tipo de muestreo	Probabilístico	0	0	0,05
4		Método de administración de cuestionario	CATI	0	0	0,05
5		Longitud (duración en días del trabajo de campo)	365	0	0,01	0,04
6	<i>Variables Demográficas</i>	Género	Todos	0	0	0,03
7		Edad	Mayores de 14 años	0	0,01	0,03
8		Educación	A partir de Primarios	0	0,01	0,03
9		Ocupación	Todos	0	0	0,03
10		Hábitat	Todos	0	0	0,03
11	<i>Categorías Demográficas</i>	Edad	v. Tabla	0	0,025	0,05
12		Educación	v. Tabla	0	0,025	0,05
13		Estrato Socioeconómico	v. Tabla	0	0,025	0,05
14		Hábitat	v. Tabla	0	0,025	0,05
15		Ocupación	v. Tabla	0	0,025	0,05
16	Indicadores (Periodo de Referencia)	Frecuencia	En general/ tiempo libre	0	0	0,05
17		Intensidad	Libros/año	0	0	0,05
18		Tiempo	Horas/semana	0	0	0,05
19		Frecuencia Asistencia a Bibliotecas		0	0	0,03
20		Intensidad Asistencia a Bibliotecas		0	0	0,03
21	Formulación (Wording)	Frecuencia Préstamo		0	0	0,03
22		Intensidad Préstamo		0	0	0,03
23		Frecuencia		0	0,02	0,03
24		Intensidad		0	0,02	0,03
25		Tiempo		0	0,02	0,03
Valor del Indicador de Benchmarking					1	

4.4.3.1. Trabajo de Campo

El primer aspecto a considerar en el estudio *benchmarking* es el relativo al año de aplicación del trabajo de campo. Se evalúa como «exacto» cuando coincide plenamente con el del «marco entorno», con un puntaje máximo de 0,05. Sin embargo, se considera un *benchmarking* «relativo» a las encuestas aplicadas dentro de un orbe de tolerancia de un año (anterior y posterior), asignándoles un puntaje de 0,04. El tamaño del cuestionario se evalúa en función con su proximidad a la cantidad de entrevistas realizadas por el marco entorno “Y” (p. ej. HLCL aplica en promedio 16000). A diferencia de la evaluación del tamaño del cuestionario desde el punto de vista de la calidad (§ 4.3.4.1.13.5), en donde el criterio es a mayor cantidad de entrevistas logradas mayor calidad del estudio.

Tabla 56. Tamaño de la Muestra (Benchmarking)

Código	HLCL:2007 Tamaño de la Muestra	Ponderación
1	> 12.000 cuestionarios	0,05
2	> 3.800 ≤ 11.999 cuestionarios	0,01
3	≥ 3.799 cuestionarios	0,00

Asimismo, la herramienta está preparada para comparar el Tipo de Muestreo. No se trata de saber si el método de muestreo elegido es de alta o baja calidad, el objetivo es determinar si coincide con el utilizado por el marco entorno.

Tabla 57. Tabla LXVIII. Tamaño de la Muestra (Benchmarking)

Código	HLCL:2007 Tipo de Muestreo	Ponderación
1	Probabilística	0,05
2	No probabilística	0,00

En este mismo sentido, se analizan dos aspectos de compatibilidad: método de administración del cuestionario (con un valor de 0,05) y la longitud del trabajo de campo, expresados en días (con un valor de 0,04).

4.4.3.2. Categorías Sociodemográficas

La clasificación etaria supone otro de los grandes problemas a resolver. Como dice Hersent «L'époque actuelle est celle où l'adolescence s'allonge de 8-15 ans à 15-40 ans, selon les chercheurs.» (Hersent, 2002: 1). En muchos de las encuestas de lectura se tiende a simplificar a la población en tres o cuatro categorías: «niños», «jóvenes», «adultos» y «adultos mayores». Esto resulta particularmente peligroso cuando existe suficiente prueba empírica que demuestra que ciertos grupos de edad, como los jóvenes, en donde las diferencias entre un año y otro, son altamente significativas. El margen de edades comprendidas entre 14-24, que incluye periodos de la vida tan diversos y llenos de cambios, como es pasar de la secundaria al Instituto y del Instituto a la Universidad, impide comprobar si un grupo etario está arrastrando estadísticamente a los demás. En el Informe Juventud España esto quedó comprobado: «la edad establece notables diferencias; no se trata sólo de la distinción jóvenes/adultos (...) sino de las intensas diferencias por edad que establecen los jóvenes entre sí.» (Injuve. 2004: 282).

De esta manera, las categorías sociodemográficas que se contemplan como punto de partida para establecer una prueba de benchmarking son:

4.4.3.2.1. Cohortes de Edad

Se trata de comparar los cohortes de edad que emplea la encuesta que se está analizando con los cohortes del «marco entorno». En este caso, donde hemos seleccionado como modelo HLCL:2007, son siete los grupos etarios, clasificados en los siguientes rangos:

Tabla 58. Cohortes de Edad

HLCL:2007 Cohortes de Edad				
10—13	14—24	25—34	35—44	45—54
55—64	65—más	/	/	/

Es muy frecuente que las encuestas no coincidan en los rangos de edad, y en este rubro es importante destacar que la más mínima discordancia entre los cohortes es motivo suficiente para que los resultados no se puedan comparar entre sí. (p. ej. que la encuesta “X” tenga un cohorte de edad de 15–24 años). Sin embargo, lo que sí es posible comparar es un cohorte de edad lo suficientemente amplio que pueda contener dos o más cohortes de la otra encuesta, siempre y cuando ajusten los límites a la perfección. Por ejemplo:

Si “X” presenta el cohorte de edad 14-34 y “Y” emplea los cohortes 14-24 y 25-34 es posible hacer una comparación, siempre y cuando los resultados de “Y” sean sintetizados a través de una media aritmética y transformados en la cohorte 14-34.

4.4.3.2.2. Nivel Educativo

Verificar si los niveles educativos de la encuesta “X” corresponden con el marco entorno “Y”. HLCL:2007 ofrece un amplio margen de flexibilidad para ser comparado con otras encuestas, puesto que sólo contempla tres categorías posibles:

Tabla 59. HLCL:2007 Nivel Educativo

HLCL:2007 Nivel Educativo		
Primarios	Secundarios	Universitarios

4.4.3.2.3. Estrato Socioeconómico

Comprobar si existen puntos de coincidencia entre los estratos socioeconómicos (en algunos estudios, expresados con escalas de niveles de renta mensual de “X” y “Y”).²⁴¹

²⁴¹ Para nuestra prueba empírica nos hemos visto orillados a prescindir de esta variable (sin duda, fundamental) debido a que HLCL:2007 no la considera en los documentos con resultados a los que tuvimos acceso. No obstante, hemos decidido conservarla en la herramienta en vista de su potencial utilidad para ulteriores estudios de *benchmarking* de encuestas de lectura.

4.4.3.2.4. Hábitat

Las variables independientes en las que se describe el hábitat suelen variar enormemente, pues mientras unas consideran la densidad de población, otras encuestas las presentan vinculadas al entorno (p. ej. Eurostat acostumbra representar el hábitat a través de tres grandes categorías: *rural*, *urbano [pequeño/mediano]*, y *urbano [grande]*). El diseño HLCL emplea una variable discreta, con seis cortes en la escala:

Tabla 60. HLCL:2007 Hábitat

HLCL:2007 Tamaño de Hábitat	
1	Menos de 10 mil habitantes
2	De 10.001 a 50.000 habitantes
3	De 50.001 a 200.000 habitantes
4	De 200.001 a 500.000 habitantes
5	De 500.001 a 1,000.000 de habitantes
6	Más de 1 millón de habitantes

4.4.3.2.5. Ocupación

Algunas encuestas ofrecen variables de descripción sociodemográfica relativas a la Situación de Empleo u Ocupación de los encuestados. Este tipo de datos desagregados ofrecen perfiles que enriquecen mucho los datos, sin embargo, las categorías preestablecidas por los diseñadores pueden diferir enormemente unas de otras. El modelo HLCL:2007 utiliza las categorías anotadas en la Tabla 61, que comparamos con las encuestas analizadas para determinar el benchmarking nulo, relativo y exacto. Cabe señalar que en ocasiones las categorías originales pueden reagruparse y coincidir con el marco entorno seleccionado. Por ejemplo, si la encuesta "X" emplea las categorías "En Paro, nunca ha trabajado antes" y "En paro, sí ha trabajado antes", es perfectamente compatible con la categoría "Y" "En Paro", siempre y cuando se agrupen los resultados porcentuales a través de una media estadística.

Tabla 61. HLCL:2007 Situación de Empleo / Ocupación

HLCL:2007 Situación de Empleo/Ocupación		
Empleados	En paro	Estudiantes
Jubilados/Pensionistas	Amas de Casa	Otros

4.4.3.3. Indicadores de Lectura Normalizados

Aunque originalmente la herramienta estaba preparada para registrar 46 dimensiones de lectura, decidimos reducir estas a las mínimas posibles. Nos concentramos fundamentalmente en los tres Indicadores de Lectura que ya han sido normalizados en España: *Frecuencia*, *Intensidad* y *Tiempo*. Lo hicimos por razones de simplificación del proceso pero también previendo que los posibles procesos de *benchmarking* entre los estudios de lectura partan de una contrastación de estos indicadores. No obstante, también incluimos dos dimensiones indirectas de lectura, clasificadas por la Unesco como Actividades de Participación Cultural: «Asistencia a Bibliotecas» y «Préstamo de Libros», expresadas cada una en dos indicadores: *Frecuencia* e *Intensidad*.

4.4.3.3.1. Periodo de Referencia

La manera en cómo se compararon los indicadores de lectura y actividades culturales relacionadas con la lectura fue a través del periodo de referencia. Entendemos por periodo de referencia al marco cronológico señalado por la pregunta del cuestionario con relación a las prácticas de lectura. Cabe señalar que existe una amplia variedad de periodos de referencia, y cada vez los diseñadores de encuestas tienden a reducir estos periodos. Antes era común la utilización del marco cronológico anual (p. ej. *¿Cuántos libros ha leído en los últimos doce meses?*), pero cada vez es más frecuente ver encuestas enmarcadas en la «lectura últimos tres meses». Esta tendencia procede del planteamiento metodológico más vigoroso en el mundo de la investigación de la lectura de prensa y publicaciones periódicas²⁴², adaptado

²⁴² Recent Reading es el método que utiliza en España la AIMC para la medición de audiencias del Estudio General de Medios.

del método conocido en la jerga técnica como *Recent Reading* (RR, por sus siglas en inglés), el sistema británico por excelencia, aplicado en la isla desde 1950 pero puesto de moda en diversos países desde la pasada década de los años noventa, fundamentalmente en Estados Unidos,²⁴³ Desafortunadamente, limitados por el tiempo y los recursos disponibles, nos ha sido imposible determinar en qué países, además de España, se ha incorporado el enfoque RR para medir lectura de libros, y en cuáles continúa aplicándose el marco cronológico tradicional de «lectura últimos doce meses».

4.4.3.3.2. Formulación de la preguntas (*Wording*)

Nadie puede negar que una de los aspectos más polémicos en el diseño de encuesta de opinión radica en la forma en cómo se formulan las preguntas a los encuestados. Bourdieu, en los años setenta decía que a las encuestas «[...] se les reprocha el hacer preguntas falseadas o de falsear las preguntas a través de su formulación [...]» (Bourdieu, 1990: 239). En un intento de simplificación y concentración de la herramienta, hemos considerado el análisis de las formulaciones de preguntas (*Wording*, como se le conoce en el entorno anglosajón), con las que se obtuvieron los tres principales Indicadores de Lectura: *Frecuencia*, *Intensidad* y *Tiempo*.

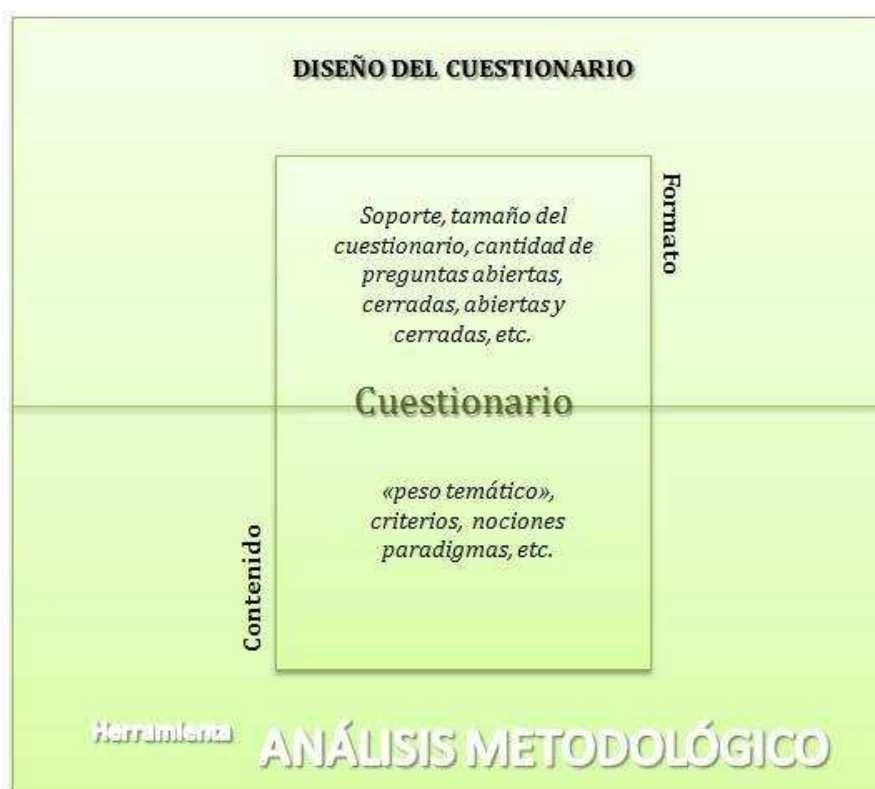
4.4.4. Análisis Meta-investigación

El principal objetivo (y desafío) para quienes aplican algún tipo de estrategia meta-investigación es establecer aquellas categorías de índole metodológico y epistemológico (p. ej. paradigma, área científica, área temática, método de aproximación etc.) para analizar y evaluar investigaciones primarias, y así determinar las tendencias en la investigación, el ascenso y descenso de paradigmas, los diseños teóricos y conceptuales que moldean los estudios etc.

²⁴³ Se atribuye al investigador de audiencias Timothy Joyce el haber importado a Estados Unidos el método británico en 1979, pero la piedra de toque fue el cambio metodológico hacia RR ejecutado por la influyente agencia de investigación neoyorquina Simmons Market Research Bureau (SMRB) en 1995. (v. Mendez, J. y Lamas, C., 2003: 70).

El protocolo del método meta-investigación de Roger es apenas muy general e indica que el primer paso consiste en: a) seleccionar los temas (*research topics*), y b) establecer las dimensiones meta-investigación que se van a analizar, esto es, el planteamiento que dieron las fuentes primarias dieron a esos tópicos (Shah, 2007: 6). Sin embargo, a partir de ese momento, el método meta-investigación señala que cada investigador debe emprender el camino solo, identificando las variables puntualísimas de su tema de estudio, así como el desarrollo operativo y de sistematización del análisis.

Figura 32. Análisis del Diseño del Cuestionario²⁴⁴



4.4.4.1. Peso temático

Conocer el peso temático que dieron los diseñadores a la lectura de libros es uno de los objetivos cardinales que perseguimos y necesitamos medir de una manera objetiva. Hemos acordado revisar una a una las preguntas de los cuestionarios, anotando aquellas relativas a la lectura de libros, así como a fenómenos que le son

²⁴⁴ Elaboración propia.

próximos, como la escritura voluntaria de textos, la compra de libros, los hábitos de asistencia a bibliotecas públicas y el acceso al equipamiento cultural urbano.

Figura 33. Peso Temático²⁴⁵



Asimismo, hemos querido darle otra vuelta de tuerca a la herramienta de manera tal que se puedan contabilizar la cantidad de preguntas que el cuestionario dedica de manera explícita a la lectura voluntaria de libros, o a la lectura obligatoria.

La tercera fase del proceso de análisis de las preguntas del cuestionario consistió en determinar a qué tipo de lectura se le da prioridad dentro del cuestionario y contabilizando aquellas relativas a los hábitos de lectura en general, a la lectura de prensa y/o publicaciones periódicas, la lectura en otros soportes, así como aquellas dirigidas a conocer el polémico tema de la lectura de textos con o sin pago de derechos de autor, básicamente los descargados directamente de Internet.

La cuarta fase consistió en profundizar un poco más en las preguntas del cuestionario relativas a la lectura de libros, dividiéndolas con un doble rasero: cuántas preguntas se orientan hacia conocer el *comportamiento* de los lectores (es

²⁴⁵ Elaboración propia.

decir, las «prácticas» más objetivas de la lectura de libros) y por el otro, las *actitudinales*, que son las que pretenden capturar la «opinión» de la gente.

De acuerdo con la clasificación planteada por los investigadores Cea de Ancona y Valles²⁴⁶, las preguntas de un cuestionario pueden adquirir diversas modalidades, como: «preguntas de hecho», cuando se refieren a hechos concretos de tipo no conductual sino que advierten sobre eventos externos o cosas materiales. Como por ejemplo “¿Cuántos libros posee en casa? También «preguntas de acción» enfocadas en las actividades, hábitos o prácticas realizadas por el encuestado. (Cea de Ancona, 1992; Sierra Bravo, 1995), y «preguntas de intención», destinadas a averiguar las intenciones posibles, los proyectos a futuro y las movilizaciones aspiracionales. (Igartua, 2006).

4.4.4.2. Sistema clasificación «Tipología de Lectores»

Uno de los puntos metodológicos más cuestionados de los estudios demoscópicos de la lectura radica en los criterios y taxonomías con los que se elaboran las tipologías de los lectores (Schneck et al., 1993; Hersent, 2000; Signorini, 2003; Alfaro, 2006). Por lo mismo, la herramienta considera dos variables para conocer cuál es el criterio aplicado por los diseñadores de la encuesta para distinguir un «lector» de otro que, desde su punto de vista, no lo es. Los criterios que suelen emplearse son: *Frecuencia* (hábito) *Intensidad* (cantidad de libros leídos) y *Tiempo* (dedicado a la lectura).

4.4.4.3. Definición de «lector»

Si la encuesta considera el criterio de Intensidad de Lectura, resulta esencial saber cuál es el rasero cuantitativo que lo determina. Este parámetro suele ser heredado, es decir, un acuerdo tácito en la comunidad de investigadores de lectura en un territorio-país, pero difiere considerablemente entre un país y otro.

²⁴⁶ Véase Cea de Ancona, M. A, y Valles, M.S. (1992). La Encuesta Psicosocial I. En M. Clemente (Coord.), *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.

4.4.4.4. Definición de «lectura»

La manera en cómo se plantean las preguntas, lo que se sugiere entre líneas y las opciones de respuesta reflejan la manera en cómo los diseñadores conciben la lectura, y en el fondo, revelan las nociones de lo que desde su punto de vista debe considerarse como cultura. Por lo mismo, hemos establecido un criterio dicotómico (Si/No) para identificar de manera sistemática si la encuesta considera el hojear, la búsqueda de información, la lectura fragmentaria, como actos de lectura. Con esto buscamos identificar si la encuesta parte de una noción ilustrada (Alta Cultura) o si, por el contrario, manifiesta criterios más abiertos, flexibles y laxos.

4.4.4.5. Categorías con tebeos, cómics, manuales, etc.

También hemos considerado dentro del análisis meta-investigación el escudriñar en las categorías de Materias de Lectura para comprobar si han sido incluidos formatos de lectura considerados como subliteratura o pasquines: como los tebeos, cómics, manuales etc.

4.4.4.6. Categorías con libros prácticos, superación, etc.

De igual forma, la herramienta busca en las categorías de Materias de Lectura si se han considerados como “libros” a aquellos que abordan temas prácticos, desde las recetas de cocina hasta los libros de autosuperación.

4.4.4.7. Categorías con «Best-seller», premios literarios, etc.

En algunas encuestas se han introducido como Géneros Literarios las categorías «Best-Seller» y «Premios Literarios» (sic). Estas categorías no son ingenuas pues es ampliamente conocido que en el mercado editorial (abundante en premios literarios) en donde existe la arraigada creencia de que un texto premiado se vende más y mejor que otro que no lo es. No es momento ni lugar para analizar este tema. Sin embargo, para nuestro análisis meta-investigación esta inclusión es particularmente reveladora de una concepción de la lectura como consumo y del libro como

mercancía, de ahí que hayamos decidido incorporarla a la herramienta de evaluación.

4.4.4.8. Categorías con poesía, teatro, libros de arte, etc.

También hemos considerado importante revisar si las categorías de Materias de Lectura incluyen los rubros de poesía, teatro o los libros de arte.

4.5. Operacionalización de Evaluación Q+B+M_i

La prueba empírica que da sustento a la presente disertación doctoral procedió conforme a una operacionalización organizada en ocho fases, armonizadas con los protocolos de investigación científica: 1) Proceso de muestreo, 2) diseño de la herramienta, 3) pilotaje de la herramienta, 4) recogida de datos, 5) prueba de fiabilidad de recogida de datos, 6) procesamiento de datos, 7) análisis de datos, y 8) análisis de resultados.

4.5.1. Fiabilidad Intercodificadores

Una vez codificada y revisada toda la muestra de encuestas seleccionadas (n=29), procedimos a volverlas a someter a un segundo proceso de codificación de las encuestas. Esta vez, con realizado por una tercera persona (Codificador 2),²⁴⁷ en el que seleccionamos al azar 10 encuestas (aprox. el 30% de la muestra seleccionada) con la intención de comparar el grado de acuerdo existente entre el Codificador 1 y el Codificador 2. Para conocer el grado de acuerdo de estos dos «jueces», aplicamos el test Coeficiente de Acuerdo Observado (PA_o). Se trata de una prueba simple, que se obtiene a través de la siguiente fórmula:

²⁴⁷ Es indispensable señalar que el protocolo técnico para la realización de la prueba de fiabilidad intercodificadores recomienda sólo aplicarla con el 10-20% de la muestra seleccionada, cuando el *corpus* supera las 50 unidades. (Igartua, 2006:18). No obstante, dadas las características de nuestra reducida muestra, 29 encuestas, consideramos necesario realizar la recodificación de toda la muestra en su totalidad.

$$PA_o = \frac{A}{n}$$

En la que A=cantidad de acuerdos alcanzados entre el codificador 1 y el codificador 2 (jueces) y n =número de encuestas analizadas. Los resultados obtenidos (v. Especificaciones Técnicas), nos indicaron que los jueces habían llegado a un desacuerdo en $n=4$ unidades, mientras que habían coincidido en un 86% de los casos.

$$PA_o = \frac{25}{29} = 0,86$$

Dicho resultado nos indicó que la codificación de las encuestas analizadas estaba dentro de los límites aceptables de fiabilidad.²⁴⁸

4.5.2. Tratamiento documental

Las referencias a los documentos recuperados fueron descargados directamente a una base de datos creada con el programa gestor de referencias bibliográficas EndNote® 10.0, desarrollado por Thompson Scientific. Una vez en la base de datos del gestor de referencias, pudimos identificar todas aquellas encuestas de hábitos culturales que incluyesen las prácticas de lectura voluntaria, limitándonos a la lectura de libros, pero no sólo de libros impresos en papel sino incluyendo todos aquellos soportes susceptibles de lectura que hasta el momento se conocen. Los resultados nuevamente fueron exportados a ficheros de datos del programa SPSS® 15.0 para su posterior tabulación y análisis estadístico.

Ante el torrente de variables y cifras descriptivas, nos propusimos establecer un sistema de ordenamiento previo al análisis que consistió en la creación de una base de datos diseñada en formato FileMaker Pro 6.0 Nos decidimos por éste, dadas las

²⁴⁸ De acuerdo con Neuendorf, se considera que el acuerdo entre dos jueces no se debe al azar si los valores resultantes son superiores a 0,70 (70%). (Citado de Igartua, 2006: 221).

ventajas que el programa nos podía ofrecer a futuro ante eventuales cruces de información, sumada la afortunada oportunidad de incrustar gráficos importados.

4.5.3. Entrada de datos en soporte físico (papel)

La recogida de datos operó mediante soporte físico, en el cual se iban registrando los datos de análisis. Debido a la gran complejidad y grado de precisión que requiere el llenado del cuadernillo de códigos, se procedió a testar el 10% de la entrada de datos. De acuerdo con la norma UNE ISO 20252:2006 «los procedimientos deben asegurar que se emplea un método sistemático de verificación del trabajo de cada grabador y la verificación deber ser realizada por una segunda persona.»²⁴⁹ El proceso que seguimos fue el siguiente:

Cuando se detectaron más de 3 errores de codificación en una unidad de análisis, se resolvió rehacer la codificación de la unidad al 100%. Es importante señalar que en ningún momento se realizó un proceso de fusión con otras bases de datos, sino que éstos sólo procedieron de su recogida a través del soporte físico (papel).

4.5.4. Verificación de datos

Los datos que por alguna razón, humana o técnica, fueron omitidos o presentaban algún error fueron sometidos a un proceso de imputación, el cual consistió en la recuperación del mismo en las fuentes primarias (las encuestas) y su posterior reemplazo o modelación.²⁵⁰ La depuración de datos fue realizada por una segunda persona (codificador n=2), reconociéndose su intervención en las unidades físicas por la utilización de tinta roja.²⁵¹

²⁴⁹ Norma UNE ISO 20252:2006, o. cit.: 32.

²⁵⁰ Criterio aplicado por sugerencia expresada en el epígrafe 6.6.1. El proceso de verificación de datos, de la norma UNE-ISO 20252:2006, o. cit.: 34.

²⁵¹ La norma UNE ISO 20252 recomienda que “cuando los documentos en papel son depurados a mano antes de grabar los datos, debe ser posible distinguir las respuestas originales del entrevistado o entrevistador de los códigos o las respuestas asignadas por la(s) persona(s) que lleva(n) a cabo la depuración”. (o. cit.: 34).

4.5.5. Trazabilidad del Plan de Códigos

La herramienta fue aplicada en seis ocasiones previas al análisis que presentamos en esta tesis. En éstas pruebas piloto²⁵² se tomaron en analizaron encuestas escogidas al azar con la idea de lograr una herramienta capaz de amoldarse al mayor número posible de modelos de encuestas de lectura. A través de estas pruebas «piloto» logramos depurar las variables de análisis que en un principio eran 390 y que, al final, quedaron reducidas a 130 variables: sólo aquellas que consideramos esenciales para los objetivos que nos habíamos planteado en un principio. Finalmente, tanto el Coding Form como el Plan de Códigos fueron revisados y actualizados un total de 18 veces, haciendo las correcciones pertinentes, tanto en la congruencia de los contenidos, el principio de no exclusión de variables y la indexación de las mismas.

²⁵² Este criterio se aplicó conforme a la recomendación 6.5. Codificación de la norma UNE-ISO 20252: 2006: 33.

Resultados

5.1. De la búsqueda documental

Los resultados obtenidos tras la búsqueda documental de encuestas nos permitió comprobar que, aunque disperso, existe un rico tesoro informativo de por lo menos 159 encuestas (contabilizando sólo las fuentes primarias) acumuladas durante 44 años de investigación demoscópica de la lectura. En estas se describe cómo los españoles se han visto a sí mismos como lectores, los cambios en sus hábitos culturales y la percepción que, en general, han tenido acerca de los libros (v. Tablas 62-71). Coincidiendo con Alcobendas (1992) hemos determinado que la primera encuesta española en la que se abordó el tema de la lectura de libros fue el estudio IOP1003 *Medios de Comunicación de Masas (1)* conducido por el sociólogo Luis González Seara²⁵³ y publicado en el número cero de la revista REOP²⁵⁴ y donde la lectura de libros aparece como un tema marginal, en todo caso complementario del uso de los medios de comunicación «de masas» (como entonces se les decía al radio, la televisión y la prensa escrita). Asimismo, el estudio IOP1007 *Medios de Comunicación de Masas Infantiles* de 1964 (aplicado sólo a niños) también incluyó el tema pero con dándole mayor relieve temático a la lectura de libros que en el estudio de González Seara. En ambos casos se trató de encuestas limitadas al universo geográfico de Madrid por lo que debieran ser considerados los antecedentes más remotos de las encuestas nacionales de lectura.

Es necesario mencionar que al mismo tiempo que el gobierno español (entonces encabezado por Francisco Franco) llevaba a cabo estas encuestas, empezaron a surgir los primeros estudios de mercado interesados en conocer los hábitos españoles de consumo de libros. Por razones obvias, emprendidos desde la iniciativa privada. En 1964 —el mismo año que IOP1003 e IOP1007— se realizó un estudio pionero de

²⁵³ L. González Seara, actualmente profesor de la Universidad Complutense, fue una figura crucial en el momento de la llamada «Transición Democrática», donde participó como secretario de Estado de Universidades e Investigación durante el gobierno de Adolfo Suárez.

²⁵⁴ Publicado en la revista REOP, 0, 1964, 145-155 y en REOP, 1, 1964, 185-292.

hábitos de consumo: *Encuesta sobre Hábitos de Compra*, patrocinado por el Banco Español de Crédito (Banesto) y que, cosa curiosa, antecede con cinco años a *Europe Today*²⁵⁵ de la Reader's Digest Association, aplicada en 1969. Este último, considerado el primer estudio de mercado paneuropeo en donde se incluyó el tema de la compra de libros, pero todo parece indicar que sólo en *Europe Today* las preguntas sobre compra de libros fueron complementadas con otras relativas a los hábitos de lectura.

El gremio bibliotecario español realizó en 1967 su primera encuesta de opinión sobre hábitos de lectura de libros; con 36 años de retraso si atendemos a aquellas realizadas por Douglas Waples y Bernard Berelson en Estados Unidos (§ 2.2.3.1.1). Se trató de la *Encuesta de la Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos*, aplicada por la ANABA. Hasta el momento nos ha sido imposible determinar si se trató de un estudio llevado a cabo en el ámbito nacional o si estuvo circunscrito a un área geográfica determinada.

No obstante, el primer estudio demoscópico aplicado en adultos, que abarcó una muestra representativa de todo el territorio español y donde la lectura de libros fue un tema «Relevante» fue el estudio IOP1036 del Instituto de Opinión Pública, *Hábitos de lectura, radioaudición y televisión*, aplicado en 1970.²⁵⁶ Seis años después que la encuesta IOP1003 de González Seara. En tanto que la primera encuesta sobre lectura de carácter «Monográfico» fue el estudio IOP1053,²⁵⁷ *Libros y Lectores*, también del IOP, aplicada en 1971 entre lectores y el gremio de librerías.²⁵⁸

²⁵⁵ Se trata de una encuesta que permaneció inédita 22 años, hasta que se integró como una primera muestra empírica del estudio *Readers Digest Eurodata* de 1991.

²⁵⁶ Publicado en la revista *REOP*, 21-22, 1970, pp. 297-367.

²⁵⁷ Publicado en la revista *REOP*, 28, 1971, pp. 217-279.

²⁵⁸ Nos parece significativo que junto con los lectores, el primer colectivo estudiado en España para estudiar los hábitos lectores haya sido el de los librerías, no así el de los bibliotecarios.

Tabla 62. Encuestas que abordaron el tema de lectura de libros en España (2000-2007)

	Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad
1.	1964	IOP	IOP 1003 Estudios sobre los medios de comunicación de masas en España (I)	Secundario	Local	Mayores de 18	Adultos
2.	1964	Banesto	Encuesta sobre hábitos de compra	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
3.	1964	IOP	IOP 1007 Medios de comunicación de masas infantiles	Relevante	Local	Pendiente	Niños y jov.
4.	1966	IOP	Encuesta Nacional de Radio y Televisión	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
5.	1966	IOP	Encuesta sobre lectura de prensa diaria	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
6.	1966	IOP	Encuesta sobre Televisión	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
7.	1967	ANABA	Encuesta de la Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	1968	INE	Encuesta de equipamiento y nivel cultural de las familias (publicada en 1976)	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
8.	1969	RDA	Europe Today (Parte I. de Readers Digest Eurodata 1991).	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos
9.	1969	MIT	La audiencia de la televisión en España	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
10.	1970	Banesto	Investigación sobre el grado de posesión y consumo de determinados bienes	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
11.	1970	IOP	IOP 1039 Hábitos de lectura, radioaudición y televisión	Relevante	Nacional	Profesores	Adultos
12.	1971	IOP	IOP 1053/1 Libros y lectores. Lectores.	Monográfico	Local	Mayores de 18	Adultos
13.	1971	IOP	IOP 1053/2 Libros y lectores. Libreros	Monográfico	Local	Mayores de 18	Adultos
14.	1971	IOP	Una encuesta sobre hábitos de lectura en España	Monográfico	Pendiente	Pendiente	Adultos
15.	1972	IOP	IOP 1056 Feria Nacional del Libro	Monográfico	Local	Mayores de 14	Adultos
16.	1973	INLE	Encuesta de vacaciones (publicado en 1976)	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
17.	1973	ELE	Los españoles leen más de 10 libros	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
18.	1974	INE	Proyectos de la Encuesta de Hábitos de Lectura, 2º. Trimestre	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
19.	1976	INLE	Encuesta de equipamiento y nivel cultural de las familias (aplicada en 1968)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
20.	1978	Univ. ICE	¿Qué leen los niños asturianos? (Albuérne, R. F, dir.)	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Niños
21.	1978	Injuve	Informe de la Encuesta de la Juventud 1977	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
22.	1978	MCU	La realidad cultural en España 1978. Demanda Cultural en España	Relevante	nacional	Pendiente	Adultos
23.	1980	MCU	Los Hábitos culturales de la población infantil	Relevante	Nacional	Pendiente	niños
24.	1980	CIS	CIS 1228 Medios de comunicación de masas	Secundario	Nacional	Mayores de 15	Adultos
25.	1982	CIS	CIS 1304 Ancianos	Secundario	Nacional	Mayores de 60	Ancianos
26.	1982	CIS	CIS 1338 La vida cotidiana de los españoles	Secundario	Nacional	Mayores de 15	Adultos
27.	1982	MCU	Encuesta de la juventud (Tohana, J.J. y F. García, dirs.)	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
28.	1983	CIS	CIS 1364 Actitudes y opiniones de los jóvenes en Madrid	Relevante	Local	Mayores de 15	Jóvenes
29.	1984	MCU	Empleo del tiempo y recursos económicos de los jóvenes españoles,	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes

	Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad
30.	1984	MCU	Encuesta Cultura y Ocio (Zárraga, J.L. dir.)	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
31.	1984	FGSR	Estudio sobre actitudes y demandas culturales de una comarca de Castilla (Martín de Dios, J., dir.)	Relevante	Local	Pendiente	Adultos
32.	1985	MEC y D	El comportamiento cultural de los españoles (durante los meses de marzo-octubre de 1985)	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
33.	1985	MEC y D	El comportamiento cultural de los españoles. Municipios inferiores de menos de 50.000 habitantes	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
34.	1985	MEC y D	El comportamiento cultural de los españoles. Municipios inferiores de menos de 50.000 habitantes	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
35.	1985	MCU	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
36.	1985	MEC y D	El comportamiento cultural de los españoles. Municipios inferiores de menos de 50.000 habitantes	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
37.	1985	MCU	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
38.	1985	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Asturias	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
39.	1985	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Madrid	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
40.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Andalucía	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
41.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Aragón	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
42.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Cantabria	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
43.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Cataluña	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
44.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Navarra	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
45.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Extremadura	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
46.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Galicia	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
47.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Islas Baleares	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
48.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Islas Canarias	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
49.	1986	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. País Vasco	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
50.	1987	CIS	Distribución de tiempo y audiencia de los medios comunicación	Relevante	Nacional	Mayores 14	Adultos
51.	1987	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Castilla y León	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
52.	1987	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Castilla-La Mancha	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
53.	1987	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Murcia	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
54.	1987	MEC y D	Encuesta de comportamiento cultural de los españoles. Valencia	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
55.	1989	CIS	CIS 1814 Uso de Medios de Comunicación	Relevante	Nacional	Mayores 15	Adultos
56.	1989	SGAE/Autor	El consumo cultural y la privatización del Comportamiento	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
57.	1989	EUSTAT	Encuestas de condiciones de vida 1989 (País Vasco)	Pendiente	Autonómico	Pendiente	Adultos
	1991	Jones, D.	Hábitos de lectura y compra de libros en España: análisis comparativo de encuestas públicas, 1978-1990 *	Monográfico / Secundaria	Nacional	Pendiente	Adultos

Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad	
58.	1991	MCU	Encuesta de equipamiento, prácticas y consumos culturales	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
59.	1991	Injuve	Encuesta de Juventud	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
60.	1991	RDA	Reader's Digest Eurodata. [2a. parte] (Euromonitor, aplic.)	Relevante	Europeo	Pendiente	Adultos
61.	1991	Injuve	Los valores actuales de la juventud en España	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
62.	1991	Unesco	Perfil de nuestros lectores: análisis de las respuestas al cuestionario de El Correo de la Unesco	Monográfico	Internacional	Pendiente	Adultos
63.	1992	GenCat	Analisi Qualitatiu dels habits de lectura i compra de llibres en catalá	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
	1992	Consejo de Europa	Reading Habits in Europe. Moscow Round Table (Circle, aplic.)*	Monográfico	Europeo	Pendiente	Adultos
64.	1993	MCU	Equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
	1993	Bertelsmann	Índices comparativos de hábitos de lectura y adquisición de libros, por países (v. Estudio sobre la evolución de los hábitos de lectura, 1994).	Monográfico	Europeo	Pendiente	Adultos
65.	1993	Instituto de la Mujer	La era de las lectoras: el cambio cultural en las mujeres españolas	Monográfico	Nacional	---	Adultos
66.	1993	France Edition	Les pratiques de lecture en France, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et Espagne : une étude comparative (Schneck, et al.)	Monográfico	Europeo	---	Adultos
67.	1994	F. Encuentro	El ocio en la vida de los españoles	Relevante	Nacional	---	Adultos
68.	1994	EUSTAT	Encuestas de condiciones de vida 1994 (País Vasco)	Secundario	Autonómico	---	Adultos
69.	1994	Bertelsmann	Estudio sobre la evolución de los hábitos de lectura (1969-1994) (Birgit, J. Adels, dir.; Instituto Allensbach Demoskopia, aplic.)	Monográfico	Europeo	---	Adultos
70.	1994	Eurodoxa	Estudio sobre la sociedad lectora (Martín Serrano, dir.) (referido por Soto, 1999)	Monográfico	Nacional	---	Adultos
71.	1994	Euromonitor	Euromonitor World Book Report 1994	Monográfico	Europeo	---	Adultos
72.	1994	CIRES	La Cultura como Consumo	Secundario	Nacional	---	Adultos
73.	1995	Fundación Foessa	Ocio y Estilos de Vida (I. Ruiz Olabuenaga, aplic.)	Relevante	Nacional	---	Adultos
	1995	MCU	Cultura en Cifras (Anuario)	Secundario/ Secundaria	Nacional	---	Adultos
74.	1995	CIRES	Cultura y Ocio	Relevante	Nacional	---	Adultos
75.	1996	CIS	Comportamiento de los españoles ante las vacaciones (Azofra Márquez, M.-J., redac.)	Secundario	Nacional	---	Adultos
76.	1996	Cambra Llibre Catalunya	El llibre, diagnòstic i vies de futur	Monográfico	Autonómico	---	Adultos
77.	1996	Editorial SM	Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años (Pérez Alonso, Petra María, dir.)	Monográfico	Nacional	---	Niños
78.	1996	DLL	Temps des livres. Europ. Regards croisés: Lire en Europe, une comparaison Allemagne, Italie, Grande-Bretagne, Espagne, France. (Sofres Intl, aplic.)	Monográfico	Europeo	---	Adultos
79.	1997	INE	Estudio piloto de empleo del tiempo en España	Secundario	Nacional	---	Adultos
80.	1997	Red Grinzane	Grinzane Europa 97. Les lycéens d'Europe et de la lectura	Monográfico	Europeo	Pendiente	Jóvenes

ANÁLISIS METODOLÓGICO DE SONDEOS DE OPINIÓN

	Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad
81.	1997	Autor	Informe SGAE sobre hábitos de práctica cultural	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
82.	1998	CIS	CIS 2280. Tiempo Libre y Hábitos de Lectura.	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
83.	1998	CIS/ Injuve	CIS 2302. Juventud y Calidad de Vida.	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
84.	1998	Olaziregi, M.J.	Jóvenes vascos y la lectura	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Jóvenes
85.	1998	CEGAL/ MECyD	Los españoles y los libros. Hábitos de Lectura (De Miguel, A., dir./Tábula-V)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
86.	1999	CIS	CIS 2324. Barómetro de abril.	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
87.	1999	Banco Fimestic	El Observador de la Distribución	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
88.	1999	Red Grinzane	Grinzane Europa 99. Le livre préféré des jeunes européens à l'aube de l'an 2000	Monográfico	Europeo	Pendiente	Jóvenes
89.	2000	CIS	CIS 2370. Informe sobre la Juventud Española.	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	2000	Fundación Cajas de Ahorro	La lectura en España (Alvira, Francisco, García López, J. y Francisca Blanco.)*	Monográfico / Secundaria	Nacional	Pendiente	Adultos
90.	2001	FGEE	Hábitos de lectura y compra de libros 2000. (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
91.	2001	SGAE	Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural. Lectura	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	2001	UE	La lectura en Europa 2001. La comunicación por Internet y los datos sobre la lectura*	Monográfico Secundaria	Europeo	Pendiente	Adultos
92.	2001	UE	Information and communication, financial &. Cultural activities. Eurobarometer 56.0	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos
93.	2002	CIS	CIS 2441. Barómetro: Expectativas 2002. [Lectura].	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
94.	2002	Bertelsmann	Encuesta sobre hábitos lectores	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
95.	2002	GenCat	Estudi sobre hàbits de lectura i compra de llibres	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
96.	2002	FGEE	Hábitos de lectura y compra de libros 2001. (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
97.	2002	MEC	Hábitos lectores de jóvenes 15-16 años	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
98.	2002	MCU	Las cifras de cultura en España	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
99.	2002	CIDE	Los hábitos lectores de los adolescentes españoles 2001/02	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
100.	2002	FECYT	Percepción social de la Ciencia en España 2002	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
101.	2003	CIS	CIS 2478. Tiempo Libre y Hábitos de Lectura II	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
102.	2003	CIS	CIS 2537. Hábitos de Lectura de Diarios.	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
103.	2003	CIS/ Injuve	CIS 2547. Sondeo sobre la Juventud Española [cuarta oleada]	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
104.	2003	CIS/ Injuve	CIS 2580. Sondeo sobre la Juventud Española	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
105.	2003	INE	Encuesta de Empleo del Tiempo	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
106.	2003	Gobierno Vasco	Hábitos de lectura en Euskadi 2003	Monográfico	Autonómico local	Pendiente	Adultos
107.	2003	FGSR	Hábitos de lectura y acceso a la información en Tierra de Peñaranda (Precisa Research, aplic.)	Monográfico	local	Pendiente	Adultos
108.	2003	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2002 (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
109.	2003	MEC	Hábitos lectores de los adolescentes españoles	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
110.	2003	Injuve	Jóvenes y Tiempo Libre	Secundario	nacional	Pendiente	Adultos
111.	2003	FGEE/ FGSR	Las bibliotecas públicas en España: Una Realidad Abierta (Tea-Cégos, aplic.; FGSR, análisis)	Monográfico	nacional	Pendiente	Adultos
112.	2003	INECSE	Opinión de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria sobre algunos aspectos de la lectura y la escritura	Monográfico	Nacional	Pendiente	niños

	Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad	
	113.	2004	CIS	CIS 2554 Barómetro de enero	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
	114.	2004	EIAA	Estudio de consumo de medios en Europa (Millward Brown, aplic.)	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos
	115.	2004	INE	Estudio de Empleo del Tiempo [2002—2003]	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
	116.	2004	Com. de Madrid	Estudio de Hábitos de lectura en la Comunidad de Madrid	Monográfico	local	Pendiente	Adultos
	117.	2004	GenCat	Hábitos de compra y lectura de libros en Catalunya	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
	118.	2004	GenCat	Hábitos de compra y lectura de los niños y jóvenes de Catalunya	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Niños y jóvenes
	119.	2004	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2003 (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	120.	2004	Injuve	Informe Juventud España. (Capítulos: Jóvenes y hábitos culturales. Juventud y Calidad de Vida. Estilo de vida de los jóvenes españoles)	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	121.	2004	Luna, Luis	Los jóvenes y su relación con la lectura	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	122.	2004	FECYT	Percepción Social de la Ciencia y Tecnología en España 2004	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
		2005	MCU	Anuario de Estadísticas Culturales	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
	123.	2005	SGAE/MCU	Encuestas sobre hábitos culturales en España. 2002-2003	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
	124.	2005	Diputación de Barcelona	Hábitos Culturales en Barcelona	Relevante	Local	Pendiente	Adultos
	125.	2005	FGEE/MCU	Hábitos de Lectura y compra de libros 2004 (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	126.	2005	Llopis, R.	Inmigración, ocio y tiempo libre.	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
	127.	2005	CECS	Jóvenes y Valores	Pendiente	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	128.	2005	INE	Tecnologías de la Información en el Hogar	Pendiente	Nacional	Pendiente	Adultos
	129.	2006	EU	AES. Adult Education Survey (2006 wave)	Relevante	Europeo	Pendiente	Adultos
	130.	2006	PAPEL	Barómetro de lectura, compra de libros y uso de nuevas tecnologías en Andalucía, 2006	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	131.	2006	Gobierno de Canarias	El libro y la lectura en Canarias 2007	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
	132.	2006	SGAE	Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España. Lectura y bibliotecas	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	133.	2006	UE	Europeans' Culture and Cultural Values. Eurobarometer Qualytative. (Optem, aplic.)	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos
	134.	2006	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2005. (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
	135.	2006	FGEC	Hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya 2006. (Precisa, aplic.)	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
	136.	2006	CIDE	Jóvenes y hábitos lectores	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	137.	2006	Injuve	Juventud en Cifras	Secundario	Nacional	Pendiente	Jóvenes
	138.	2006	FECYT	Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España 2006	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
	139.	2006	Edelvives	Prácticas de lectura y vida privada	Monográfico	Nacional	Pendiente	Niños
	140.	2006	UE	Survey on Income and Living Conditions (SILC)	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos
	141.	2007	CIS	CIS 2681 Barómetro de marzo sobre piratería	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
	142.	2007	UE	Culture Values. Special Eurobarometer No. 278 (TNS, aplic.)	Secundario	Europeo	Pendiente	Adultos

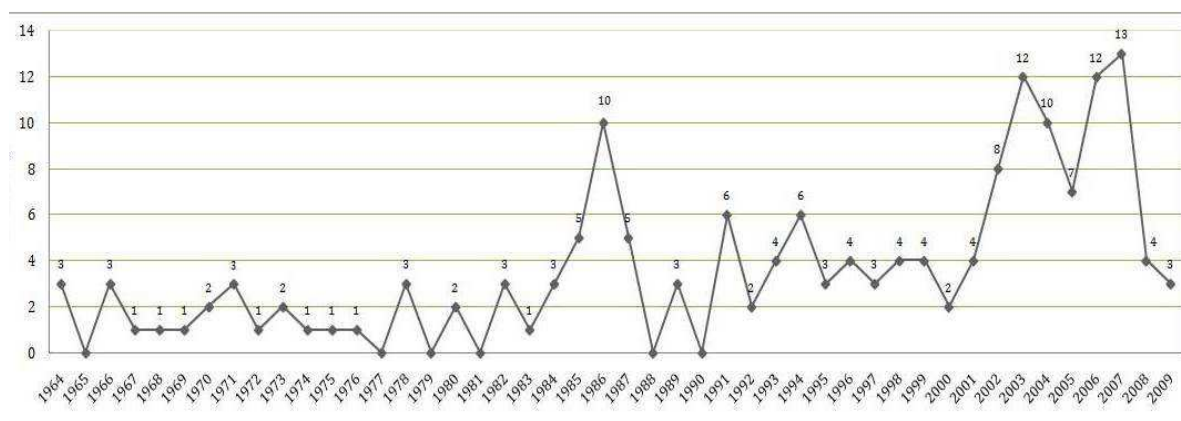
	Publ.	Agente	Título de la encuesta	Prioridad	Ámbito	Universo	Edad
143.	2007	INE	EADA. Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje 2007	Secundario	Nacional	Pendiente	Adultos
144.	2007	Fund. Alonso Quijano	El enemigo de la lectura (encuesta online)	Monográfico	Online	Pendiente	Adultos
145.	2007	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2006 (Precisa, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
146.	2007	FGSR	Hábitos de lectura y compra de libros en Extremadura	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
147.	2007	FGSR	Hábitos de lectura y compra de libros en Extremadura (14-24 años)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Niños y jóvenes
148.	2007	Universidad de Valencia	Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO (Latorre, V., dir., y aplic.).	Monográfico	Nacional	Pendiente	Jóvenes
149.	2007	Comunidad Valenciana	Hábitos y compra de libros de la Comunidad Valenciana	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos
150.	2007	ARCE	Perfil sociodemográfico, hábitos de lectura y estilo de vida de los lectores de revistas culturales (IMOP y Premium 7, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
151.	2007	Proyecto Atalaya	Usos, hábitos y demandas culturales de los jóvenes universitarios andaluces	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Jóvenes
152.	2007	Unión Europea	Young europeans. A survey among young people aged between 15-30 in the European Union (Gallup, aplic.)	Secundario	Europeo	Pendiente	Jóvenes
153.	2008	FUNDAC C	Baromètre de la comunicación i la cultura. Catalunya 2008.	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
154.	2008	MCU	Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007. (INE, aplic.)	Relevante	Nacional	Pendiente	Adultos
155.	2008	FGEE/MCU	Hábitos de lectura y compra de libros 2007 (Conecta Research, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
156.	2008	Univ. de Málaga.	Usos, hábitos y demandas culturales de los profesores e investigadores universitarios andaluces	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
157.	2009	Gobierno Vasco	Encuesta de hábitos, prácticas y consumo en cultura 2007-2008 (Observatorio Vasco de la Cultura, Behatokia).	Relevante	Autonómico	Pendiente	Adultos
158.	2009	FGEE	Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2008 (Conecta, aplic.)	Monográfico	Nacional	Pendiente	Adultos
159.	2009	PAPEL	Lectura multimedia en las bibliotecas de Andalucía (Pinto et al.)	Monográfico	Autonómico	Pendiente	Adultos

Con la intención de explorar la información documental procedimos a elaborar un Índice de Frecuencia Anual (v. Figura 34), en el que se revelaron dos momentos históricos particularmente propicios para la investigación de la lectura en España. El primero, corresponde al trienio 1983-1986 (n=19); pero sin duda la «Época de Oro» inició en el año 2000, con un crecimiento exponencial —sin precedente— acumulando 76 encuestas aplicadas en nueve años (lo que significa un ritmo de 8,4 encuestas por año). Con un particular momento de esplendor entre 2006-2007, con 25 encuestas aplicadas en 24 meses, lo que de una *media* de una encuesta por mes. Los años en que más encuestas de lectura se han aplicado han sido el 2007 (n=13), seguido por el 2003 (n=12) y el 2006 (n=12). Lo

anterior revela que casi la mitad de todo el *corpus* de encuestas (45%) fue aplicado entre los años 2000 y 2007, coincidiendo con la puesta en marcha de los barómetros HLCL de la Federación de Gremios de Editores de España.

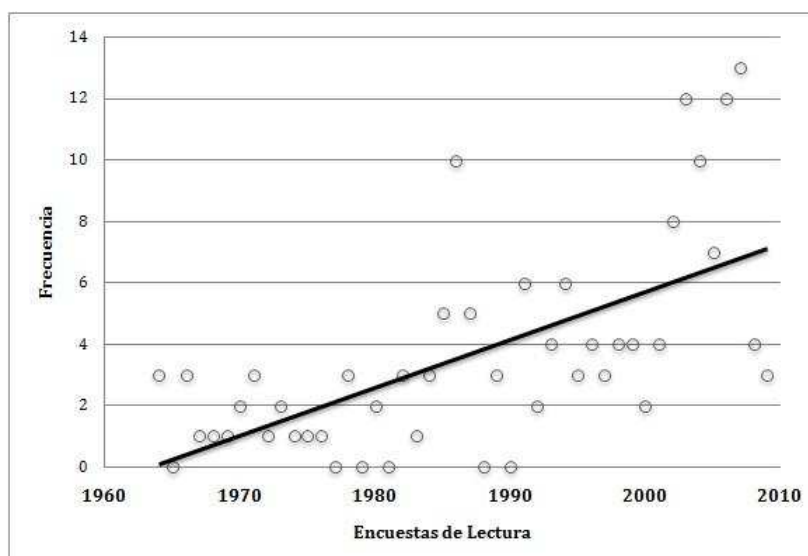
Figura 34. Aplicación Anual (2000-2007)

En contraste, en algunos años puntuales no se aplicaron encuestas de lectura (1965; 1977; 1979; 1981; 1988; 1990), pero sobre todo han existido dos épocas particularmente exiguas, la primera entre 1974 y 1977, con una *media* de 1,2 encuestas anuales; y la segunda, entre 1986 y 1988, que corresponde al segundo periodo del ministro Javier Solana, posiblemente esto obedezca a que en la Legislatura inmediata anterior había emprendido uno de los



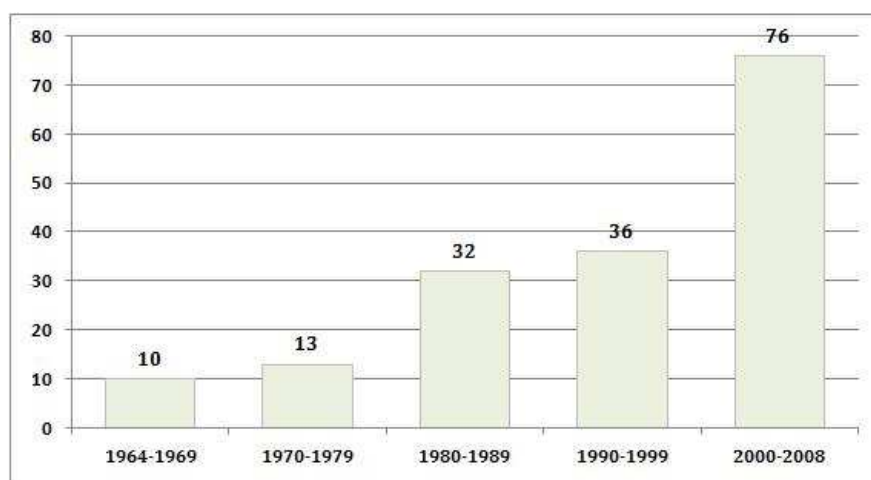
proyectos de estadísticas culturales más importantes que se realizaron en la década de los ochenta: *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*, en donde se aplicaron encuestas en cada una de las CC AA, un estudio en el que además se trazaron mapas geográficos para ubicar y contabilizar el equipamiento cultural urbano, de manera tal que se pudo establecer una conexión directa entre los hábitos lectores y su proximidad a las bibliotecas públicas.

Para comprobar las tendencias más generales procedimos a realizar un análisis de dispersión (v. Figura 35) en donde se revela que la aplicación de encuestas de lectura ha sido particularmente irregular (pocos años se ajustan a la línea de tendencia central). Sin embargo, se vislumbra un incontenible motor de ascenso que ha impulsado el incremento anual y sostenido de la investigación hacia el tema de la lectura de libros.

Figura 35. aplicación de encuestas de lectura (Dispersión)

Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

Si analizamos la frecuencia de aplicación de encuestas de lectura, vemos claramente que se han conformado épocas más o menos homogéneas que comprenden periodos aproximados de 10 años cada una: la primera, entre 1964 y 1979 con una *media* fue de 1,1 encuestas anuales; la segunda, entre 1980-1999, con una *media* de 3,4. La primera mitad de la tercera época, comprendida entre 2000-2009 y aún sin concluir, ya muestra una media de 8,8 encuestas anuales, lo que confirma el crecimiento exponencial de la investigación, en un movimiento que tiende a duplicarse cada veinte años.

Figura 36. Aplicación de encuestas de lectura en España (décadas)

Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

Desde el punto de vista de gestión política, el análisis señala que la época en que inicio el ascenso de la investigación demoscópica de la lectura coincide con el inicio de los gobiernos democráticos de España. En los últimos 12 años del régimen franquista, se aplicaron 20 encuestas de índole cultural, con una media de 1,7 anual. Durante los gobiernos de Felipe González (PSOE) se aplicaron 51 encuestas, con una media anual de 3,6 encuestas. En el periodo destacan las *Encuesta(s) de comportamiento cultural de los españoles* de los años 1985-1986 (que mencionamos anteriormente). A lo largo de las legislaturas en que gobernó José María Aznar (PP) se llevaron a cabo 41 sondeos de opinión, con una media anual de 5,1 encuestas. Durante el periodo destacan las dos encuestas monográficas del CIS *Tiempo Libre y Hábitos de Lectura I* y *Tiempo Libre y Hábitos de Lectura II*, de los años 1997 y 2003, respectivamente; pero sobre todo la puesta en marcha de los barómetros anuales *Hábitos de Lectura y Compra de Libros* de la FGEE y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (dirigido por Pilar del Castillo).

La tendencia de crecimiento exponencial de encuestas de lectura de libros también se confirmó durante la VIII Legislatura, correspondiente al primer periodo de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) y siendo Carmen Calvo ministra de Cultura, con 46 encuestas aplicadas en cinco años, con una media anual de 9,2. Sobresalen durante este periodo la puesta en marcha de las encuestas *Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles*, donde por primera vez las encuestas culturales son incluidas dentro del Plan Estadístico Nacional, con una periodicidad de aplicación obligatoria de tres años. La desviación típica mostrada entre los años 1964 y hasta el 2008, permiten considerar la esperanza anual de aplicación de encuestas de lectura en España refleja un resultado de $\sigma = 2,8$.

Tabla 63. Legislaturas y encuestas de lectura

Legislatura	Jefe de Gobierno	Filiac.	Periodo	Frec.	Años	x
--	Francisco Franco (*)	---	1964-1976	20	12	1,7
I	Adolfo Suárez (*)	---	1977-1981	8	5	1,6
II-V	Felipe González	PSOE	1982-1995	51	14	3,6
VI-VII	José María Aznar	PP	1996-2004	41	8	5,1
VIII	José Luis Rodríguez Zapatero	PSOE	2005-2008	46	5	9,2

Otro punto interesante que observamos fue la resemantización de los títulos de las encuestas culturales. De manera particular, los continuos juegos (o modas) alrededor del concepto «cultura», en donde se adivinan peculiares traslaciones discursivas en el reemplazo de un término por otro: en los años sesenta y aún con el dictador Franco a la cabeza del Estado, se hablaba de «equipamiento y nivel cultural»,²⁵⁹ lo que revela que la cultura era percibida como un bien aspiracional y una posición «de clase» dentro de una sociedad jerárquica, en donde los encuestados se distinguían unos de otros por los recursos materiales acumulados (equipamiento) y el «nivel» que han alcanzado en su carrera por el ascenso cultural.

En contraste, en los años setenta y en paralelo con la Transición Democrática, se utilizó un concepto diametralmente opuesto, como «realidad y demanda cultural» adoptado por la primera encuesta²⁶⁰ realizada por el recién creado Ministerio de Cultura que en aquel momento dirigía Pío Cabanillas, en donde ya no se habla de «clases sociales» que compiten por acumular equipos de medios de comunicación y ascender un nivel en la posesión de la cultura, sino que se representa a la población como ciudadanos con necesidades y en «demanda» de bienes culturales que (se sobreentiende) debiera cubrir el Estado. El empleo de la palabra «realidad» también es revelador del sentimiento generalizado de la época en donde el objetivo en materia cultural fue hacer un «recuento de daños» y afrontar las condiciones en que despertaba el país del franquismo que, como ha sido suficientemente documentado por analistas e historiadores, fue con bajos niveles educativos en la población, porcentajes notables de analfabetismo, un incipiente desarrollo de medios de comunicación y una débil y anquilosada red de bibliotecas públicas.

Los fenómenos asociados a la década de los años ochenta también se dejaron traslucir en la investigación de la cultura y la lectura en España. Aquella época, con Felipe González al frente del gobierno, estuvo marcada por fenómenos socioculturales inéditos que derribaron las barreras del conservadurismo franquista, como «El Destape» o «La Movida», por lo que el concepto «demanda» cedió paso a una nueva concepción:

²⁵⁹ Nos referimos a la Encuesta de equipamiento y nivel cultural de las familias, aplicada por el INE en 1968.

²⁶⁰ Se trata del estudio de opinión La realidad cultural en España 1978, Demanda Cultural en España, del Ministerio de Cultura.

«comportamiento cultural»,²⁶¹ que revela una visión menos dura de la «realidad cultural» y, en todo caso, se reemplaza por la observación sociológica de una población que «actúa y se comporta» culturalmente de determinada manera. De cualquier forma, revela la concepción de una sociedad más independiente, autónoma. Podemos suponer que el gobierno de Felipe González, a través del ministro Solana, requería evaluar los primeros efectos de los cambios profundos que el Estado y la sociedad ya habían emprendido en materia cultural (tanto en infraestructura y legal, y su impacto en el comportamiento sociocultural), en una España que ya emprendía su camino de integración hacia la nueva Europa.

Desde fines de los años ochenta y hasta mediados de los noventa fue notable un desplazamiento teórico-conceptual hacia la visión de la «cultura como consumo» (esto es, de consumo de productos culturales capaces de proveer estatus y capital simbólico) y en donde se trasluce una influencia indiscutible del lenguaje bourdeano en la investigación. Las teorías de la Sociología de la Cultura, acuñadas en Francia y diseminadas por muchos países, también se dejaron sentir en España. La primera encuesta nacional que adoptó el concepto «consumo cultural» fue la realizada por SGAE y la Fundación Autor en 1989.²⁶² De manera conjunta al concepto «consumo cultural» también se empezó a emplear una idea análoga «práctica cultural»,²⁶³ a todas luces una mimesis de las encuestas *Pratiques Culturelles des Français* elaboradas por prestigiados sociólogos franceses desde el DEP francés que en su momento causaron gran impacto internacional, y que en el fondo pusieron en la palestra que las «prácticas culturales» podían ser considerados actos objetivables y cuantificables. Es es, cuántas veces se lee a la semana, cuántos libros se compran, cuántos se regalan, cuántos se hojean, cuántos se leen de manera íntegra, y así sucesivamente.

²⁶¹ Nos referimos a la serie de encuestas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Comportamiento cultural de los españoles*, realizadas entre 1985 y 1986 en las comunidades autónomas del territorio peninsular.

²⁶² Se trata del estudio *El consumo cultural y la privatización del comportamiento*.

²⁶³ La encuesta cultural del Ministerio de Cultura de 1991, durante la gestión de Jorge Semprún, se tituló *Encuesta de equipamiento, prácticas y consumos culturales*.

En los últimos años, las encuestas culturales tienden a homogeneizarse alrededor de la idea de «hábito», un concepto en el que los actos de participación cultural ya no son unidades concretas («prácticas» contables) sino que plantea una situación más acorde con la realidad, esto es, la lectura como hábito alude a la frecuencia o grado en que ésta se ha incorporado en la vida cotidiana del encuestado. Asimismo, la palabra «cultura» empieza a desaparecer para ser sustituida por conceptos más ligeros y flexibles como «ocio y entretenimiento», en donde «todo cabe»: leer cómics, ver televisión y las actividades más anodinas (p. ej. coser, ir de compras, caminar), en donde la lectura de libros, las visitas a museos y los conciertos de música clásica se equipara con ver la televisión o pasar el tiempo en las tertulias familiares, dormir, hacer deporte, viajar en moto o las actividades de asociacionismo, lo que revela un movimiento conceptual orientado hacia la «desdramatización» o pérdida de «aura» de las prácticas culturales relacionadas con la «Alta Cultura».

5.1.1. Participación de agentes y sectores sociales

La búsqueda documental también nos permitió identificar a los agentes (instituciones, empresas, investigadores independientes) que han contribuido en la investigación de la lectura de libros en España. De acuerdo con nuestros registros, la lista es amplia y se prolonga por un aproximado de 59 agentes que en las últimas cuatro décadas han promovido la aplicación de al menos una encuesta (v. Tabla 64), asumiendo varias funciones dentro del proceso de aplicación de los estudios: *promotor* (el generador del proyecto, el gestor de la iniciativa); *patrocinador* (quien financió la encuesta); *diseñador* (quien la planea o hace el «trabajo de escritorio»); *ejecutor* (quien la aplica o realiza el «trabajo de campo»); *intérprete* (quien analiza los datos y los interpreta); *editor* (quien publica los resultados) y, finalmente, el *gestor* (el encargado de conservar y gestionar la matriz de datos).

Tabla 64. Frecuencia de aplicación de encuestas por Agentes (1964-2008)

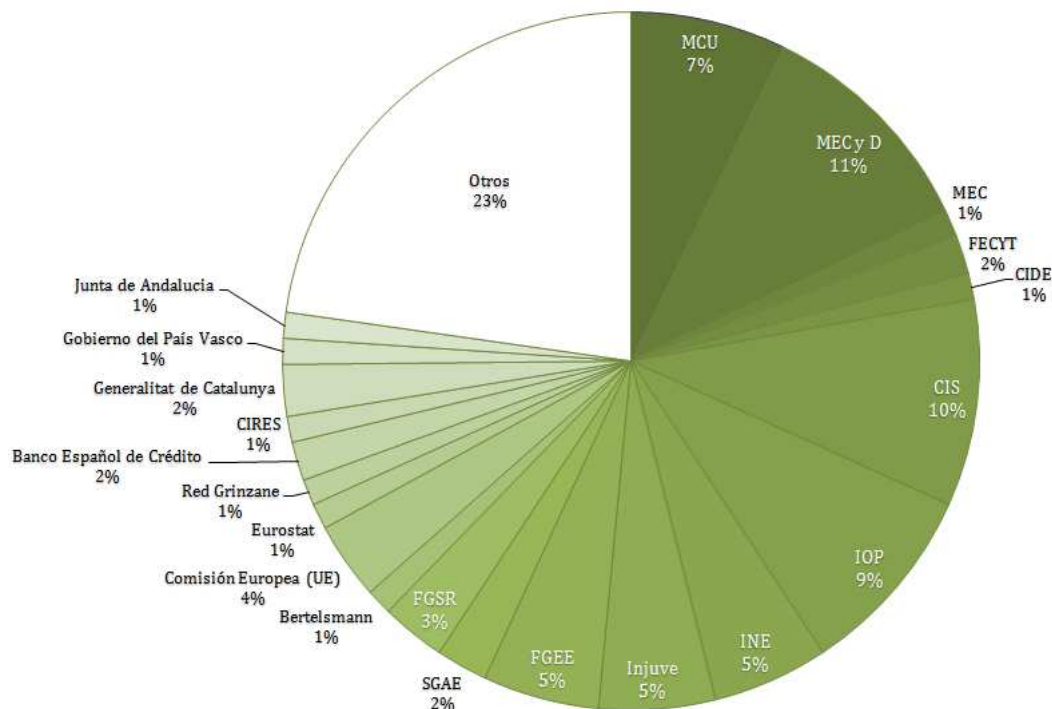
Alfabético	Agente	<i>f</i>
1	ANABA	1
2	ARCE	1
3	Banco Español de Crédito	3
4	Banco Fimestic	1
5	Bertelsmann	2
6	Cambra del llibre de Catalunya	1
7	CECS	1
8	CEGAL	1
9	CIDE	2
10	CIRES	2
11	CIS	16
12	Comunidad de Madrid	1
13	Comunidad Valenciana	1
14	Diputación de Barcelona	1
15	DLL	1
16	Edelvives	1
17	Editorial SM	1
18	EIAA	1
19	El Libro Español	1
20	Eurodoxa	1
21	Euromonitor	1
22	European Comisión	6
23	EUSTAT	2
24	Fcajas de Ahorro	1
25	FECYT	3
26	Fed. de Gremis de Editors de Catalunya	1
27	FGEE	9
28	France Edition	1
29	FUNDACC	1
30	Fundación Alonso Quijano	1
31	Fundación Autor	1
32	Fundación Bertelsmann	1
33	Fundación Encuentro	1
34	Fundación Foessa	1
35	Fundación Germán Sánchez Ruipérez	5
36	Generalitat de Catalunya	4
37	Gobierno de Canarias	1
38	Gobierno del País Vasco	2
39	INE	9
40	INECSE	1
41	Injuve	9
42	Instituto de la Mujer	1
43	IOP	15
44	Junta de Andalucía	2
45	Luna, Luis	1
46	Llopis, R.	1
47	MCU	12
48	MEC	2
49	MEC y D	18
50	MIT	1
51	Olaziregi, M.J.	1

Alfabético	Agente	f
52	Proyecto Atalaya	1
53	Reader's Digest Association	1
54	Red Grinzane	2
55	SGAE	4
56	UNESCO	1
57	Universidad de Málaga	1
58	Universidad de Valencia	1
59	Universidad ICE	1

Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

De acuerdo con el historial iniciado en 1964, el binomio IOP/CIS ha sido la institución que mayor cantidad de veces ha aplicado encuestas que incluyan el tema de los libros y sus lectores, acumulando en conjunto el 17% del total del *corpus*. Le siguen el antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (11%) y las dos instituciones en las que fue transformado: el Ministerio de Cultura (7%), así como el Ministerio de Educación (1%). El INE ha aportado el 5% de la información, lo mismo que el Injuve (5%).

Figura 37. Porcentaje de participación de los principales promotores



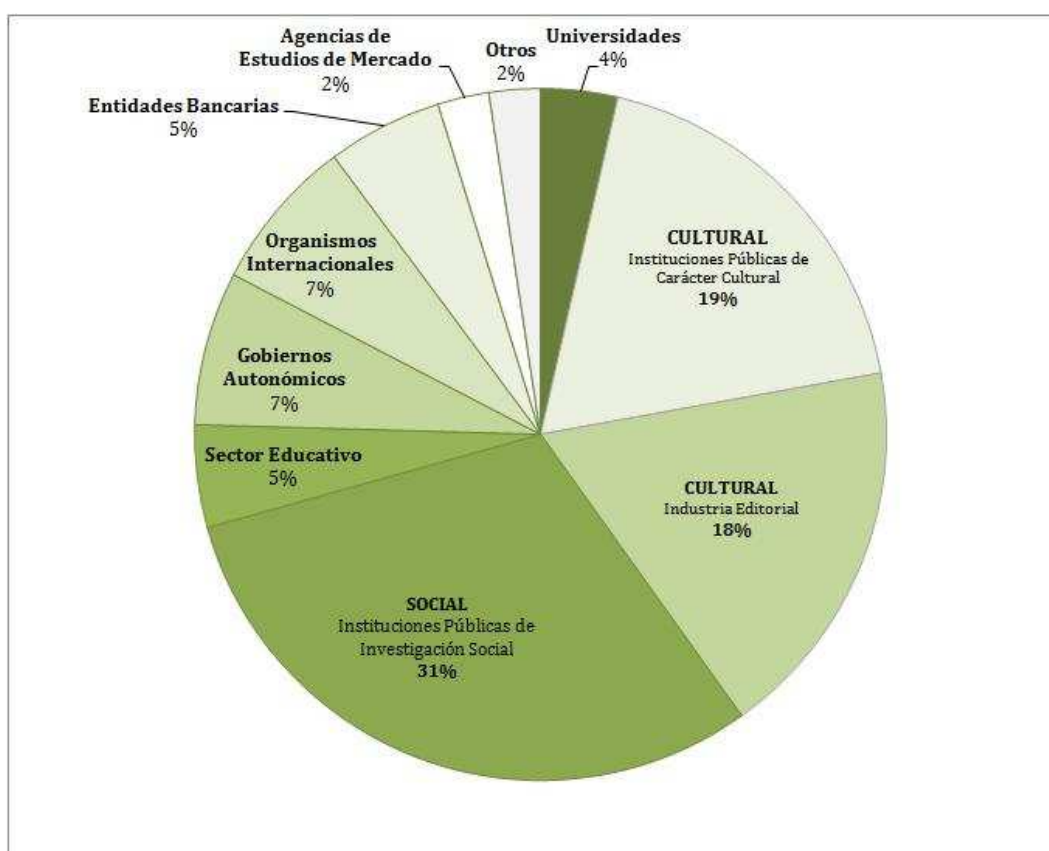
Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

La aplicación de encuestas de lectura no está exenta de los fenómenos de concentración de la investigación en unos cuantos «agentes»: alrededor del 80% de las encuestas han sido

aplicadas por el 20% de los agentes. Y viceversa, el 80% por ciento de los agentes han aplicado apenas el 20% de la investigación.

Uno de los principales objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación fue identificar qué sectores han participado con mayor interés en la investigación de la lectura. Para ello, clasificamos a los «agentes» por grupos a partir de los intereses y objetivos compartidos, así como la posición que ocupan en el entramado social (v. Figura 38).

Figura 38. Porcentajes de investigación por sectores²⁶⁴



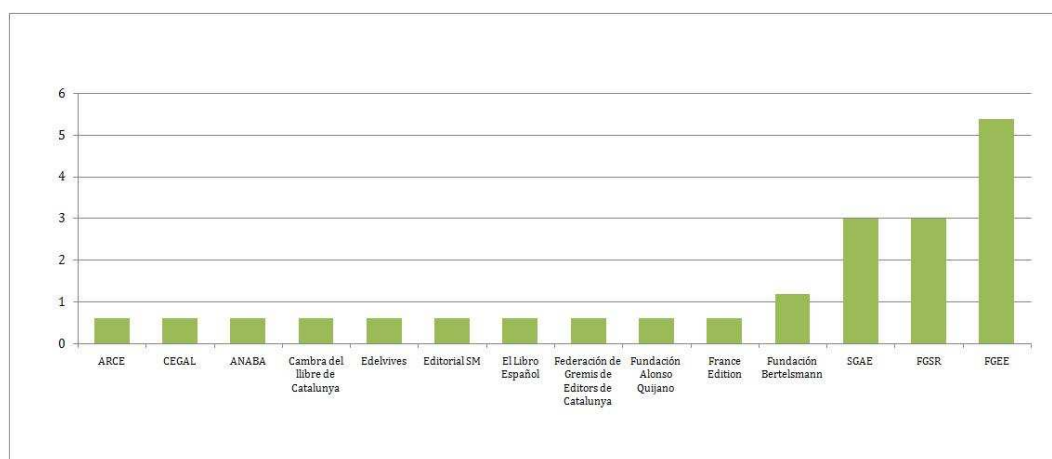
Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

Los resultados indicaron que la mayoría de las encuestas de lectura en España han sido promovidas desde dos grandes grupos o sectores de interés: las instituciones de investigación de carácter político-sociológico, como son el CIS, el INE, el Injuve (31%), y por el otro, el sector cultural que, en conjunto, ha contribuido con el 37% de las encuestas. Al interior del sector cultural se pueden diferenciar claramente dos subgrupos: las

²⁶⁴ Elaboración propia.

instituciones de carácter público (19%), representado fundamentalmente por el Ministerio de Cultura (y el MECyD que le precedió); y el sector privado, conformado principalmente agentes de la industria editorial (18%). Un aspecto cardinal a considerar para el adecuado análisis de participación de los agentes son los convenios de colaboración entre distintos sectores sociales que participan en la realización de una encuesta, pues la gran mayoría de los estudios han involucrado a dos o más agentes. En este sentido, es particularmente notable la participación (en calidad de patrocinio) del Ministerio de Cultura en los sondeos que antes hemos atribuido a la FGEE, a la SGAE y en algunos de los realizados por la FGSR. Desafortunadamente no conocemos la minuta de los convenios, por lo que resulta impreciso saber qué tipo de colaboración involucraron, si se trató de apoyos parciales o subvenciones integrales, o si sólo fueron de índole económica. Tampoco si participó en las fases de planeación y diseño, ni en qué términos se negociaron los objetivos de la encuesta. Lo que sí se puede calcular con relativa certeza es que el Ministerio de Cultura (y el MECyD) ha sido el patrocinador del 28% de las encuestas de lectura que se han aplicado en España desde 1964.

Figura 39. Participación de la Industria Editorial en la investigación de la lectura²⁶⁵



Base: 159 encuestas de lectura aplicadas en España (1964-2008)

Dentro del sector editorial español, sobresalen tres agentes que han promovido especialmente la investigación demoscópica de la lectura: en primer lugar, la Federación de Gremios de Editores de España (5,4%); la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (3%) y

²⁶⁵ Elaboración propia.

la Sociedad General de Autores de España (junto con Fundación Autor) han contribuido con el 2,4%, y la Fundación Bertelsmann-Círculo de Lectores con un 1,2%. Asimismo, un pequeño listín de editoriales y asociaciones vinculadas a la edición se han interesado en algún momento por el tema (como CEGAL, ANABA, ARCE, Editorial Edelvives, Editorial SM, Chambra de Llibre de Catalunya, la Federación de Gremis de Editors de Catalunya, o el ya desaparecido Instituto Nacional del Libro Español, por citar algunos),²⁶⁶ con un porcentaje de 0,06% cada uno, pero que en conjunto suman el 2,4% de los estudios demoscópicos.

Destacan, por exiguas, las encuestas de lectura emprendidas desde el sector educativo (7%) y las universidades (4%). Asimismo, en el ámbito internacional detectamos cuatro grupos interesados en conocer los hábitos lectores de los españoles. Por un lado, las organizaciones internacionales, como la Unión Europea (6%), la Unesco (0,6%), y la DLL del Gobierno Francés (0,6%). Por otro lado, en el ámbito local, la investigación de los hábitos de lectura de libros ha capturado la atención de los gobiernos autonómicos (7%), entre los que destacan la Generalitat de Catalunya (2,4%), la Junta de Andalucía (1,19%) y el Gobierno del País Vasco (1,19). También han participado en la investigación un grupo representativo del sector bancario, sobre todo a través de fundaciones privadas sin ánimo de lucro, como Fundación Encuentro (1,2%), Banesto o Banco Español de Crédito (1,8%), y otras entidades bancarias (2,4%). También es necesario mencionar que hemos incluido un octavo grupo de agentes, integrado por las empresas de estudios de mercado que, *motu proprio*, han realizado encuestas de lectura sin que estas fuesen parte de un encargo hecho por terceros interesados. Nos referimos a empresas como Euromonitor, FUNDACC y EIAA, entre otras, que han contribuido con un aproximado de 2,4% de la investigación.

A continuación procederemos a analizar la muestra que hemos seleccionado (encuestas nacionales de lectura, aplicadas en población adulta, entre los años 2000-2008), a través de la herramienta de evaluación Q+B+M-i que hemos explicado a detalle en páginas anteriores y que conviene recordar en este momento:

²⁶⁶ El Instituto Nacional del Libro Español (INLE) fue creado por Francisco Franco a través del Decreto del 6 de abril de 1943 publicado en el BOE del 24 de mayo de ese mismo año.

Tabla 65. Módulos de evaluación Q+B+M_i

Q	<i>Calidad.</i> Evaluación a través de un índice con valores expresados entre 0,0–1,0
B	<i>Benchmarking.</i> Diagnóstico de compatibilidad con otros sondeos de opinión, a través de un índice expresado entre 0,0–1,0.
M-i	<i>Meta-investigación.</i> Análisis del constructo epistemológico y las nociones culturales subyacentes.

Tabla 66. Muestra seleccionada

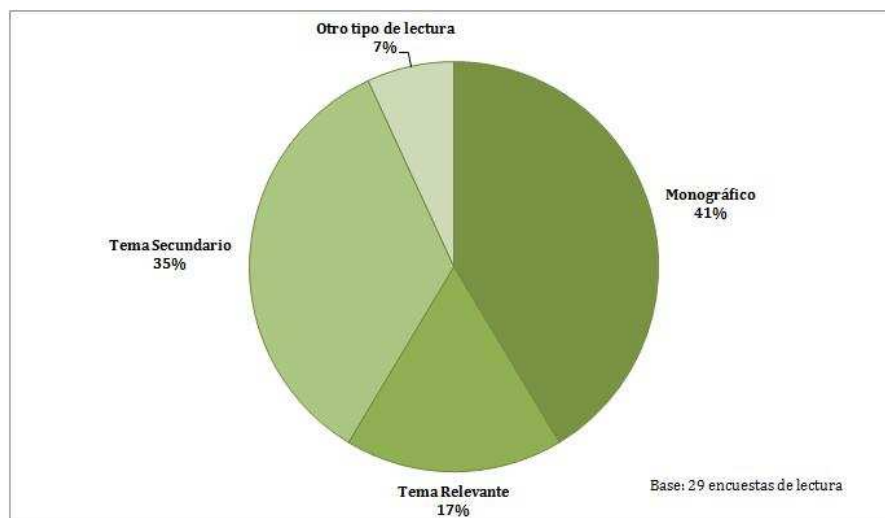
#	Título de la Encuesta
1	Las bibliotecas públicas en España: una realidad abierta
2	Hábitos de lectura y compra de libros 2000
3	Familia, ocio y tiempo libre. (3a. edición)
4	Information and communication, finan. & cultural activities. Eurobarometer 56.0
5	Barómetro de Diciembre. Expectativas 2002
6	Hábitos de lectura y compra de libros 2001
7	Percepción social de la ciencia y la tecnología en España 2002
8	Ocio y tiempo libre (4to. trimestre)
9	Hábitos de lectura y compra de libros 2002
10	Tiempo libre y hábitos de lectura II
11	Hábitos de lectura de diarios
12	Hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003
13	Encuesta de empleo del tiempo 2002-2003
14	Hábitos de lectura y compra de libros 2003
15	Barómetro de enero (2004)
16	Percepción social de la ciencia y la tecnología 2004
17	Estudio de consumo de medios en Europa 2004
18	Hábitos de lectura y compra de libros 2004
19	Hábitos de lectura y compra de libros 2005
20	Percepción social de la ciencia y la tecnología 2006
21	Hábitos de lectura y compra de libros 2006
22	Hábitos y prácticas culturales de los españoles 2006-2007
23	European culture values. Eurobarometer 278 (wave 67.1)
24	Barómetro de marzo (2007)
25	Participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje 2007
26	Uso de TIC, ocio y tiempo libre. Sondeo 2007
27	Hábitos de lectura y compra de libros 2007
28	Barómetro de junio (2008)
29	Hábitos de lectura y compra de libros 2008

5.2. Evaluación «Q+B+M_i

De las 29 encuestas seleccionadas encontramos que en el 58% de éstas el tema «lectura de libros» fue un objetivo prioritario, pues 11 de ellas fueron clasificadas como de tipo «Monográfico» (41%), mientras que seis lo tuvieron como tema «Relevante» (17%). Asimismo, es necesario aclarar que en 10 de las encuestas analizadas, la lectura de libros fue un solo un asunto Secundario (34%) y en dos más se determinó que en realidad no habían incluido la lectura de libros impresos, aunque sí otro tipo de lecturas (7%), como

puede ser la lectura de prensa o la lectura digital (v. Figura 40). En la Tabla 68 se pueden consultar de manera detallada la prioridad dada al tema de la lectura de libros en cada una de las encuestas.

Figura 40. Prioridad dada al tema Lectura de Libros²⁶⁷



Las encuestas seleccionadas las clasificamos posteriormente en dos submuestras. La primera, construida con aquellos sondeos de opinión de tipo «Monográfico» (n=11), esto es las encuestas donde la lectura de libros fue el tema prioritario o único. Las encuestas monográficas detectadas fueron los nueve barómetros HLCL de la FGEE (2000-2008) y dos más: la encuesta sobre bibliotecas públicas de la FGSR (2000) y el estudio 2.478 del CIS aplicado en el año 2003 (v. Tabla 68).

²⁶⁷ Elaboración propia.

Tabla 67. Submuestra A. Encuestas «Monográficas» (2000-2008)²⁶⁸

Año	Título de la Encuesta	Acrónimo	Prioridad
2000	Las bibliotecas públicas en España: una realidad abierta	BPE:2000	Monográfica
2000	Hábitos de lectura y compra de libros 2000	HLCL:2000	Monográfica
2001	Hábitos de lectura y compra de libros 2001	HLCL:2001	Monográfica
2002	Hábitos de lectura y compra de libros 2002	HLCL:2002	Monográfica
2003	Hábitos de lectura y compra de libros 2003	HLCL:2003	Monográfica
2003	Tiempo libre y hábitos de lectura II	CIS2478:2003	Monográfica
2004	Hábitos de lectura y compra de libros 2004	HLCL:2004	Monográfica
2005	Hábitos de lectura y compra de libros 2005	HLCL:2005	Monográfica
2006	Hábitos de lectura y compra de libros 2006	HLCL:2006	Monográfica
2007	Hábitos de lectura y compra de libros 2007	HLCL:2007	Monográfica
2008	Hábitos de lectura y compra de libros 2008	HLCL:2008	Monográfica

Tabla 68. Submuestra B. Encuestas «Tema Relevante» (2000-2008)²⁶⁹

Año	Título de la Encuesta	Acrónimo	Prioridad
2001	Information & communication, finan. services & cultural activities. Eurobarometer 56.0	EBS56:2001	Tema Relevante
2003	Hábitos de lectura de diarios	CIS2537:2003	Tema Relevante
2002-2003	Hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003	HPCE:2003	Tema Relevante
2006-2007	Hábitos y prácticas culturales de los españoles 2006-2007	HPCE:2007	Tema Relevante
2007	European culture values. Eurobarometer 278 (wave 67.1)	EBS67_1:2007	Tema Relevante
2007	Participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje 2007	EADA:2007	Tema Relevante

La segunda submuestra la conforman seis encuestas donde la lectura de libros fue un «Tema Relevante» (v. Tabla 69). A lo largo de las siguientes páginas volveremos de manera repetida a estas dos submuestras, a las que someteremos a análisis diferenciados.

Como se puede comprobar en la Tabla 70, referente al tamaño de la muestra, 12 de las encuestas nacionales de lectura sobrepasaron los 10 mil cuestionarios, mientras que 17 encuestas partieron de muestras inferiores.

²⁶⁸ Elaboración propia.

²⁶⁹ Elaboración propia.

Tabla 69. Tamaño de las Muestras

#	Encuesta	Tamaño	Frecuencia
1	EBS56:2001	1.000	2
2	ECME:2004	1.000	
3	EBS67_1:2007	1.006	1
4	EJ077:2002	1.459	1
5	EJ124:2007	1.476	1
6	EJ000:2001	1.505	1
7	BPE:2000	1.701	
8	HLCL:2000	2.002	1
9	CIS2766:2008	2.463	1
10	CIS2441:2001	2.478	1
11	CIS2537:2003	2.488	1
12	CIS2478:2003	2.489	3
13	CIS2554:2004	2.489	
14	CIS2681:2007	2.489	
15	PSCE:2002	5.000	1
16	PSCE:2004	5.100	1
17	PSCE:2006	6.998	1
18	HPCE:2003	12.180	1
19	HLCL:2001	16.000	8
20	HLCL:2002	16000	
21	HLCL:2003	16000	
22	HLCL:2004	16000	
23	HLCL:2005	16000	
24	HLCL:2006	16000	
25	HLCL:2007	16000	
26	HLCL:2008	16000	
27	HPCE:2007	16408	1
28	HETUS:2003	24000	1
29	EADA:2007	24030	1
	Media	8418	
	Moda	16000	
	Percentil 25	1851	
	Percentil 50	3088	
	Percentil 75	16000	

Es evidente el amplio rango que presentan los valores extremos, pues se aplicaron muestras mínimas de 1.000 y con un máximo de 24,030 cuestionarios. Asimismo, si analizamos los datos a través de los estadísticos de tendencia central, vemos que el promedio de cuestionarios aplicados por las encuestas de lectura es de $x=8,418$, mientras que la *moda* fue de 16,000, el tamaño de la muestra preestablecida por los barómetros HLCL de la FGEE que suelen utilizar este tamaño de muestra. Como dichos estudios tienen una fuerte presencia en las encuestas seleccionadas (8 de 29), sin duda se trata de un «efecto de arrastre».

5.2.1. Evaluación de Calidad

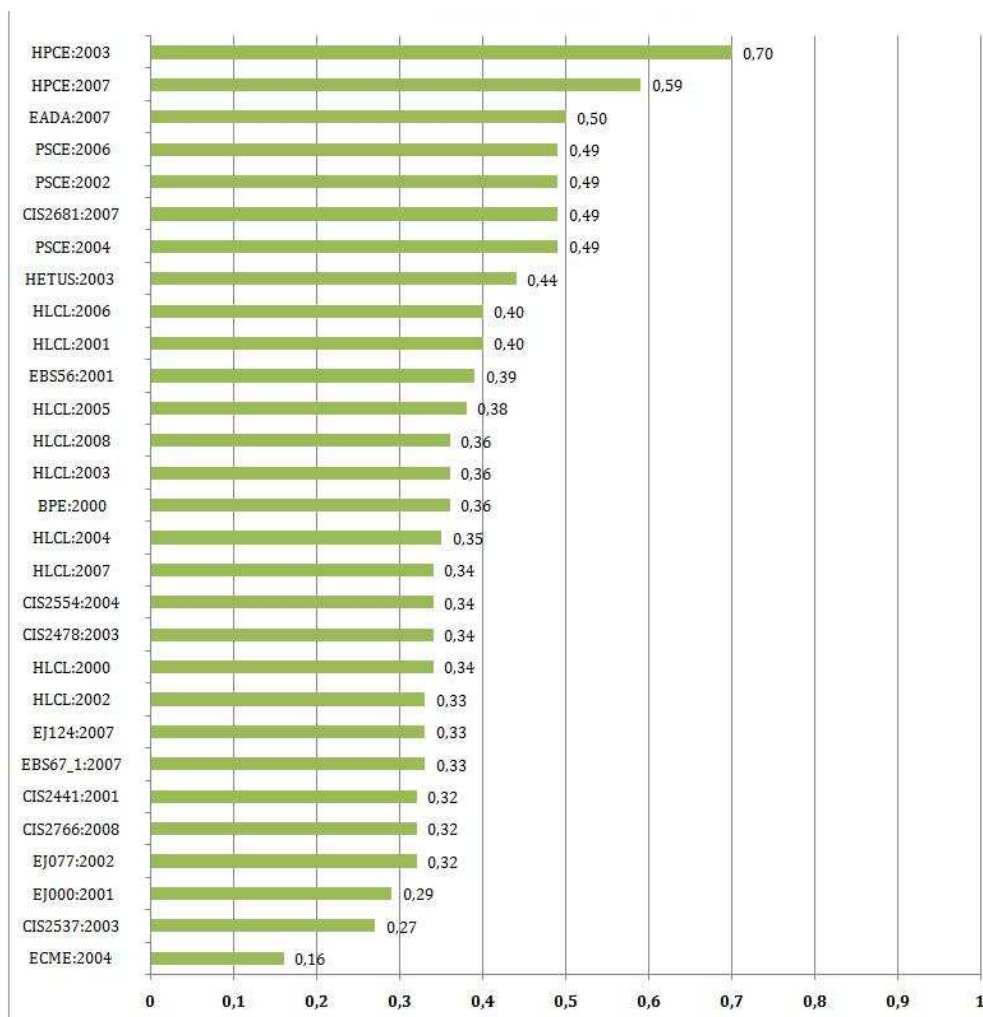
Para determinar la calidad de las encuestas consideramos 20 dimensiones de evaluación, a las que les atribuimos diferentes coeficientes de ponderación,²⁷⁰ a partir de los cuales construimos un Índice de Calidad (Q). Como se recordará, la evaluación de calidad de las encuestas de lectura se asienta en cuatro bloques temáticos: a) Diseño; b) Trabajo de Campo, c) Publicación de Resultados y d) Adaptación al tema de la lectura de libros. Asimismo, es conveniente recordar que el rango de valores considerados para el Indicador de Calidad (Q) oscilan entre 0-1, siendo 1,00 la evaluación más positiva, y cero, la más baja.

Los resultados que obtuvimos nos indicaron que la gran mayoría de las encuestas nacionales de lectura no cumplen con los parámetros de calidad que hemos considerado como indispensable.

A excepción de casos puntuales: las dos encuestas *Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles* (2002-2003 y 2006-2007, en ese orden) del Ministerio de Cultura, que destacan del resto de encuestas por ser las que en mayor medida cumplen con los parámetros de calidad. En el primer caso, HPCE:2003 logró el mejor puntaje, con un Índice Q=0,70 y en el segundo, HPCE:2007, con un índice Q=0,52). La tercera posición fue alcanzada por una encuesta del INE *Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje 2007* (EADA:2007), con un índice de calidad de Q=50; mientras que la cuarta posición es compartida por las tres encuestas tituladas *Percepción Social de la Ciencia* (2002, 2004 y 2006) llevadas a cabo por el FECYT, así como por CIS:2681 *Barómetro de Marzo* (piratería); coincidentes en alcanzar el índice Q=49.

El resto de estudios no pueden ser considerados dentro de los estándares mínimos de calidad de una encuesta de lectura de libros.

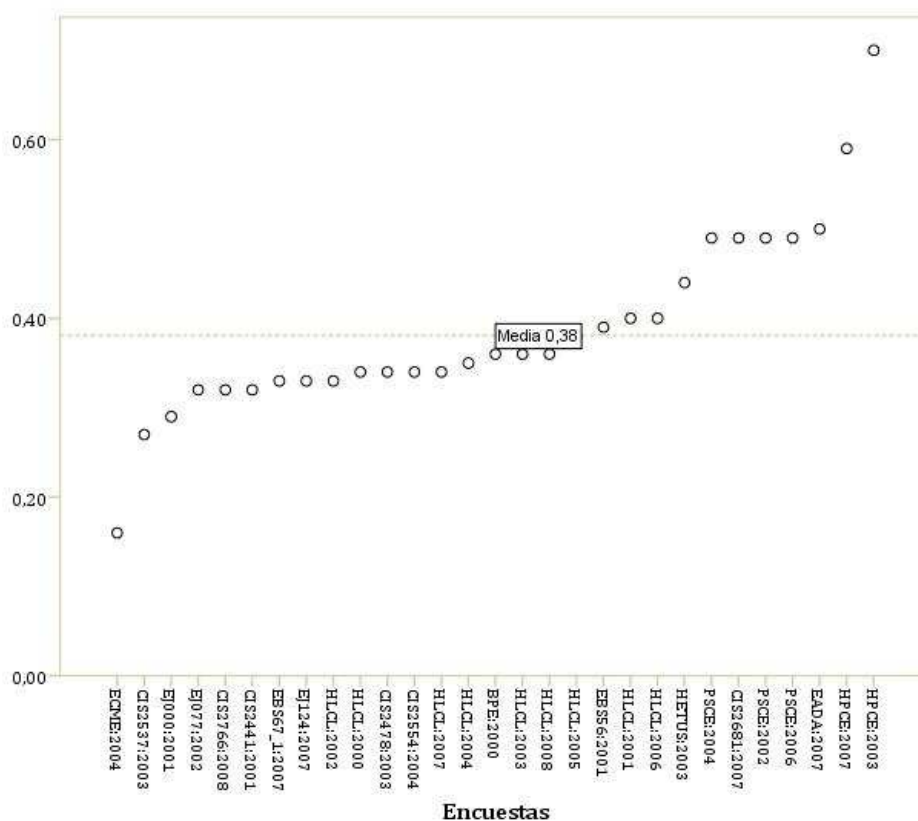
²⁷⁰ Los cuales hemos descrito minuciosamente en el capítulo anterior dedicado a la Metodología. (§ 4.3.5).

Figura 41. Indicador de Calidad de Encuestas de Lectura 2000-2007

También comprobamos que aunque la mayoría de las encuestas no logró superar los estándares de calidad que hemos considerado, sí existe cierta homogeneidad pues la mayoría de los estudios se encuentran alrededor de la *media* (0,38) en el índice Q. Aunque, insistimos, ésta *media* no supera al menos el 50% de los atributos. Además, existe un amplio rango de diferencia entre los valores extremos, pues el mínimo registrado fue de $Q=0,16$ (obtenido por ECME: 2004 de la consultora británica Millward Brown especializada en estudios de uso de Internet), mientras que la máxima calificación fue de 0,70, obtenido por la encuesta HPCE 2002-2003, promovida por la SGAE y patrocinada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (hoy, Ministerio de Cultura).

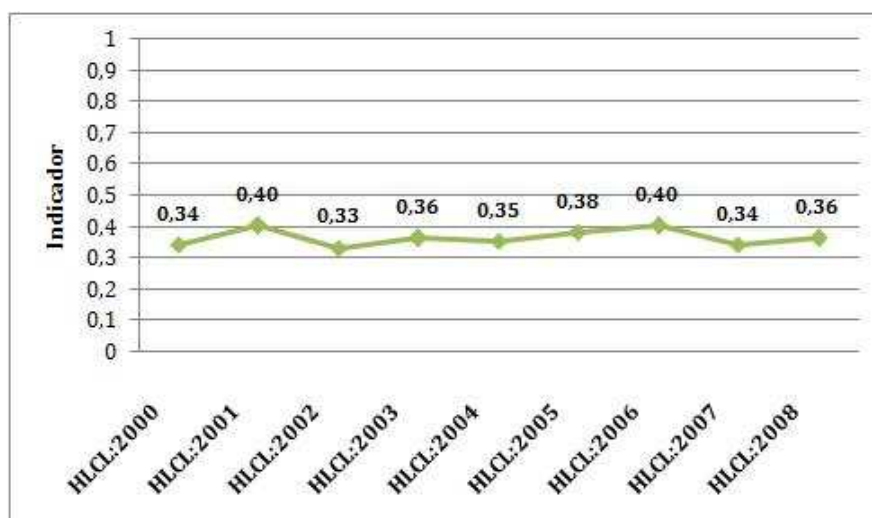
Para representarlo hemos elaborado un gráfico de dispersión, en donde la *media* resultante fue de $x=0,38$ con una *desviación típica* (diferencia de los valores con respecto a la *media*) de $=0,10$.

Figura 42. Diagrama de Dispersión del Indicador de Calidad

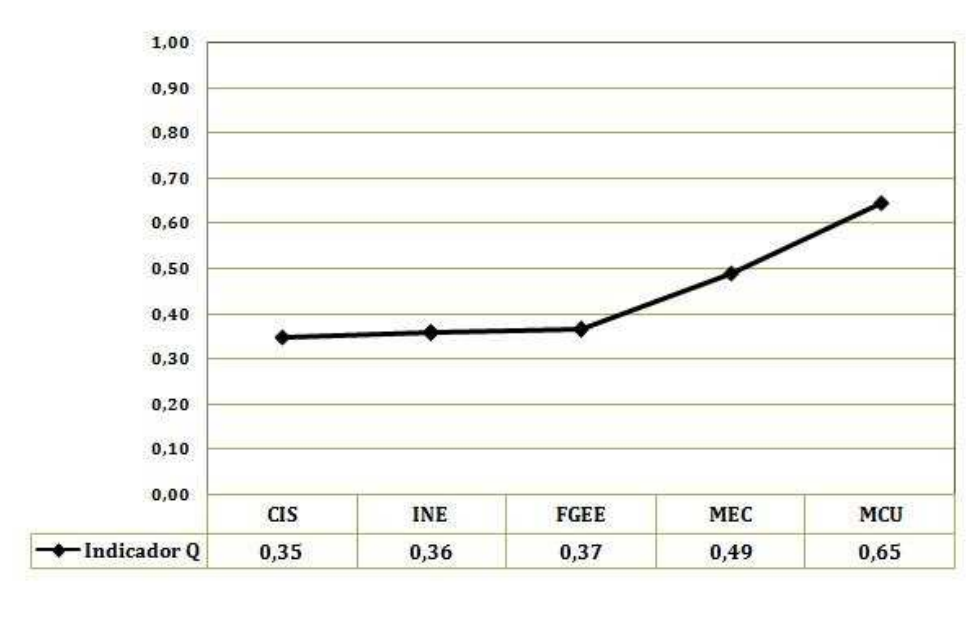


Base: 29 encuestas de lectura de libros.

Como decíamos anteriormente, son particularmente de interés los resultados obtenidos por las 10 encuestas «Monográficas» de lectura de libros. Los resultados de la Figura 41, revelan una gran homogeneidad en los estándares de calidad, pero también los niveles alcanzados son exigüos (entre 0,33 y 0,40), pues ninguna ha podido superar la barrera mínima del 0,50 (50%). En la Figura 43 hemos desagregado los datos referentes a los barómetros HLCL de la Federación de Gremios de Editores de España, con el afán de conocer la evolución, en términos de calidad, que han tenido a lo largo de nueve años.

Figura 43. Indicador de Calidad Barómetros HLCL

En la Figura 44 comparamos los indicadores promedio obtenidos por cada uno de los principales agentes de la investigación de la lectura en España, los resultados nuevamente muestran que aquellos comandados por el Ministerio de Cultura sobresalen positivamente del resto (0,65). Le siguen las encuestas vinculadas al Ministerio de Educación (0,49), luego las de la Federación de Gremios de Editores de España (0,37), el Instituto Nacional de Estadística (0,49) y en el extremo, el Centro de Investigaciones Sociológicas (0,35). Con relación a estos dos últimos organismos, la evaluación se ha determinado con base en los estudios realizados de manera autónoma y sin que medien convenios de colaboración con otras instituciones (p. ej. la encuesta HPCE:2007 en la que participó el INE junto con el Ministerio de Cultura).

Figura 44. Resultados de Calidad obtenidos por los agentes

5.2.2. Diagnóstico Benchmarking (HLCL:2007)

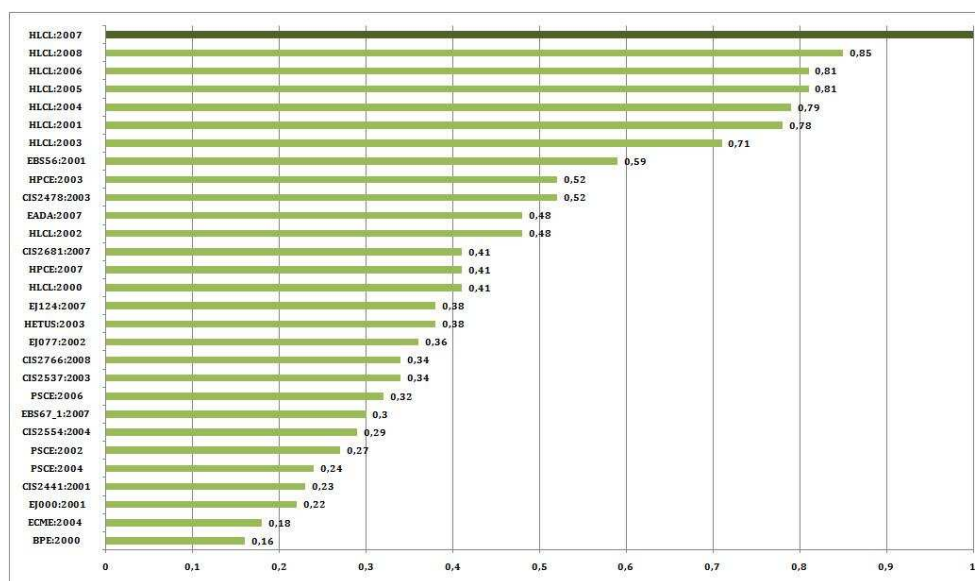
El diagnóstico de compatibilidad (*benchmarking*) de las encuestas nacionales de lectura con relación al «marco entorno» seleccionado (HLCL2007) se llevó a cabo a través de 25 dimensiones de evaluación a las que les fueron asignados coeficientes de ponderación diferenciados.²⁷¹ Es preciso recordar que el diagnóstico (B) fue estructurado a partir de cinco ejes: a) Diseño del trabajo de campo; b) Universo (Variables Demográficas), c) Universo (Categorías Demográficas) y d) Periodos de Referencia de Indicadores de Lectura, e) Formulación (*Wording*) de Indicadores de Lectura. A partir de éstas elaboramos un Índice de Calidad (Q), que considera un rango de valores entre 0-1, siendo cero el valor más negativo y 0,70 el valor mínimo de compatibilidad.

Desafortunadamente, los resultados globales señalaron que apenas el 13% de las encuestas analizadas comparten rasgos en común con el modelo HLCL2007, y lo hacen con un grado índice de compatibilidad de alrededor del 0,70. Como era predecible, el estudio HLCL2008 fue la más compatible (0,85) —fue realizado con un año de diferencia y por la misma empresa encuestadora, Conecta Research—, seguido del barómetro HLCL2006 y HLCL2005 (0,81), pertenecientes, junto con HLCL2004 (0,79), HLCL2001 (0,78), y

²⁷¹ V. Coeficientes de Ponderación para Índice de Benchmarking HLCL 2007, en Metodología. (§ 4.3.6).

HLCL2003 (0,71), a la misma serie de barómetros anuales promovidos por la FGEE y aplicados por Precisa Research. En este sentido, llama la atención la baja compatibilidad existente entre el barómetro de lectura 2007 y los barómetros 2002 (0,48) y 2000 (0,41). Más adelante insistiremos minuciosamente en los factores que impiden la comparación de ambos estudios con el «marco entorno», aun cuando pertenezcan a la misma «familia» de encuestas.

Figura 45. Diagnóstico Benchmarking de encuestas de lectura con HLCL2007



De acuerdo con los datos arrojados por nuestra herramienta, consideramos que **no hay elementos sólidos de compatibilidad entre los dos principales modelos de encuestas de lectura que actualmente existen en España: HLCL y HPCE**, puesto que la primera encuesta de la serie HPCE:2003 registró un índice de *benchmarking* de 0,53, mientras que la segunda aplicación del estudio, en 2006-2007, se alejó incluso aún más del marco de los barómetros de la Federación, con un índice *benchmarking* de 0,41. A continuación iremos desmenuzando las principales dimensiones de diagnóstico para identificar los rasgos en común y el origen de las incompatibilidades.

Para la evaluación del diseño del «trabajo de campo» consideramos cinco rubros: además de valorar el año de aplicación, ponderamos favorablemente la proximidad con el año-eje (2007). También tomamos en consideración el «tamaño de la muestra» y encontramos que existía una gran divergencia entre la cantidad de cuestionarios distribuidos por las

encuestas, pues mientras en HPCE ha distribuye 24 mil unidades, los Eurobarómetros no superan los mil.

Cabe señalar que la *mediana* de cuestionarios fue de 3088, lo que refleja una marcada polarización entre las encuestas que parten de muestras con tamaños totalmente divergentes. Sin duda, en este rubro, las encuestas más similares con el marco entorno seleccionado (HLCL:2007=16.000 cuestionarios) fueron toda la serie de barómetros de la FGEE, con excepción del primero (HLCL:2000, con sólo 2 mil cuestionarios); las encuestas culturales del Ministerio de Cultura (HPCE:2003 y HPCE:2007) y dos de las encuestas emprendidas por el INE. *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003* (HETUS:2003) y la encuesta *Participación de Adultos en Actividades de Aprendizaje* (EADA:2007).

En cuanto al proceso del muestreo encontramos que prácticamente todas las encuestas analizadas partieron de criterios probabilísticos. Sin embargo, como se puede comprobar en la Tabla 78, el método de distribución del cuestionario reveló la existencia de dos tendencias dominantes: la entrevista telefónica asistida por ordenador (CATI), aplicada fundamentalmente por los barómetros HLCL, y la entrevista cara-a-cara con cuestionarios en papel cumplimentado por un encuestador (PAPI), que es el método utilizado por la mayoría de las encuestas de lectura (55%).

Tabla 70. Benchmarking. Administración del Cuestionario

PAPI		CATI		Otros	
1	HLCL:2000	1	BPE:2000	1	HETUS:2003
2	EBS56:2001	2	EJ000:2001	2	EBS67_1:2007
3	CIS2441:2001	3	HLCL:2002		
4	HLCL:2001	4	HLCL:2003		
5	PSCE:2002	5	ECME:2004		
6	EJ077:2002	6	HLCL:2004		
7	CIS2478:2003	7	HLCL:2005		
8	CIS2537:2003	8	HLCL:2006		
9	HPCE:2003	9	HPCE:2007		
10	CIS2554:2004	10	HLCL:2007		
11	PSCE:2004	11	HLCL:2008		
12	PSCE:2006				
13	CIS2681:2007				
14	EADA:2007				

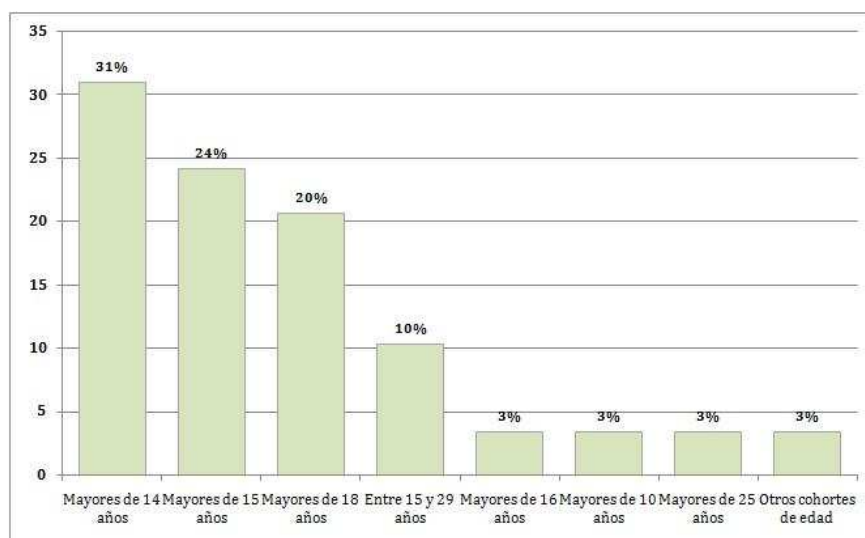
PAPI		CATI	Otros
15	EJ124:2007		
16	CIS2766:2008		
n=16		n=11	n=2
55%		38%	7%

Otro de los aspectos divergentes entre las encuestas es el tiempo de duración del «trabajo de campo». Dado que el esquema de los estudios HLCL no especifican puntualmente las fechas en las que se realizó la recogida de muestras (sólo se aclara que fueron realizadas con cuatro mediciones trimestrales a lo largo del año), procedimos a analizar por separado al resto de encuestas encontrando que el 47% emplearon una semana, o menos, en el «trabajo de campo».

La segunda parte del proceso de diagnóstico *benchmarking* implicó aspectos de diseño de investigación con relación a la selección del «Universo» de la población estudiada, y la manera en cómo ésta fue representada a través de categorías de clasificación sociodemográfica. Por tratarse de un aspecto cardinal para el dictamen de compatibilidad, consideramos el análisis del diseño de cinco cohortes: «género», «edad», «educación», «ocupación» y «hábitat». Excluimos la variable socioeconómica (nivel de renta o ingreso) debido a que, incomprensiblemente, sólo dos de las 29 encuestas contemplaron esta variable, sin duda cardinal para explicar las prácticas de lectura de libros. Nos referimos a los estudios CIS2478:2003 y el estudio BPE:2000²⁷² de la FGSR y el Ministerio de Cultura.

En el primer caso (cohortes de género) no presentó mayor obstáculo *benchmarking* puesto que todas las encuestas nacionales seleccionadas consideraron tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, la segmentación de la población por edad resultó de lo más irregular (v. Figura 46), aunque casi un tercio de las encuestas consideraron la muestra de población a partir de los 14 años, lo que las hizo compatibles con HLCL:2007.

²⁷² Dicha encuesta aplica una categorización poblacional inusual, medida a partir del modelo del Índice de Desarrollo Humano del PNUD, que a su vez incluye medidas de índole económico.

Figura 46. Universos de población de encuestas de lectura

Si atendemos a las características etarias del «Universo» estudiado por la mayoría de las encuestas vemos que existen tres modelos claramente diferenciados: el modelo HLCL (14 años o más), el INE-Eurostat (15 años o más) y el modelo CIS (mayores de 18 años).

Tabla 71. Benchmarking. Universo de la población objetivo (Edad)

Modelo HLCL		MODELO INE-Eurostat		MODELO CIS	
Mayores de 14 años		Mayores de 15 años		Mayores de 18 años	
1	BPE:2000	1	EBS56:2001	1	CIS2441:2001
2	HLCL:2001	2	PSCE:2002	2	CIS2478:2003
3	HLCL:2002	3	HPCE:2003	3	CIS2537:2003
4	HLCL:2003	4	PSCE:2004	4	CIS2554:2004
5	HLCL:2004	5	PSCE:2006	5	CIS2681:2007
6	HLCL:2005	6	HPCE:2007	6	CIS2766:2008
7	HLCL:2006	7	EBS67_1:2007		
8	HLCL:2007				
9	HLCL:2008				
n=9		n=7		n=6	

Si comparamos los cohortes de edad utilizados por HLCL:2007 (al menos en los documentos de divulgación de resultados en donde se muestra como una variable categórica) encontramos que sólo son armónicos con cuatro encuestas (14%), aunque una gran mayoría (52%) puede ser comparada de forma parcial, entre ellas las encuestas nacionales de cultura (HPCE); mientras que en ocho casos no existe manera de superar las diferencias, lo que hace imposible las comparaciones (v. Tabla 73). Desafortunadamente,

dentro de este último grupo, se encuentran los Estudios de Juventud del Injuve que trabajan con cohortes de edad ceñidos a un escrupuloso criterio sociológico: Adolescencia (15-17); Juventud en Transición (18-24) y Jóvenes Adultos (25-29); así como tres encuestas que pertenecen a la familia de barómetros HLCL (2000, 2001, 2002 y 2003) pero que aplicaron cohortes de edad distintos.

Tabla 72. Benchmarking. Cohortes de Edad

Benchmarking HLCL:2007					
Cohortes de edad					
Exacta		Parcial		Nula	
1	CIS2478:2003	1	HLCL:2000	1	BPE:2000
2	HLCL:2004	2	EBS56:2001	2	EJ000:2001
3	HLCL:2005	3	HLCL:2001	3	CIS2441:2001
4	HLCL:2006	4	PSCE:2002	4	EJ077:2002
		5	HLCL:2002	5	ECME:2004
		6	CIS2537:2003	6	HPCE:2007
		7	HPCE:2003	7	EBS67_1:2007
		8	HETUS:2003	8	EJ124:2007
		9	CIS2554:2004		
		10	PSCE:2004		
		11	PSCE:2006		
		12	CIS2681:2007		
		13	EADA:2007		
		14	CIS2766:2008		
		15	HLCL:2008		
n=4		n=15		n=8	

La gran mayoría de las encuestas han estudiado los hábitos lectores de toda la población con distintos «Niveles de Educación», incluida la gente sin estudios elementales, y quienes los tienen inconclusos. En el camino fueron descartadas dos encuestas que, a juzgar por sus documentos de divulgación, no incluyeron esta variable dentro de sus estudios: ECME:2004 de la EIAA y EBS67_1:2007 de la Unión Europea. Sin embargo, en cuanto al diseño de categorías de nivel educativo no podemos hablar de una armonización pues detectamos una compatibilidad exigua entre el «marco entorno» seleccionado (HLCL:2007)²⁷³ y la gran mayoría de las encuestas (76%), donde se incluyeron un abanico más amplio de categorías.

²⁷³ HLCL:2007 sólo incluye las categorías «Primarios», «Secundarios» y «Universitarios».

Asimismo, tampoco encontramos gran afinidad en las categorías empleadas por HLCL:2007 describir la «Ocupación» de los encuestados, más allá de los barómetros que le son próximos, con excepción de HLCL:2001 y HLCL:2002, que fueron clasificados con un potencial nulo de comparación en esta dimensión.

Tabla 73. Benchmarking. Categorías Ocupación/Empleo

Benchmarking HLCL:2007					
Categorías de Ocupación/Empleo					
	Exacta		Parcial		Nula
1	HLCL:2000	1	PSCE:2002	1	BPE:2000
2	HLCL:2003	2	EJ077:2002	2	EJ000:2001
3	HLCL:2004	3	CIS2478:2003	3	EBS56:2001
4	HLCL:2005	4	CIS2537:2003	4	CIS2441:2001
5	HLCL:2006	5	HPCE:2003	5	HLCL:2001
6	EADA:2007	6	HETUS:2003	6	HLCL:2002
7	HLCL:2008	7	CIS2554:2004	7	PSCE:2004
		8	PSCE:2006	8	ECME:2004
		9	CIS2681:2007	9	HPCE:2007
				10	EBS67_1:2007
				11	EJ124:2007
				12	CIS2766:2008
	n=7		n=9		n=12

El tercer tema de diagnóstico *Benchmarking* resulta particularmente importante pues se enfoca en la búsqueda de compatibilidad entre los tres Indicadores normalizados de la lectura de libros, indispensable para eventuales procesos de minería de datos o estudios meta-análisis. Lo primero fue identificar si las encuestas contaban con variables de medición de Frecuencia, Intensidad y Tiempo Dedicado a la Lectura de Libros. Los resultados se muestran en las Tablas 75, 77 y 79.

Tabla 74. Encuestas que miden Indicador de Frecuencia

Indicador de Frecuencia					
Con Indicador		Sin Indicador		Bench HLCL2007	
1	HLCL:2000	1	BPE:2000	1	HLCL:2000
2	EBS56:2001	2	EJ000:2001	2	HLCL:2001
3	HLCL:2001	3	CIS2441:2001	3	EJ077:2002
4	EJ077:2002	4	PSCE:2002	4	HLCL:2002
5	HLCL:2002	5	HETUS:2003	5	CIS2478:2003
6	CIS2478:2003	6	CIS2554:2004	6	CIS2537:2003
7	CIS2537:2003	7	PSCE:2004	7	HPCE:2003
8	HPCE:2003	8	ECME:2004	8	HLCL:2003
9	HLCL:2003	9	PSCE:2006	9	HLCL:2004
10	HLCL:2004	10	EBS67_1:2007	10	HLCL:2005
11	HLCL:2005	11	EADA:2007	11	HLCL:2006
12	HLCL:2006	12	CIS2766:2008	12	CIS2681:2007
13	HPCE:2007			13	EJ124:2007
14	CIS2681:2007			14	HLCL:2008
15	EJ124:2007				
16	HLCL:2008				
n=16		n=12		n=14	

Dieciseis encuestas midieron la *frecuencia* de lectura (55%). Dentro éstas, se incluyen el 100% de la submuestra de encuestas «Monográficas» (v. Tabla 75) así como las encuestas *Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles*. Sin embargo, tras comparar los «periodos de referencia» en los que están expresado dichos Indicadores encontramos que no todos coinciden con el modelo HLCL,²⁷⁴ aunque sí la mayoría (14 de 16 casos). Lamentablemente en dos casos puntuales, HPCE:2007 y BPE:2000, la comparación de este indicador no es viable debido a una ruptura con el periodo de referencia en que se expresa. Lo anterior revela que el Indicador de Frecuencia de Lectura es la cifra más susceptible de ser comparado entre las distintas encuesta de lectura de libros.

Aunque esta investigación no contempla el análisis semántico de la formulación de preguntas de cuestionario (*wording*, en el argot de los estudios de mercado), consideramos que podría ser de utilidad para otros investigadores el conocer la redacción puntual de las mismas (v. Tablas 76, 78 y 90).

²⁷⁴ Cabe recordar que el periodo de referencia empleado por los barómetros es en general, encaminado a medir un hábito atemporal, a través de la fórmula «¿Suele usted leer libros en su tiempo libre?».

Tabla 75. Formulación de Pregunta Indicador de Frecuencia

Indicador de Frecuencia	
Encuesta	Wording
HLCL:2000	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
EBS56:2001	¿Ha leído algún libro en los últimos 12 meses?
HLCL:2001	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
EJ077:2002	Te voy a leer una lista de actividades (...) me gustaría que me dijeras si la practicas habitualmente?
HLCL:2002	¿Suele Vd. leer libros en su tiempo libre?
CIS2478:2003	¿Podría decirme con qué frecuencia suele Ud. dedicar parte de su tiempo libre a la lectura en general, ya sea de prensa, libros, manuales, etc.?
CIS2537:2003	Concretamente ¿podría decirme con qué frecuencia suele Ud. leer ya sea prensa, libros, manuales, etc., con mucha frecuencia, bastante, de vez en cuando, raramente o nunca?
HPCE:2003	Quitando las lectura relacionadas con su profesión y estudios, ¿con qué frecuencia suele usted leer libros (novelas, ensayos, cuentos)?
HLCL:2003	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
HLCL:2004	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
HLCL:2005	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
HLCL:2006	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
HPCE:2007	¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro por motivos profesionales y por motivos de ocio?
CIS2681:2007	¿Qué tipo de actividades suele Ud. hacer durante su tiempo libre? (Leer prensa, libros, etc.)
EJ124:2007	Te voy a leer una serie de actividades de tiempo libre. Me gustaría que me dijeras, para cada una de ellas, si te gusta o no te gusta... (Leer libros)?
HLCL:2007(*)	¿Suele leer libros en su tiempo libre?
HLCL:2008	¿Suele leer libros en su tiempo libre?

(*) Marco entorno seleccionado.

A diferencia del Indicador de Frecuencia, el de Intensidad (cantidad de libros leídos) no está arraigado como medida del comportamiento lector de los españoles, pues sólo ha sido aplicado por el 24% de las encuestas. Inclusive, este fenómeno se da al interior de la «familia» de barómetros HLCL, pues sólo fue ha sido medido en los años 2004, 2005, 2007 y 2008. Sin embargo, si lo analizamos desde el punto de vista del benchmarking descubrimos aquí una valiosa veta de benchmarking de datos pues este indicador es perfectamente compatible con el producido por los Eurobarómetros Culturales de la Unión Europea (EBS56:2001 y EBS67_1:2007), así como con la encuesta *Participación de Adultos en Actividades de Aprendizaje* del INE (un género armonizado, de origen, con los sondeos EADA de Eurostat), lo que lo convierte al Indicador de Intensidad en un puente

viable de comparación del comportamiento lector de los españoles con el resto de pueblos europeos.

Tabla 76. Encuestas que miden Indicador de Intensidad

Indicador de Intensidad					
Con Indicador		Sin Indicador		BENCH HLCL:2007	
1	EBS56:2001	1	BPE:2000	1	EBS56:2001
2	HLCL:2003	2	HLCL:2000	2	HLCL:2003
3	HLCL:2004	3	EJ000:2001	3	HLCL:2004
4	EBS67_1:2007	4	CIS2441:2001	4	EBS67_1:2007
5	EADA:2007	5	HLCL:2001	5	EADA:2007
6	HLCL:2007	6	PSCE:2002	6	HLCL:2007
7	HLCL:2008	7	EJ077:2002	7	HLCL:2008
		8	HLCL:2002		
		9	CIS2478:2003		
		10	CIS2537:2003		
		11	HPCE:2003		
		12	HETUS:2003		
		13	CIS2554:2004		
		14	PSCE:2004		
		15	ECME:2004		
		16	HLCL:2005		
		17	PSCE:2006		
		18	HLCL:2006		
		19	HPCE:2007		
		20	CIS2681:2007		
		21	EJ124:2007		
		22	CIS2766:2008		
n=7		n=22		n=7	

Descartando aquellas encuestas que no utilizaron el periodo de referencia de un año (12 meses), comprobamos que las preguntas de cuestionario con las que se obtuvieron los indicadores de Intensidad coinciden en alto grado (v. Tabla 77).

Tabla 77. Wording Indicador de Intensidad

Indicador de Intensidad	
Encuesta	Wording
EBS56:2001	Aproximadamente ¿cuántos libros ha leído en los últimos 12 meses?
HLCL:2001	¿Cuántos libros está leyendo actualmente?
HPCE:2003	¿Cuántos libros ha leído en el último trimestre?
HLCL:2003	¿Cuántos libros ha leído aproximadamente en un año?
HLCL:2004	¿Cuántos libros ha leído aproximadamente en un año?
HPCE:2007	¿Cuántos libros leyó por motivos profesionales o por estudios en el último trimestre?
EBS67_1:2007	¿How many times in the last twelve months have you read a book?
EADA:2007	Durante los últimos doce meses ¿ha leído algún libro por placer?
HLCL:2007	¿Cuántos libros ha leído aproximadamente en un año?
HLCL:2008	¿Cuántos libros ha leído aproximadamente en un año?

El Indicador de Tiempo [dedicado a la lectura de libros] ha sido adoptado sólo por 11 de las 29 encuestas seleccionadas (38%). Al igual que en el indicador de Intensidad, los barómetros se han orientado en los últimos años hacia su normalización. Sin embargo, en tres de éstos (HLCL:2002, HLCL:2003, HLCL:2004) no se midió la lectura a través de la dimensión tiempo. Lamentablemente, los periodos de referencia utilizados por las encuestas culturales nacionales (HPCE:2003 y HPCE:2007), así como el empleado en la *Encuesta de Empleo del Tiempo* (armonizada con el género HETUS de Eurostat) constituyen un severo obstáculo para poder comparar los indicadores obtenidos por estos estudios. Mientras HLCL recurre al esquema «horas de lectura a la semana», las encuestas culturales HPCE se adhieren al método «lectura en un día laborable» y HETUS emplea «horas al día». En el caso de ésta última, la pérdida es particularmente severa, puesto que se trata de una encuesta considerada de alta calidad y fiabilidad, no solo por el trabajo escrupuloso que caracteriza tanto a Eurostat como al INE, sino porque el método de investigación que emplea (registro diario de actividades).

Tabla 78. Encuestas que miden Indicador de Tiempo

Indicador de Tiempo					
Con Indicador		Sin Indicador		BENCH HLCL:2007	
1	HLCL:2000	1	BPE:2000	1	HLCL:2000
2	EJ000:2001	2	EBS56:2001	2	HLCL:2001
3	HLCL:2001	3	CIS2441:2001	3	HLCL:2005
4	CIS2478:2003	4	PSCE:2002	4	HLCL:2006
5	HPCE:2003	5	EJ077:2002	5	HLCL:2007
6	HETUS:2003	6	HLCL:2002	6	HLCL:2008
7	CIS2554:2004	7	CIS2537:2003		
8	HLCL:2005	8	HLCL:2003		
9	HLCL:2006	9	PSCE:2004		
10	HPCE:2007	10	ECME:2004		
11	HLCL:2008	11	HLCL:2004		
		12	PSCE:2006		
		13	EBS67_1:2007		
		14	CIS2681:2007		
		15	EADA:2007		
		16	EJ124:2007		
		17	CIS2766:2008		
n=11		n=17		n=6	

Tabla 79. Indicador de Tiempo. Wording

Indicador de Tiempo	
Encuesta	Wording
EJ000:2001	¿A qué actividad de ocio en el hogar has dedicado más tiempo en los últimos meses?
HLCL:2001	¿Cuántas horas dedica a leer en la semana? A diario, en un día laborable, aproximadamente ¿cuánto tiempo dedica Ud. a la lectura?
CIS2478:2003	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HPCE:2003	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HLCL:2005	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HLCL:2006	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HPCE:2007	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HLCL:2007	¿Cuánto tiempo suele dedicar a leer libros en un día laborable normal? En la actualidad, ¿cuántas horas dedica a leer libros en una semana por término medio?
HLCL:2008	Información no disponible

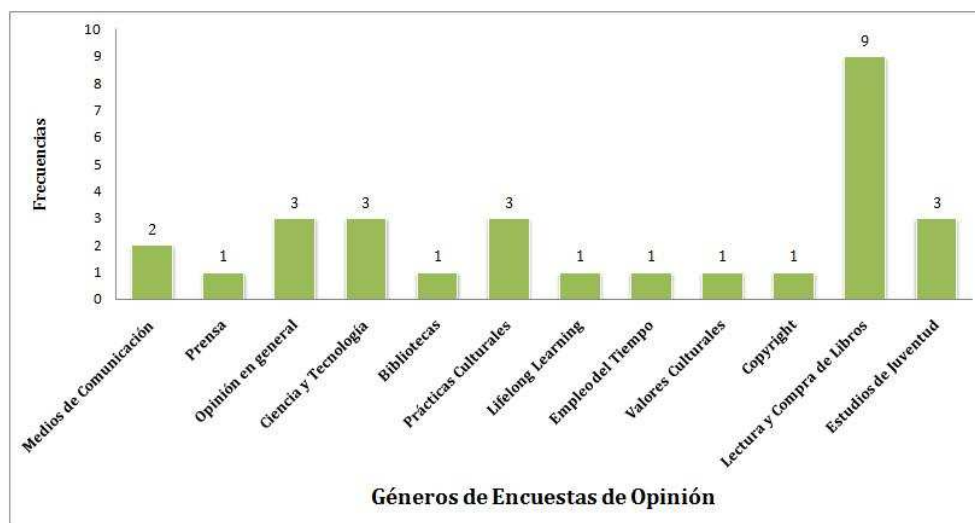
5.2.3. Análisis Meta-investigación

Uno de los objetivos fundamentales de la investigación de campo fue conocer desde qué perspectiva conceptual se ha venido abordando el tema de la lectura de libros en España, en el sentido de identificar qué dimensiones de la lectura se están estudiando con mayor interés y cuáles han sido relegadas o, en el caso extremo, desechadas. Asimismo, nos resultaba indispensable explorar cuáles eran las representaciones dadas a tres de las nociones culturales claves de las encuestas: «lectura», «lector» y «libro», lo que posiblemente reflejaría el punto de vista de los distintos agentes de la encuesta. A través de las distintas variables de tipo meta-investigación, intentamos la respuesta a estas interrogantes.

Lo primero fue someter los estudios a un proceso de clasificación por géneros. Dado que las preguntas de opinión acerca de la lectura de libros pueden aparecer en todo tipo de encuestas, nuestra intención fue clasificar las encuestas nacionales por géneros. De los 33 géneros de encuesta que identificado previamente (§ 4.3.2.1.2), encontramos que la mayoría de las que seleccionamos se concentraban con 12 de esos géneros: 1) Audiencias de Medios de Comunicación, 2) Lectura de Prensa, 3) Opinión [en general], 4) Ciencia y Tecnología, 5) Bibliotecas, 6) Prácticas Culturales; 7) Lifelong Learning; 8) Empleo del Tiempo; 9) Valores Culturales; 10) Copyright; 11) Lectura y Compra de Libros y, 12) Estudios de Juventud.²⁷⁵

²⁷⁵ Estas primeras pruebas de clasificación de encuestas no dejan de ser modestas, puesto que sólo serían una fase exploratoria para depurar, mejorar y uniformar criterios.

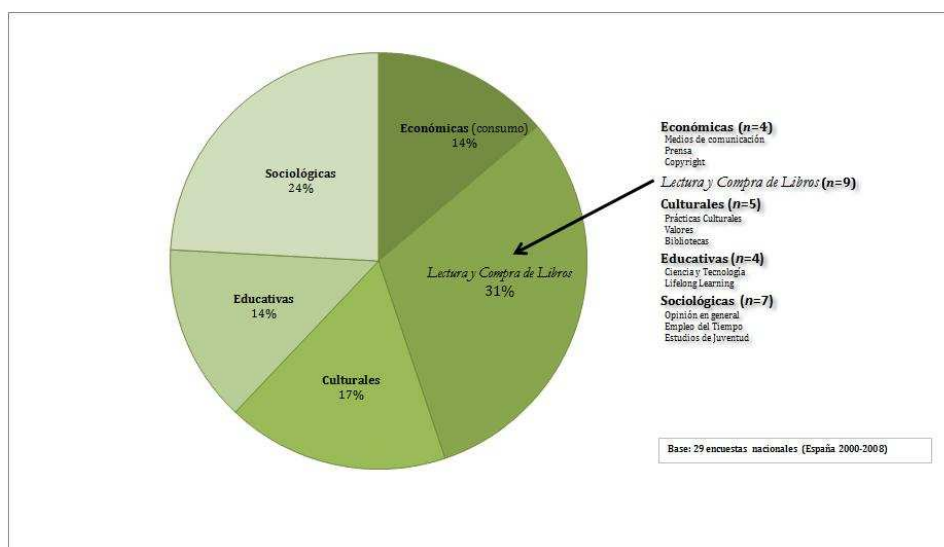
Figura 47. «Géneros de encuesta» en los que se abordó el tema de la lectura de libros (España 2000-2008) ²⁷⁶



Es importante recordar que la clasificación de los géneros de encuesta fue metodológicamente posible gracias a que, previamente, habíamos identificado las características de cada una con base a los objetivos expresados por sus autores y que nosotros, posteriormente, reagrupamos en cuatro grandes propósitos de las encuestas de opinión: 1) Económico (en el sentido de consumo); 2) Cultural; 3) Educativo, y 6) Sociológico.²⁷⁷

²⁷⁶ Elaboración propia.

²⁷⁷ La metodología de tratamiento de estas variables está incluida en la nota anexa de Especificaciones Técnicas.

Figura 48. Identificación de propósitos de las encuestas de lectura (%)²⁷⁸

Como se puede ver en la Figura 48, el género «Lectura y Compra de Libros» supuso un problema de clasificación puesto que se trata de un híbrido (a medio camino entre el estudio de mercado y la encuesta cultural), por lo que de primera instancia lo incluimos como una categoría aparte. Debido a que el 31% de las encuestas analizadas correspondieron a este género consideramos indispensable profundizar aún más. Nuevamente acudimos al cuestionario para determinar cuál de las dos dimensiones (lectura y compra) tenían mayor peso temático dentro de las encuestas, para de esta manera estar plenamente seguros de su clasificación (si económica, si cultural). Los resultados que obtuvimos después de analizar las frecuencias se describen en la Tabla 81:

²⁷⁸ Elaboración propia.

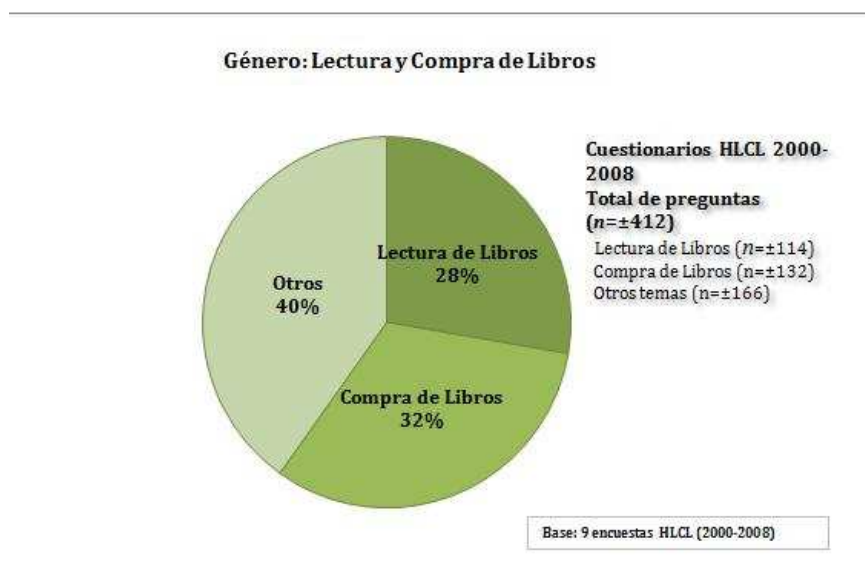
Tabla 80. Peso temático de Lectura y Compra de Libros en HLCL (2000-2008)²⁷⁹

Encuesta	Total Preguntas	Lectura	Compra	Otros ²⁸⁰
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
HLCL:2000	10	3	7	0
HLCL:2001	40	15	11	14
HLCL:2002	14	4	6	4
HLCL:2003	45	11	18	16
HLCL:2004	36	9	20	7
HLCL:2005	55	19	18	18
HLCL:2006	58	15	17	26
HLCL:2007	93	21	19	53
HLCL:2008	61	17	16	28
HLCL (2000-2008)	412	114	132	166

Si traducimos los resultados a porcentajes (v. Figura 49) podemos comprobar que el aspecto compra de libros ha acumulado más preguntas (por lo tanto, mayor interés) en los cuestionarios HLCL que el tema de la lectura de libros. Cuestión que se agudizó en el año 2004, encuesta que sobresale por anteponer el tema de la compra (n=20 preguntas) al de la lectura (n=9 preguntas). Sin embargo, entre los años 2005 y 2008, hay una tendencia hacia el equilibrio de fuerzas e intereses, pues el tema de la lectura ha ido ganando terreno, pero aún continúa la inclinación por investigar con mayor interés la compra.

²⁷⁹ Es imprescindible recordar que la cantidad de preguntas contabilizadas son apenas un aproximado, pues desafortunadamente los estudios HLCL de la FGEE no permiten el acceso a los cuestionarios que se emplearon durante las encuestas. Sin embargo, en sus informes de Resultados, acostumbran reproducir muchas de las preguntas utilizadas.

²⁸⁰ Hemos agrupado en la categoría «Otros», a todas aquellas preguntas de los cuestionarios HLCL relativas a Bibliotecas, Medios de Comunicación, Lectura de Prensa, Equipamiento tecnológico y uso de Internet, fundamentalmente.

Figura 49. Peso Temático Lectura & Compra en HLCL (2000-2008)²⁸¹

Si asociamos los resultados obtenidos en el análisis del peso temático dado a la compra de libros en los estudios HLCL de la FGEE (v. Figura 49), con el obtenido en el análisis de Propósitos (v. Figura 48), tenemos elementos suficientes para considerar que hay una abierta tendencia a investigar la lectura desde su dimensión «Económica» (por el énfasis dado al tema del consumo de libros), así como la «Cultural», quedando en un segundo término el propósito «Educativo» y el «Sociológico».

También analizamos la manera en cómo es representada la lectura, es decir, qué tipo de lectura es la que ha sido el motor de interés para ejecutar el estudio. Lo hicimos a través de la forma en cómo los agentes de la encuesta delimitaron el objeto de estudio, mediante la evaluación de cuatro aspectos cardinales: a) Motivo; b) Espacio; c) Lenguaje; d) Formato, y e) Soporte. Los resultados fueron particularmente interesantes.

5.2.3.1. Motivo

A partir de la elaboración de una tabla de frecuencias (*f*), en 21 de las 29 encuestas la principal orientación fue estudiar las prácticas de lectura «voluntaria», representando el 72,4% del total. Mientras que la lectura «obligatoria», esto es, la relativa a la profesión y/o estudios, sólo fue abordada por tres encuestas (10,3%), y sólo una (HPCE:2007) se ocupó

²⁸¹ Elaboración propia.

de estudiar tanto la lectura «voluntaria» como la «obligatoria», generando con ello indicadores claramente diferenciados. Cabe señalar que en los cuatro casos restantes, la lectura fue planteada en términos abiertos, sin especificar claramente el motor que la propiciaba.

5.2.3.2. Espacio de Lectura

Cuando analizamos el aspecto de Espacio de Lectura pudimos comprobar que la mayoría de los estudios (n=28) no especificaron claramente a sus encuestados un entorno físico en particular, por lo que se sobreentendía en todo momento se hablaba de prácticas de lectura efectuadas en todo tipo de lugares y circunstancias. Sólo una encuesta (BPE:2000) se interesó en investigar las prácticas de lectura realizadas al interior de las bibliotecas públicas.

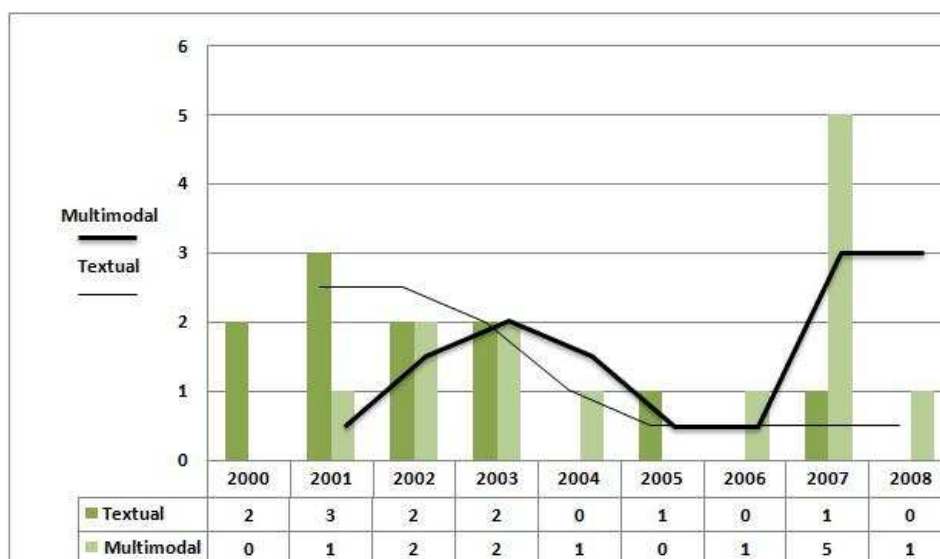
5.2.3.3. Lenguaje del Texto

Por lo que respecta al «Lenguaje»,²⁸² encontramos dos tendencias: por un lado, las encuestas continúan estudiando la lectura tradicional, de textos escritos, alfabéticos (48%), pero por otro lado, existe una inclinación aún más fuerte por estudiar las prácticas de lectura desde una perspectiva multimodal (52%), es decir, no sólo aquella limitada a la lectura de contenidos textuales sino también los enriquecidos con multimedia (CD, DVD, audiolibros, videolibros, lectura de textos online, audiovisuales, etc.). Como se puede comprobar en la Figura 50, a partir del año 2004 se experimentó un descenso drástico en la investigación constreñida a la lectura textual, lo que revela un posible «cambio de época» en la historia de la aplicación de encuestas de lectura. El interés por estudiar las prácticas de lectura multimodal es un fenómeno reciente, que ha ganado terreno en los cuestionarios de manera vertiginosa: el análisis M_i revela que en el 2000 ninguna encuesta nacional prestó atención a la lectura multimodal, pero para el año 2007 el 80% de las encuestas nacionales que seleccionamos ya la habían incorporado como parte del constructo. También es importante matizar los datos: esta línea de interés no ha crecido de manera

²⁸² No confundir con Idioma de lectura.

constante, pues entre 2004 y 2006, hubo un fenómeno de estancamiento en la investigación de la lectura concebida como práctica multimodal.

Figura 50. Tendencias de Investigación según «Lenguaje» de Lectura²⁸³



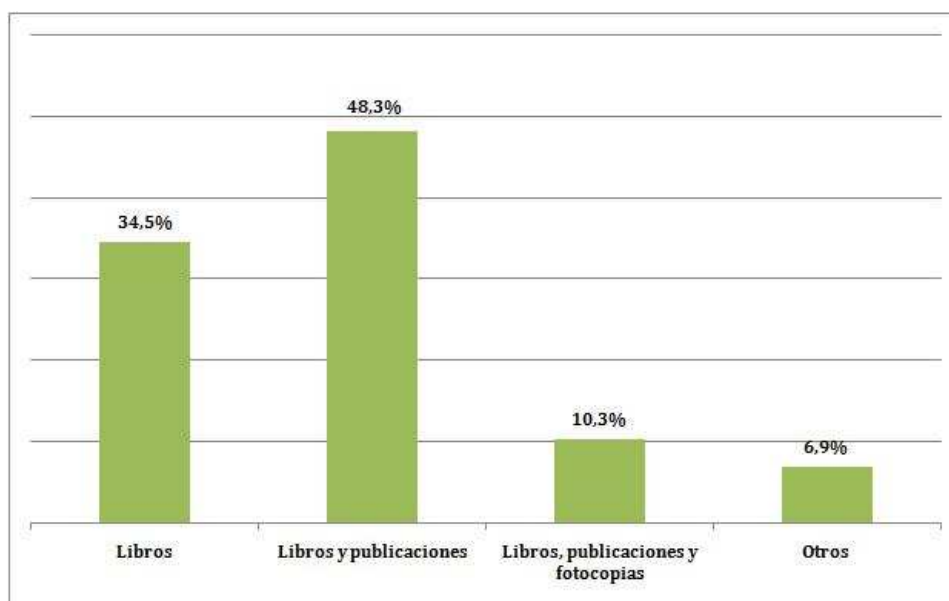
Base: 29 encuestas nacionales.

5.2.3.4. Formato del Texto

En la Figura 51 hemos agrupado los sondeos a través del criterio «Formato Impreso», en donde sobresalen de manera notable dos grupos: aquellos que sólo estudiaron la lectura en formato «libro» (n=10) y aquellos que además de éstos incorporaron preguntas sobre lectura de publicaciones periódicas (n=14).²⁸⁴ El resto de los sondeos (n=5) ampliaron ligeramente el «objeto» e incorporaron preguntas acerca de la lectura en fotocopias. En definitiva, de las 29 encuestas analizadas, el 48,3% de éstas, además del libro, se ocupan de la lectura de publicaciones periódicas, fundamentalmente de periódicos nacionales.

²⁸³ Elaboración propia.

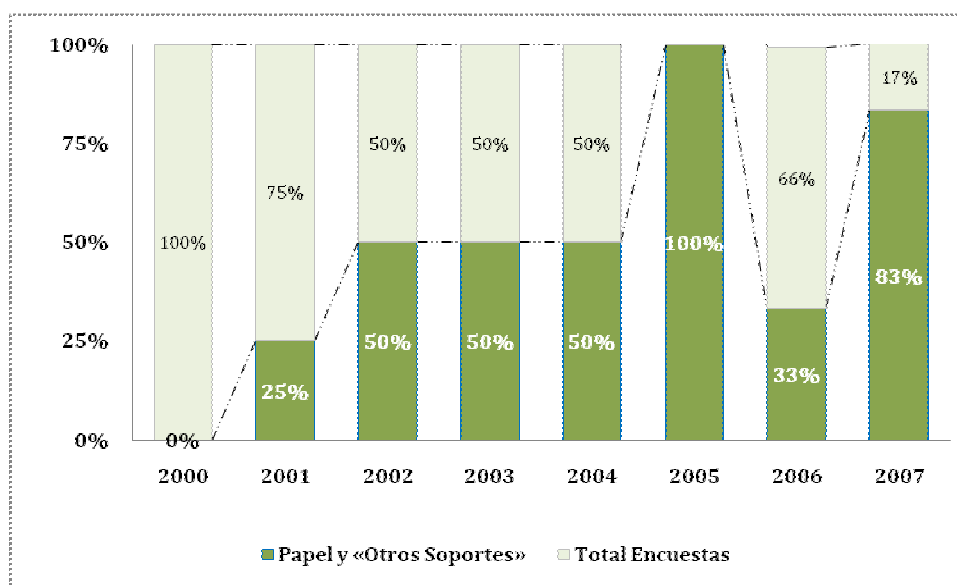
²⁸⁴ Es importante recordar que por los objetivos que nos hemos planteado en esta tesis doctoral no hemos incluido aquellas encuestas nacionales que abordan el tema de la lectura de publicaciones periódicas (p. ej. el Estudio General de Medios, EGM, que anualmente aplica la AIMC)

Figura 51. Tendencias de investigación según «Formato»

Base: 29 encuestas nacionales.

5.2.3.5. Soporte

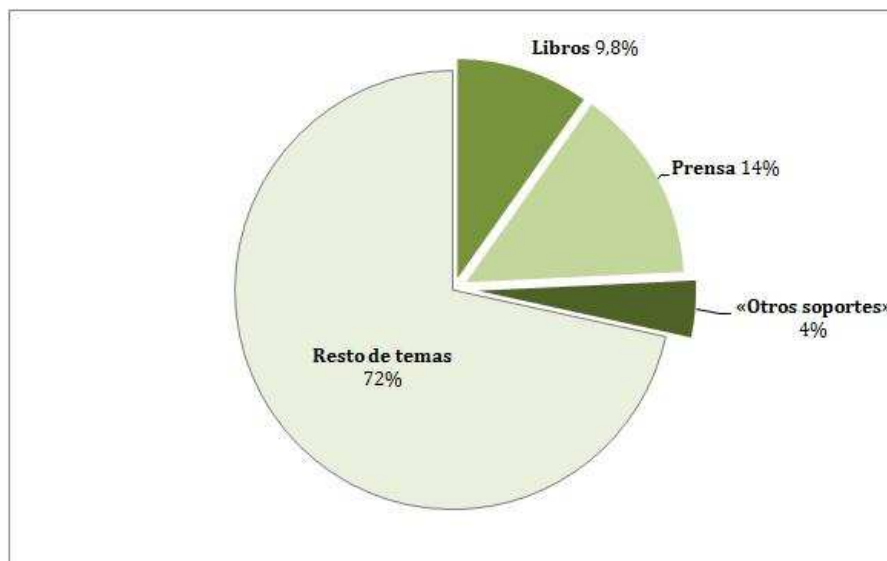
La incorporación de la lectura «multimodal» como tema de estudio fue relativamente patente cuando analizamos la evolución temática de la lectura en «otros soportes». De las 29 encuestas analizadas, 14 lo incluyeron dentro de las preguntas de cuestionario. En la Figura 52 se observa el comportamiento de las encuestas con relación a este tema, pues en el año 2000, de las dos encuestas analizadas ninguna consideró esa modalidad, pero para el año 2007, cinco de las seis encuestas (83%) que se aplicaron contemplaron aspectos sobre lectura en soporte digital.

Figura 52. Tendencias de investigación según «Soporte»

Base: Encuestas nacionales de lectura de libros aplicadas en España entre 2000-2007 (n=29).

También decidimos hacer un cruce de resultados entre el tema de los «soportes» y «formatos impresos». Encontramos que aquellos estudios que también estudiaron la lectura de «publicaciones periódicas» fueron más proclives a ampliar el panorama y estudiarlo desde el punto de vista de los «otros soportes» (88%), mientras que una porción mínima (10%) de los estudios que sólo contemplaron el formato «libro», sin incluir periódicos, se interesaron por conocer los hábitos de lectura de libros en otros soportes. Lo anterior revela que la lectura de prensa digital está siendo profusamente investigada, mientras que la lectura de libros digitales apenas provoca interés. Los resultados también revelaron que el tema de los «otros soportes», cuando es incorporado en la investigación, sólo aparece de manera marginal, pues en *promedio* se le reserva a esta temática el 4% del total de preguntas del cuestionario (v. Figura 53).

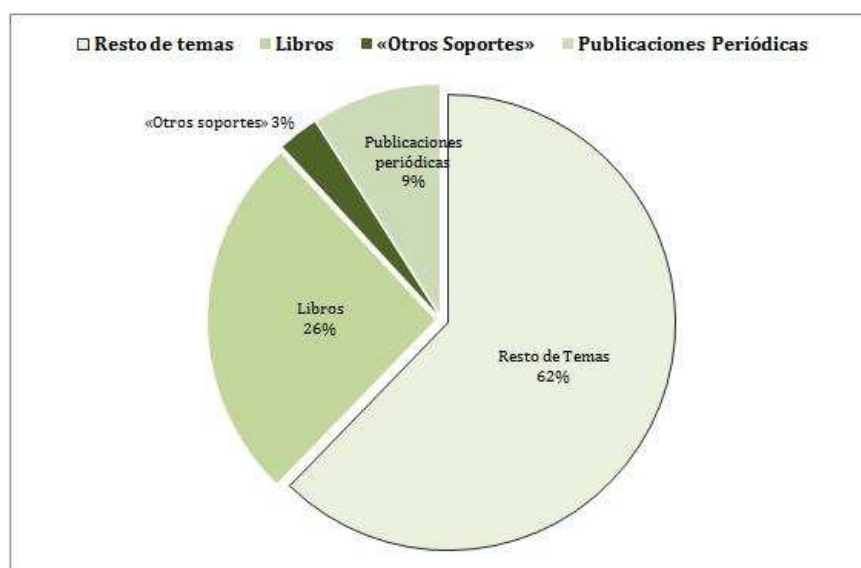
Figura 53. Peso temático dado a lectura de «Libros», «Prensa» y «Otros Soportes»



Base: Encuestas nacionales que incorporaron el tema de la lectura en «Otros Soportes» (n=14).

Si analizamos esta misma información pero sólo en aquellas encuestas clasificadas como «Monográficas» (la lectura de libros es el objetivo prioritario), no sólo se confirma la tendencia sino que se agudiza, disminuyendo el indicador de 4% a 3%.

Figura 54. Peso temático dado a lectura en «Otros soportes» (2001-2008)



Base: Encuestas Monográficas que incluyeron tema lectura en «Otros Soportes» (n=6)

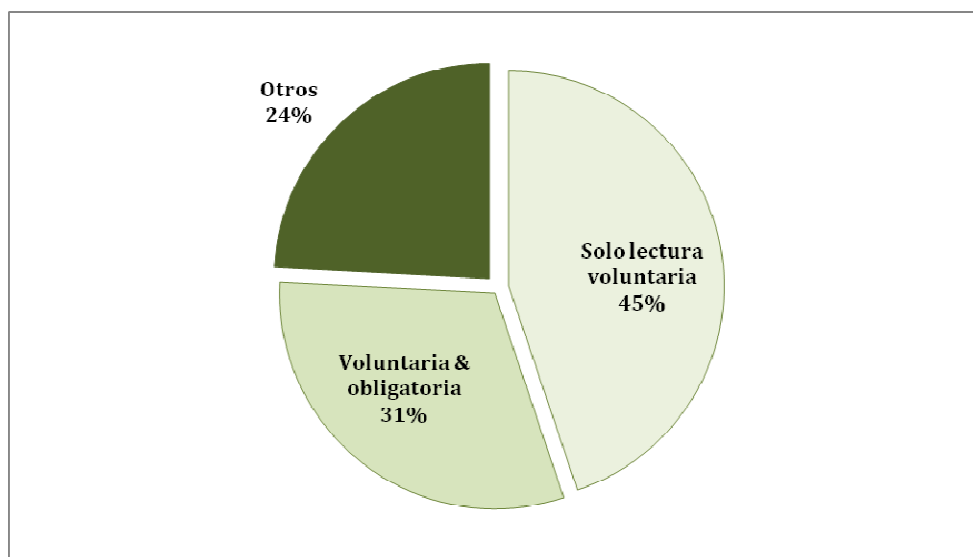
Por lo tanto hasta el año 2007²⁸⁵ no se aplicaron en España encuestas de lectura (al menos en el ámbito nacional) en donde las prácticas de lectura multimodal y en «otros soportes» hayan sido los objetivos prioritarios. Hasta el momento sólo tenemos registrada una primera encuesta española en donde los hábitos de lectura en «otros soportes» del libro es el objetivo fundamental. Nos referimos a *La lectura multimedia en las bibliotecas públicas de Andalucía*, del 2008, patrocinada por el Pacto Andaluz por el Libro (PAPEL), pero desafortunadamente sólo se circunscribe al ámbito autonómico (Comunidad).

5.2.3.6. El constructo «lectura», «lector» y «libro»

Para el tercer piso de análisis (meta-investigación) nos propusimos indagar acerca de las nociones de «lectura», «libro» y «lector» que subyacen de manera implícita en los cuestionarios y que, posiblemente, revelan el constructo epistemológico con el que fueron «diseñadas» las encuestas. Encontramos que el 76% de las encuestas abordan el tema de la lectura desde dos tipos de motivaciones (o motores): la lectura voluntaria y la obligatoria (por trabajo y/o estudios), mientras que casi una cuarta parte de los sondeos (24%) la plantean como algo general, sin ningún sesgo por motivación (v. Figura 55).²⁸⁶

²⁸⁵ Consideramos en todo momento que los análisis de encuestas que hemos seleccionado para la presente tesis doctoral son una muestra válida sólo hasta el año 2007, puesto que por razones de publicación de resultados (Timeliness) aún no podemos disponer de todas las encuestas nacionales de lectura de libros aplicadas durante el año 2008.

²⁸⁶ Uno de los ejemplos de encuestas sin sesgo por motivación lectora son los barómetros mensuales del CIS, pues en estos se suele usar una medida de la lectura como «efecto tercera persona». («¿Usted cree que en España la gente lee mucho, poco o nada?»).

Figura 55. Lectura voluntaria & obligatoria

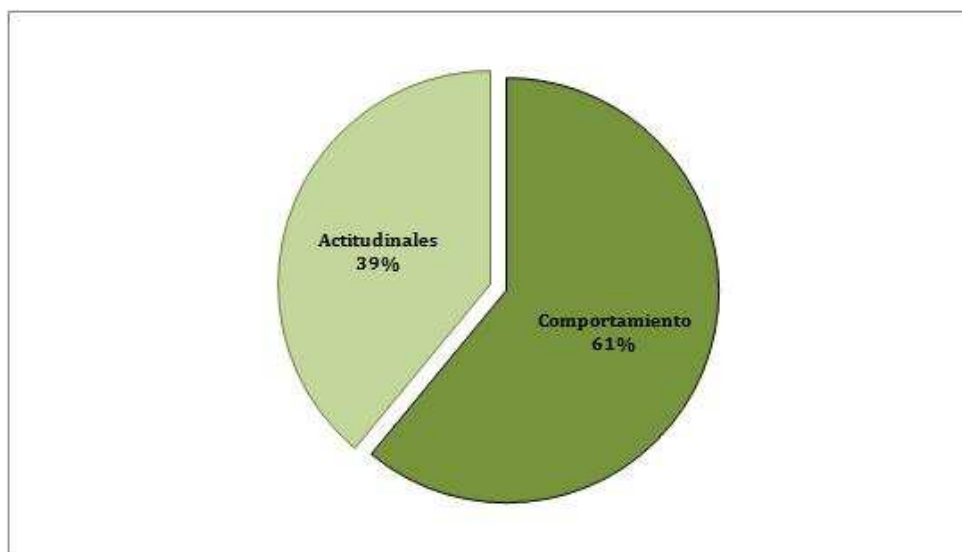
De las 22 encuestas que sí plantearon algún tipo de motivación lectora, encontramos que en 13 (45%) se pregunta sólo por los hábitos de lectura voluntaria, mientras que en nueve (31%) de las encuestas formularon preguntas con ambas modalidades. Con una particularidad más: ninguna de las encuestas analizadas se ocupó exclusivamente de las prácticas de lectura «obligatoria», y sólo en un caso puntual (EADA:2007, *Participación de Adultos en Actividades de Aprendizaje*) porcentaje de preguntas sobre lectura obligatoria (75%) superó a las de lectura voluntaria (25%).

Tabla 81. Porcentaje de preguntas lectura voluntaria y obligatoria en cuestionarios

LECTURA VOLUNTARIA				
	Año	Encuesta	% Voluntaria	% Obligatoria
1.	2000	BPE:2000	100	0
2.	2000	HLCL:2000	100	0
3.	2001	HLCL:2001	100	0
4.	2002	EJ077:2002	100	0
5.	2003	HPCE:2003	100	0
6.	2003	HLCL:2003	100	0
7.	2006	ECME:2004	100	0
8.	2007	HLCL:2004	100	0
9.	2005	HLCL:2005	100	0
10.	2006	HLCL:2006	100	0
11.	2007	EJ124:2007	100	0

LECTURA VOLUNTARIA				
	Año	Encuesta	% Voluntaria	% Obligatoria
12.	2007	HLCL:2007	100	0
13.	2008	HLCL:2008	100	0
1.	2002	CIS2478:2003	83,3	16,7
2.	2003	CIS2537:2003	80	20
3.	2007	HPCE:2007	80	20
4.	2002	HLCL:2002	75	25
5.	2001	EBS56:2001	50	50
6.	2002	PSCE:2002	50	50
7.	2005	PSCE:2004	50	50
8.	2007	EBS67_1:2007	50	50
9.	2007	EADA:2007	25	75

Tal y como se explica en el capítulo Metodología, partimos de la premisa que las preguntas sobre lectura solían estar confeccionadas para medir dos aspectos completamente distintos: por un lado, las opiniones que la gente tiene acerca de la lectura (*actitudinales*), y por otro, la contabilización de las prácticas concretas de lectura (*comportamiento*). Tras el análisis M_i descubrimos que la gran mayoría de las preguntas sobre lectura de libros (69%) que se formulan en las encuestas de España están orientadas a medir *comportamiento* o las prácticas de lectura objetivas (p. ej. «¿suele leer libros?», «¿con qué frecuencia lee libros?», «¿a qué actividad dedica el tiempo que antes ocupaba en leer libros?», etc.). En mucho menor medida (31%) las encuestas mostraron interés por conocer las *actitudes* hacia la lectura: «¿le gusta leer libros?», «¿cree que los españoles son buenos lectores?», «¿consideras que en la actualidad lees menos libros que antes?». Esta situación merece ser analizada con mayor profundidad.

Figura 56. Preguntas actitudinales y de comportamiento (promedio)

Base: 20 encuestas nacionales de lectura con preguntas actitudinales y de comportamiento.

Por ejemplo, en el barómetro HLCL:2008, de 17 preguntas relativas a la lectura de libros, 12 fueron de comportamiento (71%) y cinco actitudinales (29%), mientras que en el HPCE:2003, de un total de 19 preguntas, 14 fueron de comportamiento y cinco actitudinales. La desproporción es similar en el resto de encuestas. Cabe señalar que tanto los Eurobarómetros Culturales como las encuestas del INE (HETUS: 2003 y EADA:2007) sólo midieron las prácticas objetivas y no incluyeron ninguna pregunta *actitudinal* (v. Figura 56).

Tras analizar los cuestionarios pudimos comprobar que en ninguno se aclara de manera explícita a los encuestados «qué se entiende por lectura de libros». Resultó notorio que sólo dos (6%) de las encuestas seleccionadas (BPE:2000 y HETUS:2003) aclararon a sus encuestados que también debían incluir en sus respuestas aquellas lectura parciales (fragmentos, párrafos), mientras que el resto de encuestas (94%) quedaba ambiguo si se trataba de una lectura integral, de la primera hasta la última página, o si implicaba la lectura irregular de párrafos o la consulta de datos.

Asimismo, pudimos comprobar que la mayoría de las encuestas transmitieron a los entrevistados una noción clásica (conservadora), de la lectura de libros. Buscamos entre las categorías de respuesta sobre el tipo de lecturas (Materias y Géneros Literarios).

Descartando las tres encuestas que no incluyeron categorías de materias o géneros de lectura,²⁸⁷ nos encontramos que sólo siete de 26 encuestas incluyeron categorías de géneros que, tradicionalmente, han sido poco valorados y clasificados dentro de la cultura de masas, como el cómic y los tebeos (*pulp*). Diez encuestas incorporaron dentro del universo las lecturas de libros prácticos, como las recetas de cocina, los manuales de cómo hacer (*How to*) y los libros de autoayuda. También sólo siete encuestas consideraron la lectura de libros *best-seller*.

En contraste, cuando buscamos si las categorías de respuesta incluían el anverso de la moneda, esto es, los materiales tradicionales de lectura asociados a la «Alta Cultura», como la poesía, el cuento, el teatro, nos encontramos con que 14 encuestas (58%) incluían este tipo de opciones. Sin embargo, las encuestas más recientes muestran una tendencia hacia la incorporación de lecturas propias de la cultura de masas, en abierta sustitución de las categorías clásicas. La lectura de libros prácticos ha tenido una política más irregular. Desde el año 2000 ya era una categoría bien asentada en los cuestionarios, pero en algunos periodos (2001, 2005-2006) «los prácticos» desaparecieron del universo conceptual de las encuestas.

Dentro de las encuestas aplicadas a partir del año 2000, la primera que incorporó el cómic como material de lectura fue *Tiempo Libre y Hábitos de Lectura II* del CIS (estudio 2478), en el año 2003. Los barómetros HLCL lo consideraron dentro de los géneros de lectura preferidos hasta el año 2006. Asimismo, en los siguientes años, los barómetros han excluido las categorías poesía, cuento y teatro de la lista, lo que confirma el abierto reemplazo de la noción conceptual de la lectura de materiales tradicionales (v. Tabla 83).

²⁸⁷ Nos referimos a las encuestas CIS2441; HETUS:2003; CIS2554:2003.

Tabla 82. Materiales de lectura

	Comics, tebeos	Libros Prácticos	Best Seller	Poesía, Teatro
1	CIS2478:2003	BPE:2000	CIS2478:2003	BPE:2000
2	HPCE:2003	HLCL:2000	HPCE:2003	HLCL:2000
3	CIS2537:2003	HLCL:2002	HLCL:2003	HLCL:2001
4	HLCL:2006	CIS2478:2003	HLCL:2004	HLCL:2002
5	HPCE:2007	HPCE:2003	HLCL:2006	PSCE:2002
6	HLCL:2007	HLCL:2003	HLCL:2007	CIS2478:2003
7	HLCL:2008	HLCL:2004	HLCL:2008	HPCE:2003
8		HLCL:2007		HLCL:2003
9		HPCE:2007		PSCE:2004
10		HLCL:2008		HLCL:2004
11				HLCL:2005
12				HLCL:2006
13				PSCE:2006
14				HPCE:2007

Base: 29 encuestas nacionales de lectura en España 2000-2008.

Las encuestas que ofrecieron el abanico más amplio de opciones en los materiales de lectura fueron CIS:2448 y HPCE:2003, pues lo mismo incluyeron cómics, que poesía, best-seller o libros prácticos,²⁸⁸ lo que las vuelve conceptualmente más compatibles.

Poco más de la mitad de las encuestas de lectura (n=15) elaboraron algún tipo de clasificación de la población, distinguiendo «lectores» y «No-lectores». El criterio más recurrente (66%) para llegar a esa división fue el de la «Frecuencia», es decir, el arraigo del hábito en la vida cotidiana («¿Suele leer libros en su tiempo libre?»). Mientras que cinco estudios (34%) se decantaron por identificar a los lectores por la Intensidad, las prácticas objetivas. («Aproximadamente, ¿cuántos libros ha leído en los últimos doce meses?»). Sin embargo, estos resultados deben relativizarse debido a que la sobrerrepresentación cuantitativa de los barómetros de Lectura hace que se incline la balanza hacia la clasificación de lectores mediante Frecuencia. Si analizamos cualitativamente otros modelos de representación, el resto de modelos parten de criterios cuantitativos para distinguir a un lector de quien no lo es. Tal es el caso de los Eurobarómetros, armonizados

²⁸⁸ Sin embargo, el best-seller fue eliminado de la encuesta HPCE:2007.

con Eurostat. Desde el año 2004, los barómetros HLCL han incorporado un método de correlación (testado a través de un Índice Lambda) en las variables de Frecuencia e Intensidad, para separar «lectores» y «no-lectores». De las diez encuestas que incluyeron el criterio de Intensidad, cinco consideraron que «lector» era aquel que ha leído al menos «un libro al año».

5.2.4. Problemas detectados en la herramienta HLCL

Dada la importancia que revisten los barómetros HLCL para conocer los hábitos de lectura de los españoles, decidimos realizar un análisis pormenorizado de las herramientas con las que se obtienen los tres Indicadores de Lectura normalizados. El Indicador de Frecuencia se obtiene a través de la pregunta *¿Suele leer libros en su tiempo libre?*, los barómetros ofrecen al encuestado seis opciones posibles, organizadas con una escala que, como vemos en la Tabla 83, de principio posee un marco cronológico objetivo:

Tabla 83. Diseño del Indicador de Frecuencia de HLCL:2000-2007

Escala	Marco de Escala	Tipología de Lectores
a) Todos o casi todos los días	Intervalo cronológico	Lector Frecuente (diario)
b) Una o dos veces por semana	Intervalo cronológico	Lector Frecuente (semanal)
c) Alguna vez por mes	Intervalo cronológico	Lector Ocasional (mes)
d) Alguna vez al trimestre	Intervalo cronológico	Lector Ocasional (trimestre)
e) Casi nunca	Ambiguo	No-lector
f) Nunca	Ambiguo	No-lector

Este diseño posee algunas características que merece la pena analizar, pues hemos detectados tres errores de carácter sistemático y cognitivo. Como decíamos anteriormente, las opciones de respuesta parten de una escala construida a partir de un marco *cronológico* («día», «semana», «mes» y «trimestre») pero, a medio camino, éste marco es alterado y sustituido por una escala que corresponde a un orden de distinta naturaleza, cuyo intervalo es *indeterminado* y alude a conceptos universales y extremo subjetivos («casi nunca» y «nunca»). Esto no es, ni de lejos, comparable, y nos señala que la escala pudiera

adolecer de un problema de consistencia interna (Igartua, 2006. v. t. Wimmer y Dominick, 1996; Baxter y Babbie, 2004).

Cognitivamente, el orden lógico demandaría continuar con el intervalo cronológico —semestre y año, respectivamente—. Sin embargo, si profundizamos aún más en la escala, vemos que los cuatro puntos anteriores tampoco presentan intervalos perfectos. En el caso de los dos primeros: «Todos o casi todos los días» y «Una ó dos veces por semana», aluden *prácticamente* a la misma frecuencia, e incluso, casi podrían ser sinónimos. Estas dos categorías incumplen con el principio de diseño de cuestionarios que indica que las categorías deben ser «autoexcluyentes» (Cea de Ancona, 1992; Dominick y Wimmer, 2003; Alvira, 2001; Igartua, 2006; Díaz de Rada, 2002). El utilizar escalas de distinta naturaleza dentro de un mismo menú de opciones, podría tener repercusiones lamentables en las respuestas, provocando confusión en los encuestados. Situación que se agrava si consideramos que la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, en el caso de los estudios HLCL se conduce a través del hilo telefónico, lo cual impide que el encuestado pueda reflexionar con detenimiento la diferencia entre uno y otro concepto.

Como decíamos anteriormente, la respuesta que el encuestado seleccione a la primera pregunta *¿Suele Ud. leer libros en su tiempo libre?* es cardinal dentro de los estudios HLCL puesto que, *de facto*, el sistema le clasifica dentro de dos tipologías posibles: «lectores» y «no-lectores». Para entrar dentro de la primera taxonomía (la de los Lectores, es decir, es decir el lado positivo), la escala ofrece las cuatro primeras opciones («día», «semana», «mes» y «trimestre») mientras que para los «No-lectores» (el lado negativo) se reservan sólo las dos opciones finales («casi nunca» y «nunca»). Esto también sugiere un desbalance.

Asimismo, en la formulación de la pregunta (*wording*) para obtener el Indicador de Intensidad («¿Cuántos libros ha leído aproximadamente en un año?») ²⁸⁹ se puede comprobar

²⁸⁹ En el barómetro HLCL:2000, un estudio de carácter exploratorio, no se formuló una pregunta relativa a la Intensidad Lectora. En el estudio HLCL:2001 se inició el proceso de medición con una pregunta diferente pues implicaba un periodo de referencia distinto: “¿Cuántos libros está leyendo actualmente? Y la escala de respuesta también presenta variaciones notables. Desafortunadamente, al no poder acceder de manera directa al cuestionario integral y sólo a algunas preguntas descritas en el documento

que en ningún momento se plantea a los encuestados una noción clara y comprensible de «qué es libro» y «qué se entiende por leer», lo que contribuye aún más a la imprecisión en las respuestas obtenidas.

5.2.4.1. Escala de Intensidad

La escala de intervalo que se ofrece como posibles respuestas de Intensidad también merece un análisis más detallado. Como se puede ver en la Tabla 84, la escala parte de un punto cero (Ninguno) a un infinito (+ de 100), como valores extremos, y al interior se señalan ocho fases de intensidad que van de 1 libro a 100 libros. Cada una de estas ocho fases presenta un intervalo, pero éstos presentan valores que no obedecen a un criterio lógico, de crecimiento exponencial. Desafortunadamente escapa de nuestro campo de especialidad el poder analizar el trasfondo matemático y las posibles consecuencias que pudiera tener este aspecto en los resultados cifrados. Pero cabe recordar que la Intensidad lectora de los estudios HLCL 2003-2007 se sintetizan a través de uno de los estadísticos de tendencia central (*media aritmética*), los cuales, en opinión de los expertos, son fuertemente afectados por los valores extremos; valores muy altos tienden a aumentarlo, y viceversa, «lo que implica que puede dejar de ser representativo» (Cea de Ancona, 1992).

Tabla 84. Escala de Indicador de Intensidad HLCL

Escala	Intervalo
Ninguno (=0)	0
Un libro	0
De 2 a 4 libros	2
De 5 a 8 libros	3
De 9 a 12 libros	4
De 13 a 15 libros	2
De 16 a 20 libros	4
De 21 a 30 libros	9
De 31 a 100 libros	69
Más de 100 libros	0
Ns/Nc	--

de divulgación de los barómetros, no ha sido imposible comprobar con todo rigor la evolución que ha tenido este indicador. En el estudio HLCL:2002 no muestra indicios de haber formulado preguntas relativas a intensidad, y fue hasta HLCL:2003 cuando quedó completamente normalizado.

5.2.4.2. Escala de Tiempo

Asimismo, detectamos fallas en la construcción de las escalas de tiempo que se le ofrecen como opciones a los encuestados con la herramienta HLCL, a través de la pregunta *¿Cuántas horas dedica a leer a la semana?*

Tabla 85. Escala de Indicador de Tiempo HLCL

Escala de tiempo	Intervalo
Una hora	0
2 horas	0
3 horas	0
4-5 horas	1
6-7 horas	1
8-10 horas	2
Más de 10 horas	--

Para determinar quién es «lector» y quién es «no-lector», las encuestas HLCL llevan cabo un cruce de variables entre los indicadores de *Frecuencia e Intensidad*. Cabe señalar que esta técnica de categorización lectora, también ofrece dificultades metodológicas que no debieran soslayarse: «[...] las casillas de cruce entre las distintas categorías de ambas variables revelan algunas inconsistencias.» (HLCL:2004, 2005: 14), como puede ser el hecho que un lector diario declare haber leído sólo un libro en los últimos doce meses, o lectores trimestrales que declaran haber leído entre 30 y 100 libros en un año.

5.2.4.3. Periodo de Referencia

En la fase exploratoria de la presente investigación detectamos, por ejemplo, que en el estudio HLCL:2001 se planteó una pregunta relativa a la medición de Intensidad lectora en el que el periodo de referencia era «Actualmente», mientras que los estudios posteriores (HLCL:2003-2007) el periodo de referencia utilizado para el Indicador de Intensidad fue de «en el último año». Si comparamos los resultados obtenidos entre estos dos marco referenciales vemos que existe una notable diferencia en las respuestas. Los resultados hablan por sí solos en la Tabla 86:

Tabla 86. Comparativo de Indicadores con distintos Periodos de Referencia²⁹⁰

Escala	HLCL:2001	HLCL:2003
	¿Cuántos libros está leyendo actualmente?	¿Cuántos libros ha leído en el último año?
Ninguno	22%	41,2%
Un libro	62%	6,3%
Media anual	10	8

En resumen, si bien los barómetros HLCL han logrado normalizar tres tipos de Indicadores de Lectura (*Frecuencia*, *Intensidad* y *Tiempo*) el análisis indica que dicha estabilización de indicadores es sólo aparente pues en la parte invisible de las encuestas —la del método y su diseño de aplicación— continúan en estado permanente de cambio y construcción. Uno de los aspectos tan invisibles como cruciales ha sido la sustitución del método «lectura últimos doce meses» por el método «lectura últimos tres meses», que detectamos a partir del barómetro 2005. En este rubro la lógica camina a contracorriente con el sentido común, pues a menor tiempo ofrecido como plazo posible al encuestado mayor es la frecuencia lectora. Por ejemplo, el 56,9% de los españoles declararon leer libros al menos una vez en los «últimos doce meses», pero si la pregunta se reformula con relación a la lectura durante el «último trimestre», el mismo porcentaje se dispara hasta alcanzar el 82,5% de la población.²⁹¹ Lo anterior señala una distorsión de 25,6 puntos porcentuales. No está de más decirlo: estas cifras no resultan congruentes y son reflejo de anomalías internas y factores de contaminación que nos es imposible determinar.

Tabla 87. Lectura «últimos doce meses» y «últimos tres meses»

	Lectura "Último año"		Lectura "Último trimestre"		
	Lectores	"No-lectores"	Lectores	"No-lectores"	
Frecuencia	56,9	43,1	Frecuencia	82,5	17,5
Intensidad	8,6 (9,5)		Intensidad	2,7	
Tiempo	5,8		Tiempo	4,5	

²⁹⁰ Desafortunadamente no hemos podido comparar el estudio HLCL:2001 con el inmediato posterior, correspondiente al año 2002, debido a que en éste no se incluyó la pregunta para medir el Indicador de Intensidad, al menos no en los documentos de difusión de resultados a los que hemos tenido acceso. También es importante aclarar que sólo hemos comparado los valores de la escala de respuesta en los que coinciden ambos estudios (Ninguno, o valor cero y 1 libro).

²⁹¹ E incluso en un 87% en el caso de los «lectores frecuentes» (v. HLCL:2007, o. cit.: 39).

La *distorsión* pudiera explicarse por causa de fenómenos *paralelos*, como la comprensible mayor facilidad que implica el recordar acontecimientos mediatos, o el llamado «efecto telescopio» (*telescoping effect*) que para algunos metodólogos expertos en encuestas explica la tendencia a «[...] recordar hechos pasados como sucedidos en una fecha más cercana al momento actual de lo que en realidad lo fueron [...]» (Méndez y Lamas, 2003: 72). En el capítulo siguiente, Conclusiones, ahondaremos en más reflexiones acerca de este tema.

Otra causa de la distorsión puede derivar de la estación del año en el que se realiza el «trabajo de campo». Tal como se anotó en el análisis narrativo del estudio HLCL:2004 (§ 3.3.1.2.1.5), en España, la intensidad en la lectura de libros está estrechamente relacionada con el calendario anual. Al parecer los españoles suelen incrementar la frecuencia e intensidad de lectura conforme se acerca la temporada estival, de la misma manera en que disminuye durante los meses de invierno (HLCL:2004: 12).²⁹² Por todo lo anterior, consideramos que la importación del método RR o «lectura último periodo» de la lectura de publicaciones periódicas requiere de su puntual observación, evaluación y continua discusión.

5.2.4.5. No respuesta

Particularmente nos ocupamos de observar tres dimensiones de la lectura que se miden profusamente en las encuestas HLCL: «Dotación de Libros en el Hogar»; «Intensidad» y «Tiempo». Consideramos que una buena manera de comprobar sería analizando el comportamiento del indicador de no-respuesta (No sabe/No Contesta), pues nos señalaría la proporción de gente que abiertamente confesaba no estar consciente ni de cuántos libros tenía en casa, ni cuántos libros habría leído durante el año o cuántas horas invertía en leer libros. Los resultados fueron los siguientes:

²⁹² Sin embargo, durante el invierno se incrementa la venta de libros, asociados al incremento de ventas de artículos para regalo de temporada navideña.

Tabla 88. Evolución del fenómeno de No Respuesta (%)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Dotación libros en el hogar	--	8*	10,1	4,3	6**	8,5	8,2	5,3
Intensidad					1,4		1,4	2,4
Tiempo						3,6	1,4	3,2

Nota: no corresponden del todo las cifras para Ns/Nc del HLCL:2001 (8,0%) con la cifra manejada en HLCL:2003 en donde se dice que esta categoría había alcanzado en 2003 un porcentaje de 7,7%.

** Cifra obtenida de manera indirecta, a través de HLCL:2005.

* Nota: Detectamos una ligera incongruencia en las cifras para Ns/Nc del HLCL:2001 (8,0%) con la manejada en HLCL:2003 en donde se dice que esta categoría había alcanzado en 2003 un porcentaje de 7,7%.

** Cifra obtenida de manera indirecta, a través de HLCL:2005.

Hasta ahora hemos expuesto algunas de las cifras obtenidas tras la evaluación Q+B+M_i, aquellas que consideramos más importantes y estrechamente vinculadas con nuestras hipótesis de trabajo. Pero sin duda la información obtenida es mucho más amplia y compleja de lo que aquí hemos expuesto. Por lo mismo, recomendamos la revisión de las 130 variables de análisis que contempla la herramienta Q+B+M_i y que se describen en el Apéndice 1. Plan de Códigos y Apéndice 2. Coding Form que se anexan en el CD Herramienta y Matriz de Datos (Encuestas Nacionales de Lectura de Libros en España 2000-2007) complementario a esta tesis doctoral.

**Viajero que circula por las tierras del prójimo, nómada
furtivo que camina por los campos que no ha escrito.**

Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1974

Conclusiones

6.1. Cultura en cifras

Para muchos gobiernos la cultura no suele ser un tema prioritario. Tampoco es algo que preocupe demasiado a los ciudadanos comunes, la mayoría enfrascados en la jornada y con la vista puesta en llegar a «fin de mes». Si comparamos la cantidad de encuestas que cada año se realizan sobre temas «duros» (políticos, económicos, financieros, electorales, sociales o de consumo) con las encuestas culturales, no nos quedaría más remedio que cerrar la carpeta y lamentarnos eternamente por la precariedad, el desinterés y la penosa calidad de «postre» —grato pero prescindible— que tienen los estudios culturales. Hasta ahora, la cultura ha sido vista como un satélite, un apéndice que nadie comprende del todo y, en el mejor de los casos, como una superestructura supeditada al poder económico (a decir de los teóricos francforteanos) o donde se asientan las revoluciones tecnológicas (según la óptica de McLuhan).

Como vimos a lo largo de esta investigación doctoral, el interés por investigar la cultura tuvo un punto de inflexión en los años noventa cuando distintos gobiernos y organismos internacionales vislumbraron el impacto que tenía ésta en la economía, como la generación del PIB, la creación de empleos, el grado de participación del sector en los indicadores macroeconómicos (importación y exportación de libros, películas, obras de arte, etc.) y, tímidamente, como motor de otros sectores industriales, como el turismo. Tres buenos ejemplos de esta inflexión de la investigación cultural a través de indicadores estadísticos son los documentos *España en Cifras. Macromagnitudes de la Cultura*, de 1995 —tal vez el primero en su género en Europa—, así como en los producidos por la Unesco en los años 1998 y 2000, *World Culture Report I* y *World Culture Report II*, respectivamente, así como *Culture Statistics 2007*, el primero que ha generado la Unión Europea con datos conjuntos de los veintisiete países, y que fue elaborado con casi quince años de retraso. Aún así, es notable el avance en cuanto al «reconocimiento» de la importancia de lo cultural y su incorporación dentro de las agendas políticas encaminadas al desarrollo. Sakiko Fakuda-Parr, directora del Informe sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), lo llegó a explicar de la siguiente manera: «[...] el actual interés por crear indicadores culturales nace de la preocupación por el hecho de que

las políticas de desarrollo no han tenido en cuenta a la cultura.» (Fakuda-Parr, 2001: 279). Sin duda esta revalorización de lo cultural significa una mejoría que, tarde o temprano, derivará en mayores apoyos a la investigación en este campo; pero aún faltan lustros, tal vez décadas, para que la mayoría de sociedades y gobiernos lleguen a la minucia de reconocer que las prácticas culturales se encuentran activamente vinculadas —no subordinadas— con el resto de factores «duros» que condicionan la escena social y que por lo tanto debieran merecer mayor atención y cuidado.

Sin embargo, el pretender calibrar la cultura en términos de viabilidad de ROI supone un proceso arbitrario y oscuro que en múltiples ocasiones ha sido puesto en tela de juicio. Los riesgos saltan a simple vista, pues como apunta Tolila «[l]a idea de reflejar la cultura en términos estadísticos puede parecer un reto extravagante o una exigencia totalitaria [...]» (Tolila, 2000: 271). Es decir, medir el valor de un pintor por el número de cuadros vendidos es tan inexacto y peligroso como considerar la calidad de un texto por el soporte material en que ha sido difundido. El problema de calibrar y ponderar los aspectos intangibles y subjetivos de la diversidad de manifestaciones culturales parece irresuelto. ¿Quién puede tasar el gusto estético a través de una escala de Likert?, ¿es posible medir en grados la fuerza expresiva o la proyección sensible producida por una obra de arte, o bien, la huella que deja un texto literario en el imaginario de un pueblo? Por lo mismo, la natural oposición entre la aridez racional de las cifras estadísticas y la espontánea y cambiante expresión de la cultura parecen estancarse indefinidamente en un anegado pantano.

El tratamiento economicista o tecnócrata de la cultura ha generado desconfianza y animadversión por parte del grueso de artistas, intelectuales y hasta de los propios agentes culturales. Sin embargo, las decisiones en materia de política culturales tomadas sin referentes cifrados —políticas de la intuición y el «yo creo» o «me gusta», por describirlas de alguna manera— también han demostrado su ineficacia a la hora de evaluar y gestionar el sector cultural. Algunos autores consideran que muchas de las políticas culturales se construían a partir de conceptualizaciones en extremo antropológicas o bien sobre la base de subjetividades ideológicas, derivando muchas veces en proyectos culturales sesgados o, en el mejor de los casos, en esfuerzos caóticos y de corta vida, generando aún más

incertidumbre y desconocimiento de la propia realidad cultural. Sin embargo, una cuestión medular queda irresuelta: ni los acercamientos cualitativos ni cuantitativos a la cuestión cultural han demostrado su total eficacia, y desafortunadamente, si han dado muestras fehaciente de su violencia.

En términos metodológicos, y con riesgo de caer en las polarizaciones, hemos visto que la investigación sociológica de la cultura se encuentra dividida en al menos dos frentes: el cualitativo y el cuantitativo. En el primer caso, las observaciones antropológicas acerca de las prácticas culturales iniciadas por Lévi Strauss en el siglo XIX —y transformada como los trabajos de Clifford Geertz, en Estados Unidos; J. S. Hall en la *British Culture Studies* o García Canclini en América Latina, entre otros— suelen sustentarse a través de técnicas etnográficas de observación y registro realizadas por investigadores profesionales y altamente cualificados.²⁹³ A través de estos métodos, la investigación cualitativa de la cultura ha sido capaz de palpar la minucia de la excepción, las contradicciones, la interculturalidad y las hibridaciones de los grupos sociales. No es el caso de los métodos cuantitativos, importados de las técnicas estadísticas a la Ciencias Sociales a través de figuras legendarias de la investigación funcionalista en Biblioteconomía y Ciencias de la Comunicación, como Paul Lazarsfeld, Bernard Berelson y George Gallup. Como vimos anteriormente, probablemente la primera encuesta de lectura de libros en el mundo fue realizada en 1931 por Douglas Waples. Desde entonces, se ha ido robusteciendo una feroz maquinaria de guerra capaz de recabar las opiniones y comportamientos de los lectores (receptores, internautas o audiencia), convirtiendo en cifras en bruto e indicadores de síntesis todos aquellos fenómenos que va dejando a su paso la vorágine de lo «cultural». Sin duda los métodos cuantitativos han resultado particularmente útiles para medir las expresiones objetivas y de índole censal, como la cantidad de empresas culturales creadas y las que desaparecen; los libros editados y los triturados; el volumen de producción de canciones, las entradas vendidas para el teatro, las toneladas de papel utilizadas en la prensa.

²⁹³ Además de técnicas de investigación como son las entrevistas a profundidad, la observación participante, los diarios, etc.

Una de las diferencias medulares entre uno y otro método radica en que el cualitativo requiere de investigadores altamente profesionalizados (antropólogos, sociólogos, etnólogos, etc.), tanto para el diseño como para el «trabajo de campo», por lo que es común que sean profesores y becarios universitarios los que lo realicen. Los métodos cualitativos suelen trabajar con guiones y objetivos preestablecidos, pero fundamentalmente se basa en dejar comportarse, hablar y expresarse con libertad a los sujetos que observa. Al igual que en los métodos cuantitativos, los cualitativos también suelen utilizar la entrevista, pero sólo a través de cuestionarios semi-estructurados y conversaciones *ad libitum*. Sin duda, las grabadoras de audio y vídeo han facilitado mucho el trabajo que Lévi-Strauss hacía con libreta y lápiz. Los trabajos cualitativos suelen ser farragosos y demandar grandes cantidades de tiempo y paciencia (semanas, meses y hasta años de observaciones) lo que lo hace costoso y limita su *ratio* de acción a grupos específicos. Por esta razón es que sobreabundan los «estudios de caso», que tantas críticas suscitan, dada la alta parcialidad y especificidad que puede reflejar el análisis minucioso de un grano de arena en el mar. Sin embargo, la historia de la investigación cultural ha demostrado que para algunos científicos sociales, poseedores de un bagaje de conocimientos y una aguda sensibilidad para la observación —tal el caso de Michel De Certeau— les es suficiente conocer a profundidad esa pequeñísima porción de arena para llegar a conclusiones lúcidas y esclarecedoras de los fenómenos culturales a gran escala.

Los métodos cuantitativos son el anverso de la moneda. Apoyados en el lenguaje matemático y los programas informáticos de procesamiento de datos, tienen la capacidad de recoger amplias «muestras» en grandes grupos poblacionales. Para lograrlo, se valen del diseño de herramientas estandarizadas, como son el censo y la encuesta. Además, los métodos cuantitativos suelen operar en el «contrato» implícito de la *Sociología de la Encuesta* caracterizada por una marcada división social de trabajo: una pirámide donde el diseño profesionalizado se realiza en una cúpula (sociólogos, psicólogos sociales, gestores culturales, etc.), para después pasar a manos de pequeños ejércitos de encuestadores que aplican los cuestionarios a destajo²⁹⁴ y con apremio (como en las fábricas: entre más cuestionarios respondidos y en menor tiempo, mayor ganancia). Los encuestadores no

²⁹⁴ De acuerdo con el DRAE, destajo es una «obra u ocupación que se ajusta por un tanto alzado, a diferencia de la que se hace a jornal».

suelen estar profesionalizados pues las condiciones de inestabilidad laboral no lo favorecen (v. Bourdieu, 1990). Tampoco es común que sean previamente formados y sensibilizados con cada uno de los temas de estudio, pues continuamente están cambiando de cuestionarios, de tópicos y clientes. A esta situación de las condiciones de producción de la encuesta, habría que añadir un agravante más: que cada vez es más común que los encuestados también sean contratados —en calidad de «audiencia, lectores, receptores, internautas o electores— y que se les ofrezca una retribución a cambio de su colaboración en el estudio. Como sucede con los públicos que acuden a los programas de televisión a través de agencias de empleo temporal (*outsourcing*). Los cuestionarios recabados son procesados por técnicos estadísticos, convertidos en ficheros con cifras en bruto (matrices de datos), depositados en archivos y entregados de nuevo a la cúpula de expertos que los exploran, analizan a través de algoritmos y elaboran sus propias conclusiones. Las conclusiones de las encuestas suelen ser relativas (se basan en la ley de la probabilidad) y dependiendo de la visión dada por el investigador, suelen ser análisis de tendencias al alza o en caída, como si fuesen vasos «medio vacíos» y «medio llenos».

Aunque se siguen realizando estudios antropológicos y observaciones etnográficas con amplio reconocimiento en el ámbito científico, es indiscutible que la balanza de la investigación de las prácticas culturales se ha decantado por la encuesta de opinión. Esta tendencia fue confirmada también por Bryant y Miron tras revisar el *corpus* de las revistas arbitradas en el campo de la Media Communication Research (Bryant y Miron, 2004). Las razones que explican el predominio de lo cuantitativo son muchas. Incluso políticas. Algunas ya las hemos expresado a lo largo de esta tesis, por lo que resultaría excesivo reiterarlas. Sólo debemos recordar que una de las principales causas ha sido porque el sondeo de opinión ha demostrado ser la mejor herramienta que se conoce hasta el momento para investigar las actitudes y opiniones de **grandes grupos poblacionales**. Sin embargo, los defensores de la encuesta cultural deben ser precavidos y no adelantarse a cantar maitines. «Medir la cultura» a través de los métodos cuantitativos es algo que aún está en la mesa de la discusión. La encuesta estandarizada es una herramienta útil, práctica, versátil, neutral —en el sentido que se puede utilizar en casi todo tipo de temas—

pero aún no ha demostrado estar lo suficientemente preparada para captar la fibra sensible, vital, de la cultura.

Los Indicadores Culturales han recibido un alud de sospechas y críticas, e incluso ya empieza a ser patente en algunos países europeos, como Francia y los Países Bajos, que surgen movimientos de crítica feroz, llamados de «contraencuesta». Tampoco podemos ignorar que los ciudadanos comunes suelen sentir hacia las encuestas cierto desdén y escepticismo («están amañadas», «las encuestas mienten»). Casi se puede hablar de un rechazo tácito, instintivo. El origen de este escepticismo y las críticas sin tregua parten de varias problemáticas. Entre ellas, suelen argumentarse los problema de «representación» de la muestra (por emplear técnicas de muestreo arbitrarias o deficientes), un tema recurrente en los textos críticos y parte fundamental de las normativas internacionales de calidad de estudios de mercado. Aunque ciertamente este problema de la representación cada vez es menos atacado pues hay avances tecnológicos notables en el campo de las matemáticas y ahora se dispone de programas gratuitos para cálculo online de errores muestrales; también el software estadístico es cada vez más refinado y usable.

La formulación de las preguntas también ha provocado gran escepticismo. No sin razón pues —mucho se dice— a través de la persuasión del lenguaje se pueden inducir subrepticamente las respuestas de los entrevistados (v. Bourdieu, 1990). Pero sobre todo el mayor argumento «contraencuesta» tiene que ver con una fisura estructural, de índole epistemológico: la concepción artificial de una sociedad estandarizada que se encuentra implícita en el diseño de cuestionarios homogéneos y estructurados. Dicho en palabras de Alain Blum y France Guérin-Pace: «Le principal reproche que l'on peut adresser à l'enquête (...) est précisément de reposer sur l'idée qu'il existe un modèle unique de société.» (Blum y Guérin-Pace, 2000: 112. v. t. Bourdieu, ib.).

La polémica acerca de cuál de los dos métodos de observación de lo cultural es mejor aún no ha sido resuelta, pero en opinión de David Morley —vinculado a la otrora *British Culture Studies*— más que una dialéctica irreconciliable entre lo cuantitativo y lo cualitativo, el problema debiera dirimirse más como un asunto de calidad y menos como una cuestión de método: «Creo que un solo método no puede reclamar el monopolio de la

virtud y, además, que la sola elección del método no puede garantizar o echar a perder un determinado estudio. Personalmente, leería con mayor entusiasmo una buena encuesta que un mal trabajo etnográfico (y a la inversa).» (Morley, 1996, citado de Corominas, 2001: 5-6). La visión de Morley no sólo resulta esclarecedora sino que permite vislumbrar, con genuina esperanza, pues a pesar de las fisuras epistemológicas y riesgos metodológicos inherentes a la encuesta de opinión, ésta pueda colocarse en un terreno de confianza si se extreman las medidas de corrección y se incorporan criterios de calidad y buenas prácticas.

La búsqueda documental nos reveló un rico tesoro de datos sobre los hábitos de lectura de los españoles, donde encontramos aproximadamente 159 encuestas, llevadas a cabo desde 1964 y hasta 2007, y donde sobresale un peculiar *boom* de encuestas de lectura a partir del año 2000. El descubrimiento nos hizo preguntarnos de qué manera los distintos grupos de investigación habían abordado la temática y qué dimensiones del fenómeno eran las que se estudiaban con mayor asiduidad. También si los diseñadores estaban considerando medidas metodológicas de calidad y prevención ante las características excepcionales de este fenómeno. Nuestro primer interés era pragmático: comparar los datos de la lectura en España provenientes de distintas fuentes (tanto nacionales como europeas) pues veíamos que esto nos permitiría tener elementos sólidos para acreditar si las hipótesis defendidas por unos investigadores eran corroboradas por otros. Si varios equipos de investigación habían estudiado el mismo fenómeno (hábitos de lectura de libros) en un mismo ámbito (España), con el mismo universo (población adulta) y en periodos de tiempo próximos, al menos en teoría, deberían llegarían a las mismas conclusiones. Al hacerlo, desconocíamos que los terrenos que pisábamos habían sido poco explorados en los estudios de lectura y que nos enfrentaríamos ante una serie de limitaciones (§ 0.4) que, en el camino, nos impedirían alcanzar la aspiración de comparar cifras y elaborar con ellas análisis estadísticos complejos. En su lugar, se impuso la necesidad de retroceder un paso y cubrir dos de los tramos «ausentes» en el tendido de trenes —los protocolos de control de calidad orientados al tema de la lectura y el diagnóstico *benchmarking*— que en opinión de diversos expertos, como Glass et al. (1981), Bangert-Drowns y Rudner (1991), Kielcolt y Nathan (1985), Pettiti (2000) y Saxton (20066) son indispensables para poder realizar cualquier cruce de datos entre distintas encuestas.

En los capítulos cuarto explicamos con todo detalle los criterios que aplicamos en los análisis a través de la herramienta Q+B+M_i (§ 4.1) y en el capítulo quinto los resultados que obtuvimos (§ 5.1). No insistiremos en repetirlos uno a uno. En su lugar recuperaremos sólo aquellos que nos resultaron más reveladores, así como los que fueron útiles al momento de calibrar en qué medida nuestras hipótesis de salida (§ 0.2) resultaron razonablemente certeras. Antes de pasar a ellas quisiéramos recuperar algunas de las especificidades de la lectura de libros que han dificultado el trabajo de campo de los investigadores, para después contrastar en qué medida las encuestas han sorteado estas problemáticas.

6.2. La lectura de libros y su problemática metodológica

Los riesgos inherentes de las encuestas de opinión se exacerban cuando se trata de analizar los hábitos de lectura de libros. Es cierto, todas las prácticas culturales son fenómenos complejos, pero en el caso de la lectura de libros existen agravantes que dificultan su observación *in situ*, en el momento en que se realizan de manera espontánea las prácticas. Difícilmente un investigador puede entrevistar a muchas personas justo en el momento en que leen un libro. La lectura opera bajo extrañas lógicas de consumo (o recepción, como quiera llamárseles), que dependen de circunstancias inestables al mismo tiempo que privadas, íntimas. Si bien la lectura nació colectiva y en voz alta, la lectura contemporánea de libros es una práctica caracterizada por el silencio, la individualidad y el «diálogo interior» del lector para con el texto, como lo demostraron los teóricos de la Reader-Response Criticism y la Estética de la Recepción. Desde hace décadas, psicólogos, sociólogos e historiadores han interpretado esto como un rasgo genuinamente burgués y de «clase ociosa», puesto que supone el disponer de tiempo libre y un entorno de lectura que favorezca que un miembro del grupo «se aisle» para leer, un tiempo en el que, además, el lector obtendría beneficios *individuales*: acumular mayor bagaje (capital) cultural —«amueblarse la mente», como diría Morin— entretenerse, capacitarse para ser más competitivo; eficientar la capacidad cognitiva; expandir criterios y ampliar horizontes; viajar con la mente; incrementar el vocabulario; formarse opiniones sobre todo tipo de temas; impresionar a los amigos, y así, infinitamente, todo la ristra de creencias sobre los beneficios de la lectura de libros que circulan en el imaginario social de nuestros

días. Decenas de teóricos de las corrientes críticas han advertido que el valor atribuido a los productos y prácticas culturales es intangible (recordemos que el concepto que mejor le vino a Benjamin para describirlo fue «aura»), pues muchas veces rebasa el valor dado al material en el que está expresado. El mercado de obras de arte ha sido el *nirvana* de la especulación del valor simbólico de los objetos. Lo anterior advierte que los productos culturales no sólo son mercancías, ni pueden ser considerados por su «valor de cambio» en el mercado, como sucede con cualquier tipo de *commodities*. Para ciertos grupos sociales y en determinado momento, un libro de James Joyce no tendrá el mismo valor simbólico que los *Harry Potter*, ni estos con un recetario de cocina; pero para otros grupos, el valor atribuido a esos tres mismos libros puede ser diametralmente opuesto y el apellido de Joyce resultar prácticamente el de un desconocido. Cuantitativamente son tres libros, pero cualitativamente y bajo el criterio individualísimo de cada lector, cada libro es un objeto único, diferenciado, portador de significados, valores y usos distintos.

Las corrientes europeas de investigación crítica de la cultura —con Barthes, Foucault, Bourdieu y Habermas como cuatro de sus principales columnas— legaron sólidas reflexiones con relación los códigos discursivos invisibles, soterrados (pero no por eso menos reales), que participan en todo proceso *consumo/recepción* cultural. Donde no sólo operan el gusto, el capricho o el impulso (como suponen los mercadólogos), sino también intervienen juegos de poder y comportamientos «selectivos» a la hora de inclinarse por realizar ciertas prácticas culturales, y no otras. Se trata, diría Bourdieu, de estrategias elaboradas para establecer marcajes de «distinción» entre las clases y grupos sociales. O dicho en términos de Michel De Certeau: la recepción cultural, enclasa. Las encuestas realizadas en el contexto rural francés por Bourdieu, a finales de los años setenta, ofrecieron ricos ejemplos de las estrategias miméticas que emprendían las clases populares con relación a las prácticas culturales burguesas —como escuchar música clásica, leer libros de Víctor Hugo o colocar cuadros de Da Vinci en el comedor— utilizadas como expresión aspiracional (tal vez catártica) del ascenso social y que a la vista del sociólogo francés resultaron significativas y llenas de contradicciones, pues descubría que en los hogares pobres las prácticas culturales y la «sensibilidad hacia el arte» convivían sin empacho con el «acre aroma de los suelos recién fregados con lejía» (v. Bourdieu, 1989).

Como es de suponer, cuando las prácticas culturales de una élite son imitadas por el resto de la sociedad, es decir, cuando se masifican y la obra literaria se convierte en un *best seller*, se pulveriza la capacidad de la práctica o del objeto cultural de proveer a sus receptores de estatus, de «distinción». Bourdieu decía que los grupos sociales de élite buscan continuamente nuevos nichos, nuevas prácticas, cada vez más sofisticadas e inalcanzables para continuar reproduciendo simbólicamente las diferencias de clase social (Bourdieu, 1980; Bourdieu, 1985; Bourdieu, 1989). Estas ideas han sido complementadas y matizadas por otros investigadores que hablan de procesos aún más complejos que ese, como los movimientos de contracultura o como apuntó García Canclini, de prácticas culturales compartidas, «negociadas» (García Canclini, 2001).

Asimismo, en los países anglosajones ha prosperado una larga tradición de estudios empíricos —basta revisar los tres gruesos volúmenes del *Handbook of Reading Research* para comprobarlo— en donde se ha demostrado de manera reiterada que la recepción de productos culturales tiene un alto componente psicológico (Kamil et al, 2002, *pássim*). En páginas anteriores revisamos las principales conclusiones a las que habían llegado la comunidad de investigadores anglosajones de estudios de lectura. Centenares de estudios señalan que un libro, una película, una serie de televisión o una canción son potencialmente capaces de dotar a los individuos de grandes dosis de identidad, reforzar el autoestima, hacerlos caer en la nostalgia o dejarlos emocionalmente «rotos», pero también de proveerles de un intenso sentido de «pertenencia» a una cultura, o a un grupo etario, socioprofesional o étnico. De hecho, la tradición estadounidense de estudios de lectura habla de los *self-identity readers*, que bien podría traducirse al español como «lectores que han hecho de la lectura parte de su propia identidad».

Hasta ahora sólo hemos descrito una parte mínima de los juegos sociológicos de «distinción» a través del *consumo* simbólico, y también hemos aludido a algunos mecanismos psicológicos que se activan en el momento de la *recepción* de textos. Pero estos aspectos apenas suponen la capa superficial que cubre el terreno profundo donde germina eso que llamamos con ligereza «lectura» y que abarca fenómenos tan amplios que aún no se han podido establecer los límites de lo que incluye y lo que no. Al interior de los hábitos

de lectura bullen, se esconden y entrecruzan complejos procesos de índole social, político, económicos, tecnológicos, psicológicos, históricos, cognitivos y hasta biológicos que impiden analizarlos en conjunto. Pretenderlo sería imposible, pero eso no exime de tomarlo en consideración y considerar que las características de la planta que recolectamos (determinada manifestación cultural) están íntimamente relacionadas por la multiplicidad de factores que luchan en lo «subterráneo» y que se condicionan mutuamente. Es decir, toda manifestación cultural, como el hábito de leer libros, es el resultado del contexto histórico e inmediato en el que surge y no se manifiesta de una manera predecible ni estable, pues se trata de prácticas que se encuentran en continua transformación, mutación, yuxtaposición.

La tradición antropológica ha demostrado lo inútil que resulta estudiar cualquier manifestación cultural fuera del «contexto real» en el que ocurre. Este ha sido uno de los puntos de confrontación más severos entre encuestadores y quienes prefieren las observaciones etnográficas realizadas en el momento en que suceden los fenómenos de manera natural. En defensa de la encuesta se puede argumentar que, por lo menos las de tipo coincidental, han intentado sortear este problema aplicando cuestionarios justo en el momento en que acaba de ocurrir el evento. Pero esta técnica sólo es viable para un limitado número de actividades. El ejemplo clásico de una encuesta coincidental son los sondeos «de salida», tras depositar los votos en las casillas electorales. En las encuestas culturales se ha utilizado profusamente entre los asistentes que salen de un cine, quienes son abordados con preguntas acerca de la película recién proyectada. Sin embargo, ¿cómo medir las prácticas culturales de índole privado, aquellas que no obedecen a horarios preestablecidos ni a planeaciones metódicas? Es razonable considerar que cualquier persona pudiera recordar el haber asistido a un concierto de rock o visitado alguna playa. No suelen ser eventos que se repitan muchas veces al año, pero ¿cómo recordar aquellas prácticas culturales que formaron parte de la vida cotidiana, momentos anodinos e intrascendentes, que nadie se detiene a medir, contar, ni mucho menos llevar un registro en una agenda? ¿Y si a esto le sumamos que las prácticas sucedieron de manera irregular, *furtiva*, a lo largo de 12 meses?

Diversos autores provenientes de distintos campos disciplinarios—como A. M. Chartier, Baudelot, Cartier, Detréz, Donnat, Lahire, Pudal, Teberosky o García Canclini, entre muchos otros— han señalado que las encuestas de lectura parten metodológicamente de una grieta, hasta el momento inevitable, generada por la *distancia* entre las «lecturas declaradas» y las «lecturas reales». Una de las fisuras estructurales del sondeo de opinión es que no se limita a observar un fenómeno, sino que de alguna manera «lo interviene», pues sus «pruebas» parten de recreaciones del contexto en que «sucedieron» las prácticas culturales, valiéndose de lo que recuerda o cree recordar el entrevistado. Esto quiere decir que las encuestas de opinión (no coincidentales) se apoyan en una de las funciones neuronales más complejas —y de las que menos se sabe cómo funcionan— como lo es la sinápsis de la memoria humana, expuesta a los efectos de distorsión que produce la memoria a corto y largo plazo.

Pero al parecer, no sólo los espejismos de la memoria son los únicos enemigos a los que se enfrentan los metodólogos especializados en la encuesta. Está ampliamente reconocido entre los psicólogos que en toda «situación de entrevista» existe la amenaza latente de que afloren condicionamientos cognitivos y de personalidad que escapan a toda lógica, como la sinrazón que provoca muchas veces —estando bajo situaciones de estrés o incomodidad— el verbalizar exactamente lo contrario de lo que se piensa. También los sociólogos reconocen que las encuestas provocan situaciones propicias para que los encuestados mientan. Ya sea por perspicacia y manera deliberada, o movidos por intentar mostrar ante el encuestador una imagen socialmente aceptada y «ajustada» a los perfiles ideales del rol social que en ese momento asume. A esto podemos sumar el agravante que una misma persona puede ejercer varios roles al mismo tiempo y, de acuerdo al contexto en que sea entrevistado (en el hogar, en la calle, en el centro de trabajo), responderá en su rol de estudiante, ama de casa, empresario, artista, voluntario, obrero o padre de familia. Otro factor digno de tomar en consideración, y que Bourdieu repitió hasta el cansancio, fue que el entrevistado se sentirá más o menos predispuesto a responder a la encuesta cultural de acuerdo a los intereses y al bagaje intelectual («capital cultural») que haya logrado acumular a lo largo de su vida, por una razón fundamental y peligrosa: la personas

entrevistadas suelen interpretar la encuesta cultural como una prueba de conocimientos (v. Bourdieu, 1990).

Todos los argumentos anteriores, emanados de las tradiciones de la investigación sociológica y psicocognitiva de la lectura, son apenas una mínima parte de todo lo que sea ha dicho con relación a los obstáculos metodológicos que impiden conocer con certeza las prácticas de lecturas reales, objetivas, contundentes, integrales. Sobra decir que las encuestas de lectura se encuentran en el corazón del conflicto. Sin embargo, como pudimos comprobar en los resultados, resulta sorprendente que las advertencias hechas por los expertos en lectura de libros aún no hayan logrado transformar los métodos ni técnicas con los que se estudian los comportamientos y actitudes de la población. La mayoría de las encuestas que analizamos no mostraron síntomas de preocupación —ni de acción— ante los obstáculos advertidos por los académicos, ni tampoco parecen cuestionarse si los modelos de encuesta y los métodos de trabajo de campo que emplean realmente logran medir lo que desean. Se advierte una poderosa inercia hacia la utilización de técnicas tradicionales de aplicación de sondeos de opinión, que lo mismo se utiliza para un tema electoral que para preferencias de consumo. (No es lo mismo preguntar «¿cuántas veces utilizó su tarjeta de crédito esta semana?» que preguntar «¿cuántos libros ha leído en el último año?»), sin reparar que esas herramientas pudieran resultar en exceso violentas para medir los hábitos de lectura.

En los congresos internacionales sobre estudios de mercado son recurrentes los debates a cerca del «efecto telescopio» (*telescoping effect*) o «efecto de concentración» (*heaping effect*) como anomalías típicas que aparecen en las encuestas «cuando se hacen preguntas retrospectivas».²⁹⁵ Este problema ha orillado a experimentar una serie de técnicas de encuesta que favorezcan que los individuos recuerden con precisión lo que hicieron ayer, hace una semana o durante tres meses. Esto es particularmente patente en las encuestas de audiencias de medios de comunicación y lectura de publicaciones periódicas (en España un buen ejemplo es el EGM de la AIMC), donde se ha hecho adoptado el empleo de

²⁹⁵ Arranz y Muro explican que «los encuestados recuerdan que el suceso tuvo lugar, pero sitúan incorrectamente en el eje del tiempo la duración del suceso. Así, concentran sus respuestas de manera anormal en una determinada duración (...) o en una determinada fecha [...]» (Arranz y Muro, 2000: 4. v. t. Méndez y Lamas, 2003).

periodos de referencia²⁹⁶ cada vez más cortos, como la «lectura en los últimos tres meses» o «lectura ayer» (*Recent Reading*), para tratar de reducir los «efectos» distorsionadores de la desmemoria. A pesar de esto, tampoco ha sido comprobado que la reducción del periodo de referencia sea una solución integral a las anomalías mnemotécnicas del «efecto telescopio», por lo que se recurre con frecuencia a corregir matemáticamente los errores y las distorsiones. Otro recurso frecuente es presentar a los encuestados una serie de materiales de apoyo (p. ej. tarjetas ilustradas con los logotipos de las marcas, videos, fotografías, etc.). También se valora el que una encuesta sea realizada *in situ* o que sean los propios encuestados quienes contesten, bolígrafo en mano, los cuestionarios. Algunas encuestas de lectura de libros han empezado a incorporar alguna de estas técnicas y rediseñando sus herramientas. Sobre todo hemos podido comprobar que se ha ido modificando paulatinamente el periodo de referencia hasta reducirlo a un periodo más accesible o «fácil de recordar». Sobre todo el reemplazo ha sido entre el periodo «lectura último año» por «lectura último trimestre». Sin embargo, consideramos que lo que puede suponer una ventaja a la hora de estudiar las prácticas de lectura de publicaciones periódicas no necesariamente es lo más adecuado para observar los hábitos de lectura de libros, pues aunque ambas son prácticas culturales muy próximas, suceden bajo condiciones distintas y tienen usos sociales y significados culturales completamente diferentes. En el caso de los periódicos y las revistas, la «vida útil» de cada título es extremadamente corta («no hay nada más viejo que el periódico de ayer») en comparación con la que pudiera llegar a tener un libro, que se relee, se conserva y se hereda. Esto marca hondas diferencias entre una y otra práctica de lectura y por lo tanto, consideramos, no debieran ser estudiados de la misma manera.

A través de un seguimiento de la técnica *Recent Reading* —la reducción de los periodos de referencia— en las encuestas de lectura, encontramos que cuando se modificaba el periodo de referencia se alteraban también los resultados, pero sin guardar ningún paralelismo congruente entre las cifras (§ 5.1.2.2.1.1.). Aprovechando la coyuntura de que los barómetros HLCL habían empleado un periodo de referencia y una formulación de pregunta sutilmente distinta entre los Indicadores de Intensidad Lectora de los años 2001

²⁹⁶ En el contexto de la encuesta, entendemos por «Periodo de Referencia» al marco que se plantea al entrevistado como límite cronológico para evaluar una práctica, hábito u opinión.

(«¿Cuántos libros está leyendo **actualmente?**») y 2003 («¿Cuántos libros ha leído en el **último año?**»). Comparamos los resultados. En el barómetro HLCL:2001, el 62% de la gente respondió que «un libro». Dos años más tarde,²⁹⁷ en el barómetro HLCL:2003, y tras modificar el periodo de referencia, sólo el 6% reconocía haber logrado leer «un libro» durante todo el año, mientras que el 41,2% dijo que «ninguno». ¿Es esto lógico? La redacción de la pregunta ofrece cambios sutiles, imperceptibles, pero sus efectos son profundos... o incongruentes. El estudio HLCL del 2001 pilló por azar al 62% de los encuestados leyendo un libro, esta alta coincidencia revela por lo menos un hábito de lectura de libros arraigado en dos tercios de la población. Sin embargo, el arraigo del hábito se desploma cuando en los resultados obtenidos en el año 2003, sólo el 6% de los encuestados dijeron haber leído un libro a lo largo de todo el año. ¿Qué sugieren estas cifras? ¿La gran mayoría de los lectores españoles tiene un libro en la mesilla de noche que no acaba nunca de leer? ¿Dos terceras partes de los lectores leen constantemente, pero de manera fragmentaria, sin llegar nunca a completar un solo libro?

La herramienta Q+B_M_i nos permitió localizar de manera puntual en qué lugares era patente la existencia de esta *distancia* entre «lo dicho» y «lo hecho». En la hipótesis H1a, sospechábamos que la alteración del periodo de referencia modificaba las respuestas de manera incongruente, dejando traslucir que las cifras resultantes no obedecían a un sentido lógico y que por lo tanto no eran del todo fiables. Nuevamente, las evidencias nos orillan a pensar que la distancia entre las lecturas «reales» y las «declaradas» suponen un problema metodológico grave y tienen orígenes diversos. No es asunto nuevo ni somos los primeros en advertirlo —ha sido un tema repetido en innumerables ocasiones en libros y revistas académicas— pero nadie parece tomarlo en consideración a la hora de aplicar encuestas culturales.

Desde nuestro punto de vista, esta situación provoca que todas aquellas preguntas de los cuestionarios de lectura encaminadas a medir el *comportamiento*, y que procedan de preguntas en retrospectiva (no coincidentales), deban ser tomadas con prudencia y puestas en calidad «de observación» hasta que las herramientas no sean modificadas y se

²⁹⁷ Nota: en el barómetro HLCL del año 2002 no se midió el Indicador de Intensidad.

encuentren medidas correctivas adecuadas —no sólo de índole estadístico— para sortear este tipo de anomalías. Estas anomalías también están vinculadas con la hipótesis secundaria H1b que planteamos al principio de la investigación con relación a las variables que miden *Cantidad de Libros*. Particularmente nos preocupaban dos dimensiones que se incluyen profusamente en las encuestas: «Dotación de Libros en el Hogar», «Intensidad» y «Tiempo». Consideramos que una buena manera de comprobarlo era observando el comportamiento del indicador de no-respuesta (No sabe/No Contesta), pues nos señalaría la proporción de gente que abiertamente confesaba no estar consciente ni de cuántos libros tenía en casa, ni cuántos libros habría leído durante un año o cuántas horas invertía en leer un libro. En el extremo del fenómeno, es decir, la proporción de gente que abiertamente expresaba no estar en condiciones de conocer semejante respuesta, aún cuando se le ofreció una escala orientativa de cero a más de 100 libros. Mediante este método pudimos comprobar que al menos en «Dotación de Libros en el Hogar» nuestra hipótesis se cumplía, pues esta dimensión presenta anomalías crónicas de no respuesta que pueden llegar al 10% (§ 5.1.2.2.1.3). Sin embargo, la misma prueba no nos reflejó anomalías preocupantes en la dimensiones «Intensidad», que si bien presenta niveles de no-respuesta ligeramente elevados, no tienen comparación con el fenómeno que suele ocurrir con «Dotación de Libros». En resumen, los resultados relativos a las prácticas de lectura objetivas arrojados por las encuestas no son del todo fiables.

Además, en todo momento debemos recordar que los indicadores de *comportamiento lector* obtenidos mediante sondeos de opinión en realidad no son cifras duras, absolutas o irrefutables, como puede ser el contar la cantidad de público que entra a una sala de cine. Se trata de datos subjetivos, generados a partir de «[...] la percepción que los lectores tienen de sí mismos [...]» (FGEE:2004, 2005: 14). Quienes aplican encuestas saben perfectamente que esto es así, que los datos son subjetivos, pero cuando estos datos son trasladados a las páginas de conclusiones muchas veces son planteados como si fuesen cifras categóricas: Se dice «los españoles leen diez libros cada año», cuando en realidad debería decir «los españoles creen leer aproximadamente 10 libros al año». Este tipo de anomalías son las que han provocado que surjan protocolos internacionales con relación a la publicación de resultados, como lo es la *International Code of Practices for the Publication*

of *Public Opinion Poll Results* emitido por las dos principales asociaciones internacionales de agencias de estudios de opinión y de mercados, WAPOR y ESOMAR.

Lo anterior nos abre nuevas dudas, pues es legítimo cuestionarse algo que en apariencia no está sujeto a mayor controversia: si la encuesta no es del todo adecuada para medir *comportamientos*, tal vez sea mucho más efectiva cuando se utiliza para conocer las **actitudes de los lectores de libros**. ¿Es esto cierto? Pierre Bourdieu fue particularmente feroz e implacable a la hora de criticar la encuesta de opinión²⁹⁸ pero, paradójicamente, también la empleaba en sus investigaciones, pero cuando lo hacía era sumamente cuidadoso de mantenerla acotada en el terreno de «lo que cree la gente». Dicho en otras palabras: al menos en teoría, la encuesta de opinión sólo debiera utilizarse para medir eso, *opiniones*. Sus cuestionarios²⁹⁹ son una prueba de ello, pues están encaminados a registrar qué sentido tenía el consumo cultural en el *imaginario* social, a analizar las contradicciones discursivas tomando en consideración «lo dicho y lo no dicho» (p. ej. los cuestionarios bourdeanos registraban el estilo del mobiliario, el estatus del barrio circundante, y no sólo los hábitos de lectura o las preferencias en música). En ningún momento el sociólogo pretendía tomar como «buenos» los porcentajes de gente que decía haber leído libros o acudido al cine determinada cantidad de veces, sino que las declaraciones le servían como termómetro para saber el valor simbólico que la gente le atribuía a una u otra práctica cultural. Llevado esto al terreno de la investigación de las prácticas de lectura vale preguntarnos si todos los encuestados que se escogen aleatoriamente para una encuesta necesariamente «tienen una opinión acerca de los libros». Un sujeto puede estar familiarizado con los libros, o que los hábitos de lectura de su comunidad sean algo que le preocupe, y que por lo tanto pueda responder con fluidez y un criterio bien formado, pero también es posible lo contrario. De cualquier manera, las preguntas actitudinales

²⁹⁸ Bourdieu (1972) decía que «la opinión pública no existe, al menos no en la forma que le atribuyen aquellos que tienen interés en afirmar su existencia.» (Bourdieu, 1990: 250). Argumentaba que las encuestas partían de premisas falsas, entre ellas que la «[...] encuesta de opinión supone que todo el mundo puede tener una opinión; o, dicho en otras palabras, que la producción de una opinión está al alcance de todos.» (Bourdieu, *id.*: 239).

²⁹⁹ Resulta ejemplar el cuestionario que empleó Bourdieu para conocer las prácticas culturales de los franceses que sirvió de base para sus teorías sobre el enclasmiento, el consumo y el capital cultural, y que se encuentra como parte de un addendum final a su libro *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (v. Bourdieu, 1989. v. t. Bourdieu, 1988; Bourdieu et al., 1975).

prototípicas («¿En qué medida le agrada la lectura?», ¿«Qué género literario prefiere leer?», ¿«En qué medida está de acuerdo con la frase “me gustaría dedicar más tiempo a la lectura de libros”?»), parecen ofrecer mayores garantías de fiabilidad que aquellas que miden comportamientos. Desde nuestro punto de vista, si la encuesta cumple con los criterios mínimos de calidad y se utiliza de manera prudente resulta una herramienta efectiva y confiable en los estudios culturales. Por lo tanto, no se trata de desechar a la encuesta de opinión como método para estudiar los fenómenos sociales de la cultura, ni de echar por tierra toda la información que a través de ella se ha logrado reunir, si no de emplearla justo en la medida de su capacidad y bondad. Aún así, aunque las encuestas se mantengan en el terreno de las opiniones, no están del todo libres de obstáculos y su asertividad depende de la adecuada formulación de las preguntas así como del pulido diseño de las categorías de respuesta.

En este sentido quisiéramos recuperar la hipótesis central que motivó la presente tesis doctoral en la que anotamos que:

«**H1:** El modelo de sondeo de opinión que se suele utilizar en España en las encuestas de lectura no es una herramienta adecuada para estudiar los hábitos y prácticas de lectura de libros.»

Después de recuperar los distintos postulados teóricos y metodológicos que han expresado anteriormente (§ 2.2) y de analizar a profundidad las encuestas de lectura (desmenuzando incluso sus cuestionarios) llegamos a la conclusión de que nuestra hipótesis sólo es *relativamente* cierta, puesto que existen dimensiones de la lectura en donde si ha demostrado su eficacia. Por lo mismo, proponemos la modificación de la primera suposición:

H1: El modelo de sondeo de opinión que se suele utilizar en España en las encuestas de lectura de libros no es una herramienta adecuada para medir algunas de las dimensiones relativas al *comportamiento* lector (prácticas objetivas).

Consideramos que las encuestas de opinión han resultado inadecuadas para medir las prácticas objetivas de la lectura de libros («cuántos libros, cuándo, por cuánto tiempo») sobre todo porque «pasan por alto» muchas de sus problemáticas metodológicas más

agudas, lo que favorece que exista una distancia considerable entre las lecturas «declaradas» y las «reales». De manera complementaria a nuestra hipótesis H1 analizamos ejemplos en donde pudimos comprobar que las cifras ofrecidas por aquellas variables que miden el comportamiento suelen presentar síntomas anómalos. Uno de ellos es el siguiente:

H1_{PR}: La alteración del periodo de referencia (marco cronológico) en la formulación de las preguntas relativas al *comportamiento* lector como Frecuencia, Intensidad y Tiempo produce resultados incongruentes.

Posiblemente este sea uno de los factores que contribuyan al caos de los números y ayude a explicar por qué muchas veces no coinciden los indicadores de lectura obtenidos por distintos equipos de investigación. Sin embargo, se debiera investigar este aspecto con mayor profundidad y tomando en consideración muestras más amplias y específicas. No se trata de un asunto menor. La razón es que los tres Indicadores de Lectura de Libros que se han logrado normalizar en España a través de los barómetros HLCL son, precisamente, medidas de *comportamiento* enmarcados en periodos de referencia que ha sido modificado a lo largo de los años.

En el epígrafe siguiente recuperaremos las siguientes hipótesis de trabajo con las que aspiramos a despejar dudas con relación a cuáles son algunos de esos «agudos problemas metodológicos» de las encuestas de lectura y sus posibles vías de solución.

6.3. Calidad orientada a las encuestas de lectura

Está plenamente reconocido que una encuesta mal diseñada o aplicada puede resultar potencialmente devastadora y tergiversar el fenómeno que supuestamente observa, por lo que existen un decena de protocolos de calidad orientados a la investigación de públicos y mercados a través del sondeo de opinión. Desde los años noventa han instrumentado normas de calidad que garanticen la fiabilidad (y legitimidad) de los resultados obtenidos. Las normativas que regulan este método de investigación social (§ 4.3.1.2) se aplican de manera voluntaria y suelen tener tres orígenes: o proceden de institutos internacionales de índole público, o son generados por asociaciones privadas que representan los intereses de las industrias involucradas, o bien nacen promovidas y aplicadas por empresas de

estudios de mercado que trabajan tanto para el sector público como para el privado. Ello explica, posiblemente, por qué cada norma es distinta. Por ejemplo, para la *European Statistics Code of Practice* de la Unión Europea, el publicar los presupuestos ejercidos por la encuesta puede ser no sólo una cualidad de *transparencia* informativa sino también una obligación legal (sobre todo cuando las encuestas que forman parte de los Planes Estadísticos Nacionales), mientras que para las normas de calidad privadas, como el *Código Internacional para la Investigación Social y de Mercados* de la ICC y ESOMAR, sería impensable añadir semejante información puesto que, posiblemente, podría contravenir las reglas de competencia del sector y trastocar las batallas comerciales que se libran en el mercado de la investigación aplicada (no exentos de las lógicas de la especulación). Esta situación implica, *de facto*, reconocer que todo protocolo de calidad conlleva un margen de parcialidad.

Aunque ciertamente parciales, los protocolos de calidad no son arbitrarios. Proceden de recomendaciones hechas por expertos en la materia con base en décadas de experiencia teórica y pragmática. Sin embargo, es notable que la mayoría de las normas de calidad internacionales se focalizan en los aspectos técnicos y en los protocolos estadísticos y en menor medida se orientan hacia el análisis de aspectos más cualitativos: como la validez del constructo o la adaptación de la herramienta al fenómeno que se está estudiando ni al perfil de los encuestados con los que se interactúa. Esta situación es preocupante cuando la encuesta de opinión se utiliza en el ámbito de las prácticas culturales que, como argumentado a lo largo de esta tesis, requieren un especial cuidado y medidas de prevención ante las anomalías que, se saben, pueden intervenir en el momento en que se desarrolla la encuesta: mnemotécnicas, culturales, sociológicas, de personalidad, etc. Por lo mismo nos resultó prioritario introducir un módulo de evaluación de calidad —inédito— especializado en lectura de libros, a través del cual pudiésemos conocer en qué medida la encuesta analizada había tomado en consideración las especificidades de la lectura y sus problemas metodológicos.

- 1) Tipología de Cuestionario
- 2) Definición explícita de «leer»/«lectura»

- 3) Definición explícita de «libro»
- 4) ≥ 10 Categorías Materias de Lectura
- 5) ≥ 10 Categorías Géneros Literarios
- 6) Otros $\geq 10\%$ Dotación de Libros en el Hogar

Como señalamos anteriormente, los seis rubros que incluimos (§ 4.3.5.9), no dejan de ser parciales ni exhaustivos, tampoco abarcan todas las problemáticas específicas que pueden presentarse en los estudios de hábitos de lectura, pero obedecen a criterios sustentados en años de investigación del fenómeno lector, así como en protocolos de calidad que advierten como problemas recurrentes en las respuestas que fueron obtenidas a partir de una batería de opciones que tenía 10 ó más categorías.

Pero sobre todo el análisis de calidad de encuestas de lectura consideró esencial el que los cuestionarios ofrecieran a los encuestados al menos una definición estable de qué es «leer» (o qué es «lectura») y qué es «libro», que como vimos en el primer capítulo de esta tesis doctoral se encuentran sumergidos en el pantano de la ambigüedad. Algunos encuestados pueden suponer como válida la lectura de manuales de informática o las entradas de diccionario, en el otro extremo, habrá lectores que eliminen —presos de cierto pudor intelectual— los libros de superación personal, los tebeos, los leídos en voz alta a los niños y las novelas de aeropuerto. No resulta exagerado imaginar que tal situación podría derivar en la sobrevaloración de unos, y en la infravaloración de otros con relación a sus propias prácticas de lectura. En este sentido, la herramienta Q+B+M_i no está preparada para analizar si la definición dada es correcta o si está actualizada, sólo verifica que exista una idea clara que permita establecer un punto de acuerdo conceptual entre todos los que participan en la encuesta, por ejemplo:

«Si consideramos que «leer un libro» significa haberlo leído «desde la primera hasta la última página». Díganos, ¿cuántos libros calcula haber leído en el último año?».

Consideramos que en tanto el entrevistador no ofrezca de manera puntual a todos sus encuestados una noción clara de lo que considera que es un «libro» y qué es «leer» no se

debiera considerarse válida la respuesta. Si bien este tipo de estrategias no logran resolver del todo el agudo problema de ambigüedad conceptual que afecta a las encuestas de lectura, al menos sí podrían disminuir sus efectos distorsionadores.

La segunda hipótesis que consideramos partió de un presunto positivo, formado a partir de una creencia generalizada en cuanto a la cada vez más frecuente adopción de estándares de calidad que, supusimos, también incluían a la mayoría de encuestas de lectura de libros. Ello nos llevó a afirmar lo siguiente:

«**H2.** Las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 sí cumplen con los estamentos internacionales de calidad para la aplicación de encuestas de opinión.»

Los resultados que obtuvimos nos obligan a rechazar esta hipótesis. La evaluación señaló que la mayoría de las encuestas que analizamos tenían un nivel de calidad precario ($Q=0,38/1,00$). Sin embargo, no hay que olvidar que el protocolo propuesto abarca cuatro instancias de evaluación, como es el diseño, el trabajo de campo, la publicación de resultados y la adaptación de la herramienta para librar los obstáculos específicos de las encuestas de lectura. Esto significa que aquellas encuestas que siguieron un protocolo estricto en el diseño metodológico y lograron un profiláctico trabajo de campo, tal vez descuidaron los aspectos relativos a las normas de publicación de resultados o pasaron por alto la problemática de la lectura. También hay que recordar que la evaluación $Q+B+M_i$ no incluye la evaluación de los aspectos matemáticos, como son el margen de error, el método estadístico con el que se obtuvo el tamaño de la muestra, el análisis de incidencias, etc. La razón es que nuestra propuesta de evaluación es de índole cualitativo y su interés está en el tratamiento que se le dá al tema cultural (en este caso, la lectura de libros) a través de métodos sistemáticos y fuertemente homogeneizados, como es el sondeos de opinión y la cifra estadísticas. Eso tal vez explique por qué la mayoría de las encuestas analizadas apenas cumplieron con el 40% de los 20 atributos que hemos considerado dentro de nuestra evaluación (§ 4.3.5). También justifica por qué las encuestas realizadas por instituciones de reconocido prestigio en la investigación demoscópica, como el CIS o el INE, tampoco pudieron remontar más allá del puntaje 0,40.

La evaluación de calidad (Q) nos reveló dos grupos de encuestas claramente diferenciados entre sí: por un lado, las encuestas nacionales sobre (todo tipo de) prácticas culturales suelen seguir patrones de calidad mucho más altos y estrictos (entre 0,59 y 0,70 puntos). Los niveles de calidad alcanzados por las encuestas HPCE del Ministerio de Cultura derivan en esperanza, pues revelan los primeros síntomas de una tendencia hacia la incorporación de protocolos de calidad en las encuestas culturales que posiblemente veremos manifestarse en los próximos años. Del otro lado, las encuestas especializadas en la lectura de libros (esto es, aquellas que clasificamos como «Monográficas»), que presentaron niveles inferiores de calidad, entre 0,32 y 0,36 puntos en el Índice Q. En este punto merece la pena buscar explicaciones a por qué los barómetros HLCL —que contienen el material informativo más valioso sobre lectura de libros en España— presentaron niveles exiguos en la evaluación de calidad. Por un lado, han venido utilizado un método de distribución de cuestionarios (CATI)³⁰⁰ que está poco valorado en el protocolo Q+B+M_i debido a dos razones que han sido profusamente explicadas por los expertos: los problemas de representatividad de la muestra que ofrece el sistema de entrevista telefónica asistida por ordenador y agudizado por el virtual trasvase de usuarios de teléfono fijo a teléfono móvil (§ 3.3.1.2.1), a esto se suma la dificultad que supone memorizar ideas, conceptos y categorías a través de una voz que las repite, a toda velocidad, del otro lado del hilo telefónico y sin que medie ningún apoyo visual que estimule la memoria del entrevistado.³⁰¹ Otro inconveniente es que la mayoría de los barómetros tendían a mezclar el apartado de resultados con el de las interpretaciones, que es uno de los aspectos proscritos por las normativas de calidad internacionales, aunque en los estudios HLCL 2007 y 2008 este problema parecer haber sido corregido. Tampoco declaran seguir ningún protocolo de calidad (a excepción de HLCL:2000 que incluso fue certificado por AENOR e IQNet), ni tampoco expresan haber instrumentado cursos de formación a encuestadores ni procesos de supervisión del trabajo de campo. Sin embargo, el punto de mayor debilidad es que los barómetros HLCL no lograron superar el módulo

³⁰⁰ Sólo el primer barómetro, HLCL:2000, ha sido el único que empleó el método de entrevista cara-a-cara y con cuestionarios impresos en papel, aunque cubriendo sólo 2.000 entrevistas.

³⁰¹ En el capítulo 5, epígrafe 5.2.4 se detallan algunas de las irregularidades detectadas en las categorías de respuesta de los barómetros HLCL, como es la ruptura del marco cronológico que presenta el indicador de Frecuencia así como el uso excesivo de categorías en las preguntas relativas a Materias de Lectura y Géneros Literarios, en donde se han llegado a contabilizar más de 17.

de calidad orientado a encuestas de lectura, pues tendieron a exceder el límite de nueve categorías de respuesta (contemplado en la norma UNE-ISO 20252:2006) en «Materias de Lectura» y «Géneros Literarios»; también la opción No sabe/No Contesta tendió a presentar niveles anómalos en la pregunta relativa a «Dotación de Libros en el Hogar», llegando en alguna ocasión al 10%. Tampoco utilizaron definiciones explícitas de qué se entendía por «leer» y por «libro».

Sin embargo, pueden existir encuestas perfectamente diseñadas, que cumplan con los lineamientos internacionales y cuenten con un experimentado grupo de investigadores que no resulten adecuadas para medir los hábitos lectores de la población.

Con esto queremos decir que gran parte de las encuestas no tomaron medidas de precaución ante las anomalías mnemotécnicas, sociológicas y psicológicas que suelen presentarse en una situación de encuesta y que, llevadas al terreno de la medición del *comportamiento* lector pudieran ahondar una distancia considerable entre las lecturas «declaradas» y las «reales». Uno de los problemas crónicos que pudimos comprobar fue que lo que presuponíamos en la hipótesis complementaria **H2** relativa a la No Respuesta, puesto que

H2_{NR}: las dimensiones «Intensidad» y «Dotación de Libros en el Hogar» suelen presentar índices elevados en la categoría No Sabe/No Contesta.

Aunque buscamos encuestas que presentaran cifras de «No Respuesta» superiores al 10% (el porcentaje establecido por la norma UNE-ISO 56252 :2006 como señal de baja calidad de la encuesta) lo cierto es que fueron pocas las que llegaron a ese límite. Sin embargo, fue común encontrarnos con índices elevados cuando se abordaban esas temáticas, lo que revela a todas luces que una buena porción de los encuestados reconocen no saber ni cuántos libros han leído ni cuántos libros tienen en casa.

Consideramos que los protocolos de calidad normalizados y avalados por las máximas instituciones internacionales no son suficientes ni logran llegar a la médula específica de la

problemática que afecta a las encuestas de lectura, por lo que consideramos necesario que se introduzcan protocolos mínimos de calidad orientados a la lectura de libros, puesto que como pudimos comprobar:

H3. La mayoría de las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 no observaron protocolos de calidad en la investigación orientados hacia las especificidades de las prácticas de lectura de libros.

Uno de los aspectos detectados por la herramienta Q+B+M_i fue que

H3_{DC}. [...] las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre los años 2000 y 2007 no ofrecieron a sus encuestados definiciones claras de los conceptos: «lectura», «leer», «libro».

6.4. El dilema del «marco entorno»

Si las encuestas no siguen protocolos comunes es imposible la contrastación de resultados, pues cada una está diseñada «a su aire» y a partir de distintos enfoques e intereses de investigación. La efectividad de los estudios *benchmarking* pasa por encontrar un «marco entorno» que sirva de modelo a imitar para el resto de los estudios, de manera que se establezcan indicadores comunes y obtenidos bajo los mismos criterios y protocolos de la investigación. En el caso de las encuestas de lectura existen dos modelos que pudieran ser útiles como marcos entorno. Uno de ellos es el barómetro HLCL:2007 que seleccionamos para el diagnóstico *benchmarking* pues, al menos eso pensamos, cumplía con los parámetros que nos planteamos y ofrecía continuidad al mayor esfuerzo de encuestas de lectura que se tienen en España: los barómetros de la FGEE. Sin embargo los resultados no fueron del todo satisfactorios puesto que tuvo una baja compatibilidad con el resto de estudios (sólo 13% de las encuestas son, en promedio, un 70% compatible con HLCL:2007). Considerábamos que este marco entorno garantizaría una armonización con el resto de encuestas, pero no fue así, e incluso encontramos una baja compatibilidad con encuestas de la misma serie (v. Figura 45). Cuando lo comparamos con las encuestas realizadas por otros grupos investigación los índices *benchmarking* con HLCL:2007 se desplomaron.

En este sentido, quisiéramos recordar que un factor importante para los estudios benchmarking es que los indicadores coincidan en el «periodo de referencia» en que están expresados, por lo que modificarlos puede ser una decisión costosa y de alto riesgo, puesto que al cambiar el marco no sólo se alteran las cifras que se han venido acumulando a lo largo de años (en el caso de estudios que forman parte de series o barómetros), sino que además se activan complejos espejismos mnemotécnicos que desbordan a cualquier estudio de carácter sociológico. Por esta razón nos atrevemos a sugerir que se eviten comparar indicadores de lectura generados a partir de periodos de referencia distintos, mucho menos incluirlos dentro de los análisis estadísticos globales de Indicadores. En el caso de los barómetros HLCL, además de este impedimento se suma a la inestabilidad en la aplicación, podemos concluir que el único Indicador de Lectura emanado de los barómetros HLCL que puede ser sometido a pruebas de análisis estadístico tipo Revisión Secundaria es el de *Frecuencia*, pues ha permanecido intacto desde que se iniciaron los seriales en el año 2000.

Sin duda, la pérdida más lamentable que detectamos fue la baja compatibilidad existente entre los barómetros HLCL y las encuestas nacionales de lectura HPCE, los dos afluentes principales de información sobre los hábitos de lectura de libros de España (0,41% de compatibilidad). Esta situación nos señala la impronta de realizar un segundo estudio de análisis benchmarking en donde se sustituya el marco entorno con HPCE más reciente, de los años 2006-2007, para posteriormente comparar cuál de los dos modelos ofrece mayor compatibilidad con el resto de las encuestas de lectura. Los estándares de calidad *Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles* del Ministerio de Cultura han sido armonizados con el INE y por lo tanto con la normativa europea en cuanto a estudios de opinión. Situación que las hace susceptibles de ser comparadas con el resto de barómetros culturales gestionados a partir del modelo de Eurostat. Con el tiempo, es previsible que puedan ser compatibles con el resto de encuestas nacionales de lectura que apliquen los países europeos en el ámbito local pues los acuerdos de armonización de los Institutos Nacionales de Estadística con Eurostat así lo confirman. La decisión no se vislumbra fácil, pues el decantarse por uno o por otro modelo implica sacrificar mucha de la información acumulada durante años. En resumen, si se considera como marco entorno el modelo

HPCE, se perdería la posibilidad de comparar los resultados con todos los barómetros HLCL que, no nos cansamos en repetirlo, constituyen el mayor tesoro de información sobre lectura de libros que hay en España. Sin embargo, si se considera como marco el modelo HLCL, se renunciaría a la posibilidad de comparar las cifras de la lectura en España con el resto de países europeos, puesto que los barómetros de la FGEE no están armonizados con Eurostat.

De acuerdo con nuestros registros, hay 32 dimensiones de la lectura que de manera reiterada suelen aparecer en las encuestas. La dimensión más estudiada, sin lugar a dudas, es la frecuencia lectora, seguida de la Intensidad (cantidad de libros leídos) y el tiempo dedicado a lectura. Los barómetros HLCL y las encuestas nacionales HPCE han intentado ir añadiendo cada año nuevas dimensiones de análisis en el sentido de dar cuenta de los fenómenos emergentes relacionados con las prácticas de lectura y «el impacto de acontecimientos culturales» (HLCL:2007), sin embargo, no parece ser suficiente. Las herramientas de medición de la lectura no parecen transformarse al mismo ritmo en que suceden los cambios (mutaciones) que están experimentando los lectores y los libros, a la luz de las nuevas tecnologías y el cambio de reglas de juego en cómo se accede a los libros. Hasta el momento no se ha aplicado en España ninguna encuesta **nacional** en donde se estudien las distintas manifestaciones de la lectura de libros digitales (en el ámbito local ya existen algunos primeros estudios de lectura de libros en «otros soportes», como *La lectura multimedia en las bibliotecas de Andalucía* de Pinto et al., aplicado en el año 2008). Esto resulta particularmente contrastante cuando hemos visto multiplicarse los estudios de opinión en donde el tema fundamental es la lectura de prensa digital (p. ej. CIS2554:2004). La razón pudiera derivar de cuestiones de índole económico, pues es bien conocida la debacle financiera que están experimentando los periódicos en el mundo a raíz de la mutación de los lectores que, en masa, están dejando de comprar ejemplares impresos y se han volcado a la lectura de noticias gratuitas en la red. Situación que, por obvias razones, ha impulsado la investigación sobre este fenómeno. Sin embargo, como vimos anteriormente, la lectura online no parece preocupar mayormente a la industria que edita libros impresos en el mundo ni a las instituciones culturales. Tal vez aún es pronto. Las pocas encuestas que han empezado a incorporar la dimensión de lectura de libros digitales o textos online aún

reflejan los porcentajes nimios. Sin embargo, aquí valdría bien recordar aquello de las barbas del vecino, pues el fenómeno de lectura de prensa online se mantuvo con un crecimiento más o menos controlado durante la década de los años noventa, pero a partir del 2005 las cifras mostraron un ascenso incontenible que desencadenó una caída estrepitosa de la venta de periódicos que todo el mundo preveía pero que nadie imaginó que fuese tan veloz.

A pesar de las muchas encuestas aplicadas y los ríos de tinta vertidos sobre el papel sobre la «crisis de la lectura», los resultados obtenidos a través de las pruebas de calidad y *benchmarking* advierten que aún no es posible comparar la mayoría de las cifras resultantes de las distintas encuestas que se han venido aplicando. Tampoco encontramos elementos de rigor científico que sostengan una hipótesis catastrófica o una hipótesis optimista con relación con el futuro que le espera a la «España lectora».

6.5. Meta-investigación

Uno de los problemas más agudos al que se enfrentan los expertos los diseñadores de encuestas culturales ha sido establecer criterios conceptuales acerca de qué es «leer». El punto de conflicto no sólo es el de la ya tradicional confrontación entre la visión ilustrada de la Alta Cultura y la batalla constante de los productos mediáticos de gran consumo por ser reconocidos como cultura, sino que prácticamente todas las actividades culturales están en plena transformación, por lo que las fronteras entre lo que es arte, cultura, ocio y entretenimiento están difuminadas.

El rápido avance y continua transformación de la lectura a través de las innovaciones tecnológicas y las mutaciones que éstas implican en los seres humanos están abriendo un abismo de proporciones indeterminadas entre las herramientas de evaluación lectora y la realidad de la lectura, tanto en el proceso como en las prácticas cotidianas y la percepción que la gente tiene de la lectura. Y no sólo eso. Poco se puede saber de las consecuencias que van a tener en un futuro, cuando desconocemos hasta dónde se van a transformar las prácticas de lectura. Tal vez lo que tengamos enfrente no sea la «muerte del libro» tradicional, impreso y editado, con lomo; o de la tinta húmeda y el papel de pulpa de árbol

seco, sino algo que entraña un desafío aún mayor pues tal vez estemos frente al momento histórico en el que inicia el descenso del texto escrito y comienza el ascenso del “texto audiovisual”. Los indicadores describen un terreno particularmente propicio para que esto suceda. Por un lado, los ranking de comprensión lectora describen a las nuevas generaciones en Occidente hacia el bajo esfuerzo cognitivo, con afición hacia la ciencia ficción, con una visión en la que el tiempo de ocio prima sobre el tiempo de cumplir con obligaciones (escolares, laborales, cívicas) y avance vertiginoso, como llamas de fuego, que los contenidos audiovisuales están envolviendo y ganando terreno en las prácticas de la vida más cotidiana. Esto va más allá del cine o la televisión e incluso del e-book. El concierto de pantallas interconectadas, las pantallas-ventana, de tacto lúdico e imágenes de recreación hiperrealista en la que, como ya empieza a presentarse en algunas revistas digitales, un tercero lea por nosotros. Una nueva lectura en voz alta virtual. Es razonable pensar que el constante cambio cultural en el que se encuentran inmersos todos los ámbitos del quehacer humano puede estar alterando los fenómenos relacionados con las prácticas culturales, sin embargo ¿qué se hace al respecto? El análisis de las encuestas de lectura de libros nos reveló que la investigación poco hace y menos advierte acerca de estos profundos cambios socioculturales y psicocognitivos que están transformando los hábitos lectores. Las herramientas de medición siguen siendo las mismas desde hace décadas.

Sin embargo, toda esta revolución tecnológica y mutación en la forma en que ahora se lee no ha trascendido de manera contundente en el terreno de la encuesta. A lo largo de la tesis doctoral vimos la necesidad imperiosa de conocer qué tipo de lectura es la que se está estudiando, esto es, tanto la representación manifiesta de la lectura en los estudios (la perspectiva de los investigadores). Esto nos permitió comprobar que la mayoría de las encuestas muestran más interés por conocer los hábitos de lectura voluntaria (21 de 29) y en menor medida, la lectura obligatoria. En este sentido, sólo HPCE:2007 ha generado indicadores de lectura diferenciados para cada una de estas motivaciones de lectura.

Hasta el año 2000, las encuestas de lectura no reflejaban mayor interés en estudiar los fenómenos relacionados con la revolución de los soportes y la multiplicación de los

lenguajes generados por las nuevas tecnologías. A partir del año 2001 registramos los primeros síntomas de un cambio de paradigma, pues algunas encuestas empezaron a introducir preguntas sobre lectura en lenguaje multimodal (textos enriquecidos con multimedia (CD, DVD, audiolibros, videolibros, lectura de textos online, audiovisuales, etc.) que dejaban entrever que la noción de la «lectura» empezaba a expandirse. En los años siguientes no se registró mucho interés sino hasta el año el 2007 cuando, de manera abrupta, el 80% de las encuestas (cinco de seis) incluyeron la lectura multimodal dentro de sus variables de estudio (v. Figura 50). Este mismo comportamiento inestable, de cambios intempestivos en las tendencias de la investigación, es patente en el estudio de la lectura en otros soportes. La Figura 53 es elocuente, pues en el año 2005 el 100% de las encuestas ya medían este tipo de lectura, pero para el 2006, el interés descendió al 33%, y para el año 2007 se volvió a incrementar hasta llegar al 83%. Aún así, todavía hay un fuerte arraigo a estudiar los hábitos de lectura sólo en formato impreso, pues el 48% de las encuestas sólo se limitan al libro tradicional (v. Figura 54). Sin embargo, la incorporación de la multimodalidad y los otros soportes de lectura no significa que éstos todavía sean una temática importante en las encuestas, puesto que las encuestas que incorporaron estas nuevas dimensiones de la lectura lo hicieron de manera tímida, otorgándoles apenas el 4% de las preguntas relativas a la lectura.

Asimismo, pudimos comprobar que la mayoría de las encuestas transmitieron a los entrevistados una noción clásica (conservadora), de la lectura de libros, pues sólo siete encuesta incluyeron categorías de géneros prototípicos de la cultura de masas, como el cómic, los tebeos o el *best seller*, y la mayoría tendió a representar modélicamente a los textos a través de categorías como novela, ensayo, libros científicos y técnicos, enciclopedias, etc. Con una particularidad más: son mínimas las encuestas que contemplaron la lectura de bitácoras personales (blogs).

Otro de los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación era saber quién estaba investigando la lectura en España, a qué sectores sociales pertenecían y qué tipo de propósitos e intereses procuraban. Partimos de la hipótesis de que:

H3. *Guerra de intereses.* El Estado español, a través de distintas instituciones públicas, ha sido el principal patrocinador de las encuestas nacionales de

lectura, sin embargo, las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros en España entre el año 2000 y 2007 predominó el interés industrial y en menor medida se investigó el fenómeno lector como práctica cultural y/o vehículo de apropiación del conocimiento

La cual resultó cierta. Ahora sabemos que ha sido el IOP / CIS, la institución que le sucedió cuando se instauró la Democracia en España, han sido históricamente las instituciones que mayores encuestas de lectura han aplicado en España (19%). Sin embargo, este protagonismo ha sido sustituido desde mediados de los años noventa por los Ministerios de Cultura y Educación (18%). Si sumamos la participación, en bloque, del sector público en las encuestas nacionales donde se abordó el tema de la lectura de libros, vemos que las cifras se disparan hasta cerca del 54%, mientras que el sector privado español ha aportado el 19%. Sin embargo, los resultados revelaron que el Ministerio de Cultura ha participado como patrocinador del 28% de las encuestas nacionales de lectura promovidas desde el sector privado.

Tradicionalmente, la industria editorial ha sido uno de los motores más sólidos de la investigación de la lectura. Es significativo que el primer laboratorio experimental de la lectura surgiese en Leipzig, justo en el momento en que esa ciudad albergaba la mayor feria de venta de libros del mundo, como lo es la actual Feria de Frankfurt. En Estados Unidos, el gremio editorial ha sido fundamental en la investigación de los hábitos lectores, pues desde hace 30 años se vienen realizando los estudios BISG. Lo mismo sucede en España, donde hemos podido comprobar que la investigación de los hábitos de lectura de libros ha sido fuertemente impulsada desde la industria editorial, a través de tres instancias claves: la Federación de Gremios de Editores de España; la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Sociedad General de Autores y Editores. Sin embargo, a diferencia de Estados Unidos, en España la investigación promovida por la industria editorial ha sido apuntalada con el apoyo financiero del gobierno. Esta particularidad española tal vez explique lo siguiente:

El análisis Meta-investigación que realizamos a través de la herramienta Q+B+M_i nos permitió ver un panorama que, lo confesamos, nos resultó inesperado: al interior de los

cuestionarios analizados se libra una batalla entre el interés de estudiar la lectura como fenómeno sociocultural y como práctica de consumo de libros. El análisis que realizamos a los barómetros HLCL reflejaron que el tema de la «compra» ha capturado el 32% de la atención, mientras que la «lectura» ha captado la atención del 28% del total de preguntas formuladas a lo largo de nueve años en las encuestas monográficas de la lectura (v. Figura 49).³⁰² Si asociamos los resultados obtenidos en el análisis del peso temático dado a la compra de libros en los estudios HLCL (el interés comercial), con el obtenido en el análisis de Propósitos (v. Figura 48), tenemos elementos suficientes para considerar que hay una abierta tendencia a investigar la lectura desde su dimensión «Económica» (por el énfasis dado al tema del consumo de libros), y en segundo plano el «Cultural», quedando en un segundo término el propósito «Educativo» y el «Sociológico».

Esta tendencia de abordar la lectura de libros desde el punto de vista de su impacto económico se ha visto agudizada por la reciente incorporación de un tema paralelo que, en el fondo, también implica factores de índole económico. Nos referimos a aquellas preguntas relativas al tema del *Copyright*, como la costumbre de hacer fotocopias y el acceso a contenidos leídos (o descargados) desde Internet. El caso del *Barómetro de Marzo* aplicado por el CIS en 2003 es emblemático, pues dedicó dos preguntas a la lectura de libros impresos, una pregunta a la lectura en otros soportes, una pregunta a la compra y ocho preguntas acerca de temas de «piratería». Las encuestas HPCE del Ministerio de Cultura también han reservado entre seis y siete preguntas a este mismo tema.³⁰³ En definitiva, consideramos que en España, las encuestas nacionales que abordaron el tema de la lectura de libros durante los años 2000 y 2007 tendieron a priorizar los fenómenos de índole económica paralelos a la lectura, moviendo la balanza hacia el modelo de estudio de mercado y alejándose del prototipo de encuesta cultural.

³⁰² Cabe recordar que el cálculo del tamaño del cuestionario y de las preguntas formuladas por los barómetros HLCL de la FGEE son un aproximado que inferimos de los Resultados que se han publicado, pues en ningún momento ha sido posible acceder a las herramientas por ellos utilizadas.

³⁰³ Merece especial atención el hecho que un tema tan polémico y delicado como el del *Copyright* sea incorporado en las encuestas nacionales sobre prácticas culturales (HPCE) puesto que se trata de estudios contemplados dentro del Plan Estadístico Nacional y, por lo tanto, tanto el acceder a responder a las preguntas del cuestionario como el proporcionar los datos personales del encuestado (nombre, dirección, teléfono, documento de identidad) es una obligación de ley.

6.6. Limitaciones de la herramienta Q+B+M_i

La herramienta Q+B+M_i es viable sólo en la medida en que le es permitido el acceso tanto a la metodología como a los cuestionarios. Para el presente estudio, los aspectos de transparencia y acceso a la información son la savia que avivan a esta herramienta de análisis metodológico y se encuentran presentes en prácticamente todas las variables. Aunque no los consideramos dentro de nuestro análisis, la herramienta está preparada con variables de detección del grado de apertura informativa permitida por los Agentes que participaron en el estudio. Los aspectos incorporados fueron: Acceso a la *Metodología*; al *Cuestionario*; a la *Matriz de Datos*; a los *Resultados* (Gráficos, Tablas etc.); y a la *Interpretación y/o Sumario*. Estas variables fueron complementadas con la evaluación de la difusión de la encuesta, considerando si esta ha sido editada y publicada, sin importar el formato, soporte o medio de comunicación. Aunque no fue algo que consideramos dentro de nuestros objetivos iniciales, la búsqueda documental de encuestas de lectura nos permitió explorar el grado de transparencia en el acceso a la información estadística sobre las prácticas culturales de los españoles. Lamentablemente, nos encontramos con diversos candados en el camino —económicos o de políticas de gestión y hasta de abandono— y sólo en casos puntuales, nos fue sumamente fácil acceder al corazón mismo de los estudios: las matrices de datos, la metodología aplicada y los cuestionarios utilizados. El caso más plausible y que ostenta un alto grado de transparencia es el ofrecido por el Ministerio de Cultura para consultar los datos en bruto de las encuestas culturales *Hábitos y Prácticas Culturales de los Españoles 2002-2003* y *2006-2007*, a través del archivo online CULTURA Base, que además cuenta con una herramienta desarrollada por el INE que permite hacer cruces de las distintas variables y descargar los dato. En la mayoría de las veces, la posibilidad de obtener la información fue sólo a través de los materiales de divulgación (informes de resultados), análisis de fuentes secundarias y notas de prensa. Es el caso que mejor describe a los barómetros HLCL de la Federación, pues no pudimos consultar directamente los cuestionarios ni verificar las cifras en las matrices de datos originales. Otro impedimento, aunque más sutil, fue el problema de la accesibilidad, pues en muchos sitios la información era de difícil ubicación o los encontramos frecuentemente con el problema de enlaces rotos. Sin embargo, también ubicamos sitios muy eficientes y

bien instrumentados, que nos resultaron de gran ayuda y que nos ofrecieron gratas sorpresas. Tal es el caso de la base de datos ZACAT, de la German Central Archive for Empirical Social Research de la University of Cologne, que resultó la mejor vía para acceder a las matrices de datos de los Eurobarómetros de la Unión Europea, incluso superando a Eurostat. Así como el de ICPSR, de la Universidad de Michigan, que transparenta el acceso a los archivos de datos de investigaciones de 500 universidades asociadas. En el caso de España, el sitio más notable es el de ASEP/JDS que ofrece acceso abierto a las principales encuestas sociológicas, económicas y culturales nacionales, incluso a algunas por terceros, explicando que «[...] el objetivo principal ha sido el de ofrecer una alternativa a la investigación sociológica ‘bajo palabra de honor’ (cuyos datos no son accesibles), poniendo a disposición de los investigadores los ficheros de datos brutos de sus investigaciones.» (ASEP/JDS, s/f). Cuestión inaudita por tratarse de una empresa privada, si bien co-financiada por organismos públicos y fundaciones privadas.

A pesar de las excepciones, todo indica que en España ha prevalecido una política de «candado» a las cifras culturales. Esto es particularmente notable en aquellas en las que participan asociaciones privadas, aún cuando hayan recibido patrocinios por parte del sector público. Sin embargo, debemos reconocer que esta situación está cambiando. Hay síntomas de esperanza puesto que la más reciente política de transparencia y acceso a la información cultural emprendida por el Ministerio de Cultura a través de CULTURA Base.

En el proceso de codificación y análisis de las encuestas nos dimos cuenta que era fundamental que la herramienta fuese aún más precisa, pues durante el trabajo íbamos detectando diversas anomalías o virtudes en las encuestas que nuestra herramienta no estaba preparada para incorporarlas. De manera puntual nos referimos a los siguientes fenómenos:

- a) *Comprobación sistemática* de que las cifras de los resultados correspondan con las cifras de los resultados y/análisis. Si bien, este es uno de los puntos cardinales de la norma UNE-ISO 50520:2006 (4.8.2.). Por la experiencia adquirida después de analizar encuestas consideramos que es indispensable este nuevo proceso de análisis, pues detectamos en varias ocasiones que los datos, simplemente, “no cuadraban”.

- b) *Verificación* de que la medida estándar establecida para cada una de las categorizaciones centrales (como por ejemplo, la tipología de los lectores) no sean alteradas o tergiversadas en el desarrollo de los resultados y/análisis. En ocasiones, nos encontramos con fenómenos de cambio de reglas de juego en los criterios de interpretación.

Hasta el momento no hemos encontrado ningún otro estudio de evaluación de encuestas culturales en el que se aplique algún tipo de análisis meta-investigación (*meta-research methodology*). La presente tesis doctoral sería una de las primeras, lo que le confiere un carácter experimental y en proceso de mejoramiento. Sin embargo, no hay ningún «hilo negro» en todo esto. Como vimos de manera exhaustiva en los capítulos primero y segundo, los teóricos de la cultura identificados dentro de la Teoría Crítica (antropólogos, sociólogos, historiadores, filósofos) han insistido desde hace muchas décadas en escudriñar en las perspectivas estructuran y moldean al pensamiento de quienes estudian la cultura, así como los juegos de poder y violencia simbólica (Bourdieu, 1989/1991/1995) que implica toda representación de la realidad descrita desde cierto paradigma y a través de determinada estrategia discursiva (Foucault, 2006). En los capítulos anteriores también revisamos pausadamente muchos de estas ideas de carácter teórico y tomamos nota de sus observaciones metodológicas. No es el caso volver a ello. Sin embargo, hemos tomado en consideración algunas de las observaciones que se han vertido con relación a los estudios de lectura que utilizaron la encuesta como método de aproximación, con especial interés en las expresadas por aquellos expertos (de las corrientes críticas francesas) que han señalado fisuras de carácter metodológico y epistemológico, como: Bourdieu (1988/1990), Barbier-Bouvet (1988); Chartier y Hébrard (2002), Bahloul (2002); Mauger (2004), Lahire (2006), Donnat (2001); Donnat et al. (2006). Por último, quisiéramos advertir al lector que la presente investigación no sustituye, ni de lejos, a las revisiones secundarias de tipo narrativo (históricas, Delphi, revisión crítica de fuentes etc.) ni mucho menos a las de índole sistemático (meta-análisis, data mining etc.). En todo caso, las complementa.

6.7. En resumen

El presente proyecto fue diseñado con un propósito de coadyuvar en la medida de lo posible —con la modestia de nuestros alcances y recursos— al mejoramiento de los

métodos de investigación de las prácticas de lectura y su eventual enriquecimiento a través del contraste. De ninguna manera se trata de desacreditar el trabajo de terceros ni mucho menos de echar por tierra los muchos años de investigación que se han logrado reunir. Todo lo contrario. El objetivo ha sido poder identificar —cualitativamente— dónde están las coincidencias y ubicar las vetas que se pueden explotar al interior de la información que «ya se tiene».

Finalmente, quisiéramos expresar la importancia crucial que tiene la aplicación de métodos confiables para estudiar las prácticas culturales. El aplicar un sistema de evaluación de calidad en las encuestas no es una cuestión banal ni sus efectos son inocuos. De la seriedad y fiabilidad de las cifras obtenidas dependen las políticas de gestión de instituciones y empresas relacionadas con el sector, pues estos instrumentos de medida podrían resultar ineficientes, imprecisos y costosos para los destinatarios finales de las encuestas: agentes políticos, gestores culturales, pequeños y grandes editores y librerías, bibliotecarios, profesores e investigadores, quienes muchas veces toman decisiones cruciales a partir de los resultados de las encuestas y de las conclusiones, muchas veces apresuradas, de sus analistas. Por todo lo anterior, consideramos necesario que todo investigador, agente cultural o gestor político sea precavido con las cifras de la lectura que ya se tienen, pues muchas veces en ese proceso de simplificación se pueden estar minimizando realidades y magnificando excepciones.

Tras zambullirnos en los archivos de datos culturales podemos concluir que la lectura de libros ha sido un tema que ha ido ganando terreno en la agenda del Estado. Así lo revelan las 159 encuestas nacionales aplicadas desde 1964 y hasta 2007, en donde cada Legislatura ha visto incrementar de manera notable de aplicación de estudios de lectura de carácter nacional, sin importar las siglas ni colores de los gobiernos que los han gestionado. Tal vez la única filigrana distintiva que podemos llegar a ver es que los gobiernos encabezados por el PSOE han tendido a aplicar encuestas generales sobre distintas prácticas culturales; mientras que durante los gobiernos del PP se han promovido un mayor número de encuestas monográficas sobre la lectura de libros. De cualquier forma, la promesa de lluvia de cifras se vislumbra en el horizonte pues la línea de tendencia augura que la aplicación

de encuestas de lectura seguirá acumulándose en los próximos años (a razón de un mínimo de 2,8 encuestas anuales), lo que nos permite confirmar que, tal y como supusimos al iniciar esta tesis doctoral, que existe en el país un vasto tesoro de investigación de la lectura como práctica cultural.

La única manera de afrontar el problema de la lectura en España es investigando más, experimentando con nuevos métodos y probando una y otra técnica para lograr disminuir las anomalías que están enturbiando los resultados de las encuestas de lectura de libros y que, finalmente, impiden que se conozca mejor el fenómeno, sus problemáticas y soluciones. Tal vez este es el mejor lugar para recordar el ejemplo metodológico demostrado por las *Encuestas de Empleo del Tiempo* —diseñadas en origen por Eurostat (Proyecto HETUS) pero ya se han sido adoptadas por los distintos institutos nacionales de estadística de Europa— constituyen uno de los esfuerzos técnicamente más depurados y metodológicamente mejor logrados para tratar de evitar este tipo de efectos de distorsión provocados por los olvidos y las distorsiones de la memoria. Pero HETUS no utiliza cuestionarios estructurados sino diarios de actividades, es decir, tarjetas prediseñadas con rejillas vacías para ser autocompletadas por los sujetos que participan en el estudio al final de cada día. En este tipo de encuestas, el encuestador en realidad cumple la función de un «supervisor» que «complementa» el final del trabajo de campo con alguna entrevista complementaria y sólo en los casos en que se detectan incidencias. Como dijimos anteriormente, este método ya ha sido empleado en Francia para estudiar los hábitos lectores de los jóvenes estudiantes de Instituto (v. Baudelot y Cartier, 1998; Baudelot et al., 1999).

Asimismo, la interpretación de una encuesta requiere de un trabajo intelectual mucho más acucioso y profundo del que se suele hacer. Es decir se necesita pasar del prontismo de la interpretación a la contrastación con los indicadores y estudios pertinentes, en el caso de que los haya, que tengan una relación directa y relevante con el tema que se analiza. Resulta incompleto e inexacto el arrojar cifras sobre los hábitos de lectura en las distintas Comunidades Autónomas —por ejemplificar— si en el mismo análisis el investigador no hace un uso creativo de contraste y extrapolación con otras cifras, fundamentalmente las

de equipamiento cultural urbano, como es la dotación de libros por habitante en las bibliotecas públicas, la cantidad de librerías en el entorno, incluso los presupuestos ejercidos y las políticas de fomento lector, en general. Por lo tanto, es importante desarrollar especialistas en la interpretación de datos estadísticos que estén ampliamente familiarizados con el fenómeno lector y el mundo de los libros.

Esto es particularmente importante si consideramos indispensable el superar la etapa de la interpretación de los rankings lectores y los indicadores de lectura desde la estrechez de miras de la quiniela deportiva o los nacionalismos (o regionalismos) innecesarios que, lejos de ayudar a comprender las implicaciones del problema, contribuyen a enturbiar aún más sus objetivos. Insistimos, los análisis que se hacen de las encuestas y las posteriores interpretaciones debieran concentrarse en buscar las causas que generan tal repunte o descenso en los gráficos. Nunca de manera fortuita, y procurando alejarse de toda intención político-discursiva que, finalmente, revela una percepción mezquina de la cultura. Si se dice «Finlandia es el país de la Unión Europea donde se leen más libros por habitante» no se trata de ofrecer un caramelo de soberbia para los finlandeses ni una cucharada de culpa para los habitantes de la Europa del Sur (siempre los más desfavorecidos en los estudios comunitarios). De lo que se trata es de averiguar, con amplitud de miras, qué sucede en Finlandia, qué tipo de lecturas leen los finlandeses, qué políticas de medios de comunicación, que otros entretenimientos han sido potencializados, también el grado de «exposición al material impreso» (por decirlo en términos de McQuillan) de los habitantes. Es necesario, dejar de interpretar los datos tratando de enjuiciar individuos o culturas y enfatizar en las políticas de Estado o en las comunidades globales de países. Asimismo, buscar las causas que inhiben o estimulan la lectura, en donde las pruebas empíricas debieran crecer en paralelo con los grandes estudios demoscópicos que se aplican cada año. Este tipo de estudios de lectura, más cualitativos y empíricos, debieran ser particularmente abundantes en aquellos países donde hay indicios preocupantes de que el hábito lector no logra despuntar, y casi al contrario. Es decir, es necesario que los estudios de lectura en España superen la fase del «quién» y «cuánto» y pasen, en términos científicos, a la etapa del «por qué» y el «cómo».

Recapitulando: a partir de las fallas detectadas por otros investigadores y las emanadas del proceso de evaluación Q+B+M_i podemos decir que en general las encuestas de prácticas de lectura que se aplican en España aún adolecen de una:

- a) *Falta de armonización* en los diseños que impiden comparar la gran mayoría de los resultados.
- b) *Ineficiente adecuación conceptual* del sondeo de opinión para superar los problemas metodológicos inherentes a la «filigrana sensible» de las prácticas de lectura de libros (mnemotécnicos, de «distinción» sociológica, psicológicos, de tergiversación, de confusión, etc.).
- c) *Baja transparencia informativa* y el bloqueo al acceso público a las matrices de datos, sobre todo en los estudios HLCL de la FGEE.
- d) *Ausencia de un sistema de indicadores de lectura compatible e integrado* con el resto de indicadores económicos y sociales.
- e) *Carencia de un marco legal y código de buenas prácticas* que establezca los criterios específicos de calidad en la aplicación de encuestas de lectura, tanto para el proceso de obtención de los datos así como en su análisis y la publicación de resultados.
- f) *Infraexplotación de los datos*. Apenas se realizan análisis básicos a través de estadísticos descriptivos y son mínimos los estudios con análisis multivariable, las revisiones secundarias y los meta-análisis.
- g) *Falta de una tradición española de investigación de síntesis* (synthesis research) en el campo de los estudios de lectura que de cuenta de las tendencias temáticas y metodológicas en el universo del idioma español, así como instrumentos sistematizados de concentración de estudios que se encuentran dispersos.
- h) *Ausencia de revistas científicas arbitradas especializadas en estudios de lectura* realizados en España y en los países de América Latina. (La única existente, *Lectura y Vida*, es editada por la International Reading Association).
- i) *Carencia en el desarrollo de estudios de lectura de carácter empírico* que den luz acerca de los complejos procesos (el «por qué» y el «cómo») que condicionan el fenómeno lector en España.

En España, los datos estadísticos de la lectura se encuentran infraexplotados, a pesar de las partidas presupuestarias que la sociedad española en su conjunto invierte para obtener

esa información. Los datos culturales están ahí, encriptados y dormidos, a la espera de que algún día empiecen a ser reexplotados y correlacionados con otros datos para, posteriormente, extraer de ellos todo su potencial informativo. No está de más recordarlo: en la medida en que las encuestas de lectura sigan protocolos de calidad y se establezcan indicadores normalizados que midan *de continuo* un mismo fenómeno en un mismo universo poblacional se podrán realizar análisis estadísticos más profundos, como son la identificación de perfiles o patrones de comportamiento (*clusters*) y los estudios en prospectiva.

Por último quisiéramos reiterar que nuestro interés no es, de ninguna manera, la descalificación ni el descrédito del trabajo de terceros. Todo lo contrario. Sabemos de lo complejo que resulta para cualquier equipo de investigación el confrontar un fenómeno tan complejo, movedizo y multimodal como son las prácticas de lectura. Con este acercamiento metodológico a las encuestas de lectura intentamos una crítica positiva, con afán constructivo, pues nace motivada de una necesidad de aprovechar al máximo el tesoro informativo que existe en los archivos de datos españoles y de contribuir modestamente con criterios de mejoramiento de las herramientas de investigación de las prácticas lectoras, pero sobre todo, más sensibilizadas con el vértigo cultural que sacude a la gran sociedad mundial que se ha convenido en llamar, eufemísticamente, «Sociedad del Conocimiento». La crisis de la lectura es un motivo suficiente para «encender focos rojos» pues la precariedad en la comprensión lectora y la falta de hábito lector en la población pueden convertirse en el factor decisivo que impida el salto cualitativo hacia la ciudadanización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto es, la comprensión lectora y la adquisición del hábito de la lectura son las condiciones *sine qua non* de todo país que aspire a formar parte, o quiera seguir formando parte, del mundo desarrollado del siglo XXI.

Referencias

- Absynet. (2008). Observatorios de la lectura. Absysnet.com. [sitio web]. <http://absysnet.com/tema/tema55.html>
- Acín, R. (1990). *Narrativa o consumo literario. (1975-1987)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Adler, M. J. y van Dören, Ch. (1996). *Cómo leer un libro: guía para una lectura inteligente*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- AENOR. (2002). *Norma AEM/CTM 161. Investigación de mercados, social y de la opinión. Vocabulario y requisitos del servicio*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación. (Versión original 1999).
- AENOR. (2006). *Norma UNE-ISO 20252:2006. Investigación de mercados, social y de la opinión. Vocabulario y requisitos del servicio*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Affergan, F., Camilleri C. y Costa-Lascoux, J. (1995). *Différence et cultures en Europe*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Aires, A. (2006). Literaria, lectura, (des)bloqueamiento. *Península: revista de estudios ibéricos*, 3, 289-310.
- ALA. (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Chicago: ALA.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea. Alicante: Universidad de Alicante.
- Albanell, P., Alonso, F. y Cancino, E. (2002). *Hablemos de Leer*. Salamanca: Anaya.
- Alberto Manguel. No hay libro sin lector. (1998, mayo). *De Libros*, 110.
- Alborch, C. (1996). Presentación. En Ministerio de Cultura. *Cultura en Cifras* (pp. 5-6). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Albuérne, R. F. (1978). *¿Qué leen los niños asturianos?: esbozo de una experiencia sobre las lecturas infantiles en la provincia de Oviedo*. Oviedo: Universidad ICE, 31-40.
- Alcobendas, M.-P. (1992). Los Medios de Comunicación en el Banco de Datos del CIS. *Reis. Revista de Investigación Sociológica*, 57, 275-300.
- Alcoberro, R. (2008, diciembre). Introducción a Max Weber. Sitio web *Filosofía i Pensament*. (Acceso 2 diciembre 2008). <http://www.alcoberro.info/V1/weber.htm>
- Alexander, J. (2000). ¿Sociología Cultural o Sociología de la Cultura? *Sociología Cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. (I. Cisneros y G. Pérez F., intro.). Rubí [Barcelona]: Anthopos.

- Alfaro López, G. (2005). Investigación bibliotecológica y teoría: una relación ambigua. *Investigación Bibliotecológica*, 19(39), 74-94.
- Alfaro, H. (2006). La escritura de la lectura. *Investigación Bibliotecológica*, 20(40), 187-193.
- Almanza, V. (2005, octubre-noviembre). Los estudios sobre consumo cultural: algunas observaciones metodológicas. *Razón y Palabra*, 47. (Acceso 12 julio 2006). <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/valmanza.html>
- Alonso, L. (2002). Pierre Bourdieu: *In Memoriam* (1930-2002). Entre la Bourdieumanía y la reconstrucción de la Sociología Europea. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 10-28.
- Altick, R. (1983). The self-made reader. *The English Common Reader: a social history of the mass reading public 1800-1900*. Chicago [etc.]: University of Chicago Press, 240-261.
- Álvarez Sousa, A. (1996). El Constructivismo Estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis. Revista de Investigación Sociológica*, 75, 145-172.
- Álvarez, D. (2003). Leer, escribir en el proyecto de la modernidad occidental. En *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín)*. Tesis de maestría inédita. Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia. (Acceso 5 diciembre 2008). Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf
- Alvira, F., García, J. y Blanco, F. (2001). *La lectura en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros Confederadas.
- Anderson, R. C. y Li, W. (2005). A cross-language perspective on learning to read. En AA.VV. *Understanding literacy development: A global view*. (pp. 65-91). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Andrade, L. (2007). Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la «ciberlectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-17.
- Andrés Orizo, F. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: Ediciones SM.
- Andreu, J. (2005). Los hábitos culturales y las fuentes de información. En J. Aguinaga, J. Andreu, L. Cachón, J.-D. Comas Arnau y L. Navarrete (Eds.), *Informe Juventud España 2004* (pp. 363-385). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Angelo, M., y Vesperini, P. (1999). *Politiques culturelles en Europe: méthode et pratique de l'évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Arce, J.-C. (2005, junio). La inflación editorial contribuye mucho a que la gente deje de leer. *De Libros*, 188.

- ARCE. (2007). *Perfil sociodemográfico, hábitos de lectura y estilo de vida de los lectores de revistas culturales*. Madrid: Asociación de Revistas Culturales de España. (Premium 7 e IMOP, aplic.). Madrid: ARCE. (Acceso 22 agosto 2008). <http://www.revistasculturales.com/loslectores/loslectores.pdf>
- Argüelles, J.-D. (2006). *Historias de lecturas y lectores*. México: Paidós.
- Ariño, A. (2000). *Sociología de la Cultura: constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ariño, A. (2006). Evolución de las prácticas culturales de la sociedad española de 1997 a 2003. En A. Ariño (Dir.), Castelló, R., Hernández, G. y R. Llopis (Colabs.). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor/SGAE.
- Ariño, A. (2007). *Sociología de las Prácticas Culturales en España*. [Serie de 36 diapositivas]. Valencia: Universidad de Valencia, mayo. (Acceso 3 marzo 2009). http://descarga.sarc.es/Curso14/pdf_c/2/2.pdf
- Arizpe, L. y Preis, A. B. (2001). Introducción General. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dirs.), *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 22 junio 2007). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- Arizpe, L., Jelin, E., Mohan, J. y Streeten, P. (Dirs.). (2001). *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- Arranz, J. y Muro, J. (2000). ¿Qué se puede hacer con una información que se obtiene de encuestas para analizar la duración de un suceso? Universidad Alcalá de Henares. (Acceso 12 de mayo 2008). <http://www2.uah.es/juanmuro/INE3.PDF>
- ASEP/JDS. *European Values Surveys*. (Acceso 12 julio 2006). Base de datos <http://www.jdsurvey.net/bdasepjds/wvsevs/home.jsp?OWNER=WVS>
- Aufderheide, P. (1997). Media Literacy: from a report of the National Leadership Conference of Media Literacy. En R. Kubey y R. Brent (Eds.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives (Information and Behavior, 6)*. Queenstown [Maryland]: The Aspen Institute, 79-86.
- Avello, J. (1987). El consumo cultural de escritura o el prestigio de la nostalgia. *Análisis e Investigaciones Culturales*, 30, 35- 45.
- Ayús, R. (2002). *Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología: merodeando en el campo*. Sitio web CTS+I. Sala de lectura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Acceso 27 agosto 2008). <http://www.campusoei.org/salactsi/ramfis.htm>
- Azzam, A.-M. (2005). Reading at Risk. *Educational Readership*, October, 63(2), 88.

- Azzam, A.-M. (2006). A Generation Immersed in Media. *Educational Leadership*, abril, 63(7), 92-93. (Acceso 22 julio 2007). <http://search.epnet.com/login.asp?profile=web>
- Baetens, J. (2004). Quelles pratiques pour queles enjeux ? *Protée*, 32(2), 59-66.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baker, L. (2006a). Introduction. *Library Trends. Research Methods. Monographic*, 55(1), 1-3.
- Baker, L. (2006b). Observation: A complex research method. *Library Trends. Research Methods. Monographic*, 55(1), 171-189.
- Balance del Plan de Fomento de la Lectura. (2007, abril). *De Libros*, 215.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. (García Ejarque, L., pról.). Barcelona [et al.]: Promoción Cultural, S. A. (Acceso 21 agosto 2008). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134347so.pdf>
- Bangert-Drowns, R. L. y Rudner, L. M. (1991). Meta-analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(8). (Acceso 23 Marzo 2008). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=8>
- Barbier-Bouvet, F. (2005). *Historia del libro*. Madrid: Alianza.
- Barbier-Bouvet, J. F. (1988). Le fin et les moyens, méthodologies des enquêtes sur la lecture. En M. Poulain (Ed.), *Pour une Sociologie de la Lecture* (pp. 215-237). Paris: Editions du Cercle de la Librairie.
- Barbier-Bouvet, J. F. (2005). *Historia del libro*. Madrid: Alianza.
- Barrena, P. (1994, febrero). A la captura del joven lector. *De Libros*, 64.
- Barrena, P. (1998, marzo). De adultos a menores. Por la lectura se puede hacer más. *De Libros*, 108.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil.
- Barthes, R. (1984). La mort de l'auteur. En R. Barthes *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris: Editions du Seuil.
- Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. (H. Schmucler, trad.). 12a. ed. México: Siglo XXI. (Acceso 8 enero 2009). <http://www.scribd.com/doc/2177274/BARTHES-ROLAND-Mitologias>
- Basanta, A. (2000, septiembre-octubre). El derecho a leer. *CEDRO. Boletín Informativo*, 20.
- Basso, H. (2002). *Etnografía del Habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

- Bates, B. (1998). *Cómo publicar los resultados de las encuestas de opinión pública*. Ámsterdam: ESOMAR. (Acceso 21 de mayo 2008). <http://www.aapor.org/bestpractices>
- Baudelot, C. y Cartier, M. (1998). Lire au Collège et au Lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 123, 25-44.
- Baudelot, C., Cartier, M. y Detréz, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Editions du Seuil.
- Baus, M. (2005). Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2002-2003. *Anaquelet. Boletín de Libros, Archivos y Bibliotecas de Castilla-La Mancha*, 31, julio-octubre. (Acceso 12 enero 2009). <http://j2ee.jccm.es/dglab/Anaquel?opc=2&codb=7&cods=17&codc=346>
- Baxter, L. A. y Babbie, E. (2004). *The basics of Communication Research*. Toronto: Thomson Wadsworth.
- Benjamin, W. (1997). La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica. *Archivos de la fotografía*, 3(2), 13-44. (Versión original 1936).
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- Berelson, B., Janowitz, M. y Hirsch, P. (1980). *Reader in Public Opinion and Mass Communication*. 3a. ed. New York: Free Press.
- Bertrand, A.-M. (2004). Les étudiants et la lecture. *BBF*, 3, 104-105.
- Bibliotecas. Estudio sobre hábitos de lectura en la Comunidad de Madrid. (2005, junio). *De Libros*, 188, 45-47.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. London: Faber & Faber.
- Birkerts, S. (2004). The truth about reading: it's easy to blame technology for our younger generation's declining interest in Literature, but what, if anything, can be done about it? *School Library Journal*, 1. (Acceso 15 junio 2006). <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA475511.html>
- Blanco Martínez, R. (2004, octubre). Las tres eses: libro, lectura, libertad. *Temas para el debate*, 119.
- Blanco Martínez, R. (2005). Sociedad lectora y educación. *Revista de Educación*. [Número extraordinario]. Madrid: MEC/Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Blanquet, M. (2007). *Nicolas Roubakine, créateur de la psychologie bibliologique*. Savoirs CDI. Des ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes [sitio web]. (Acceso 23 marzo 2008). <http://savoircdi.cndp.fr/accueil.htm>

- Bloom, D. y Green J. (1984). Directions in the Sociolinguistic Study of Reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Moshental (Eds.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 395-422). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, H. (2005a). *El Canon Occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. 5ª. ed. Barcelona: Anagrama. (Versión original 1994)
- Bloom, H. (2005b). *Cómo leer y por qué*. 5ª. ed. Barcelona: Anagrama.
- Blum, A. y Guérin-Pace, F. (2004). *Des lettres et des chiffres*. Paris: Fayard.
- Bois, L. y Leblond, C. (Comps.). (2005). *Les étudiants face a la lecture*. Arras: Artois Presses Université.
- Borcha, M. (2004, diciembre). Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid. Dossier. *De Libros*, 204, 16-28.
- Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (1985). *Conceptos e índices*. 3ª. Barcelona: Laia.
- Bouma, H. (1973). Visual Interference in the Parafoveal Recognition of Initial and Final Letters of Words. *Vision Research*, 13, 762-782.
- Bourdieu, P. (1979). Public opinion does not exist. En A. Mattelart y S. Siegelau, *Communication and Class Struggle*. New York: International General.
- Bourdieu, P. (1980). The aristocracy of culture. *Media, Culture and Society*, 2 (3), 225-254.
- Bourdieu, P. (1982, 6 julio). N'ayez pas peur de Max Weber. *Libération*, p. 25.
- Bourdieu, P. (1988). Lectura, lectores, letrados, literatura. *Cosas Dichas*. Universidad Autónoma de Querétaro. (Acceso 15 junio 2006). http://www.uaq.mx/voces/n07/lectura_lectores.html
- Bourdieu, P. (1989). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). La opinión pública no existe. En N. García Canclini (Ed.), *Sociología y Cultura* (pp. 239-250). México: Grijalbo. (Versión original 1972).
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, 4-46.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1975). Epistemología y Metodología. *El oficio de sociólogo* (pp. 1-25). Madrid: Siglo XXI. (Versión original 1973).
- Bradburn, N. y Seymour S. (1988). *Polls and Surveys: Understanding What They Tell Us*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bravo Valdivieso, L. (1998). La conciencia fonológica como una Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 31-48.
- Briggs, A. y Burke, P. (2005). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. 2ª. ed. Madrid: Taurus [et al].
- Bryant, J. y Miron. (2004). Theory and research in Mass Communication. *Journal of Communication*, 54(4), 662-704.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (Comps.). (1996). Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y Teorías. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Bunge, M. (1995). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Burak, L. (2004). Examining and predicting college student's reading intentions and behaviors: an application of the Theory of Reasoned Actions. *Reading Horizons*, 45, 2, 139-153. (Servicio de reproducción de documentos ERIC No. EJ739297).
- Butlen M. (2001). La lectura en la escuela y la biblioteca. Del poder al deseo. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares, Salamanca, 14-16 de junio.
- Calzado, M. R. (2002, octubre). Dossier: las bibliotecas comienzan a notar los efectos del Plan de Fomento de la Lectura. *De Libros*, 158.
- Calzado, M. R. (2004, noviembre). Lectura gratis en la Red. *De Libros*, 181.
- Calzado, M. R. (2005, junio). España lee más. *De Libros*, 188.
- Canadian Heritage. (2005). *Reading and buying books for pleasure*. (Acceso 2 junio 2007). http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/lalpd-rbbp/exec/cont_e.cfm
- Carey, J. (Ed.). (2003). *Multimodal literacy*. NY: Peter Lang Editor.
- Carrasco, S. (1999). *Indicadores culturales: una reflexión*. Universitat de Valencia. Departament d'Economia Aplicada [sitio web]. (Acceso 22 noviembre 2007). <http://www.uv.es/~carrasc/PDF/indicadoresCult.pdf>
- Carrasco, S. (2007). *Medir la cultura: una tarea inacabada*. Sitio web Universitat de Valencia. Departament d'Economia Aplicada. (Acceso 22 noviembre 2007). http://www.redinterlocal.org/IMG/pdf_medir_la_cultura.pdf
- Carson, D. y Gilmore, A. (2000). A perspective of marketing research: a conceptual evaluation. En O'Cass, A. (Ed.), *ANZMAC 2000. Visionary marketing for the 21st Century: Facing the Challenges. Proceedings*. Brisbane [Australia]: Griffith University School of Marketing and Management.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula*, 162, 18-22.

- Castillo Gómez, A. (2004). *Historia mínima del libro y la lectura*. Madrid: Siete Mares.
- Castillo, M.-A. (2004, noviembre). ¿Qué leen los universitarios? *De Libros*, 181.
- Castillo, M.-A. (2005, abril). Dossier: objetivo fomentar la lectura. *De Libros*, 188.
- Cavallo, G. y Chartier R. (Dirs.). (1988). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
- Cea de Ancona, M. A, y Valles, M.S. (1992). La Encuesta Psicosocial I. En M. Clemente (Coord.), *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Cebrián: no sé si habrá periódicos, pero habrá periodistas. (2009, 27 abril). El País. (Acceso 27 abril 2009). http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Cebrian/habra/periodicos/habra/periodistas/elpepusoc/20090427elpepusoc_4/Tes?print=1
- CECS. (1995). El ocio en la vida de los españoles. *Informe España 1994. España: una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro, 443-497.
- Celaya, J. (2007). Mitos y realidades del impacto de las nuevas tecnologías en el fomento a la lectura y la escritura. *Trama & Textura*, 4.
- Cerrillo, P. y Senís, J. (2005). ¿Nuevos tiempos, nuevos lectores? *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 19-33. <http://www.uclm.es/cepli/viejo/publicaciones/ocnos/index.htm>
- Chartier R. (1995). *Sociedad y escritura en la Edad Moderna*. México: Instituto Mora.
- Chartier, A.-M. (2006). La memoria y el olvido o cómo leen los jóvenes profesores. *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas «herramientas mentales» que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1987). El impacto de la escritura. En Ph. Aries y G. Duby (Eds.), *Historia de la Vida Privada*, v. 3 (pp. 111-159). Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1993). De la historia del libro a la historia de la lectura. En Chartier, R. *Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna* (pp. 13-40). Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la Edad Moderna*. México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (1997). *Histoires de la lecture: un bilan des recherches*. Actes du colloque des 29-30 janvier 1993, Paris. Paris: IMEC: Maison des Sciences de l'Homme.
- Chartier, R. (2000a). *El concepto de lector moderno*. Cervantes Virtual [sitio web]. Alicante. (Acceso 12 abril 2007). http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/8_3_chartier.shtml

- Chartier, R. (2000b). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *La Revista de Occidente*, 239, 72-86.
- Chartier, R. (2005). (Ed.). *¿Qué es un texto?* Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Chartier, R. (2007). *La historia o La lectura del tiempo*. (M. Garita, trad.). Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. y Bourdieu, P. (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Riveges. (Versión original 1985).
- Choon, Ch. (2007). *Managing books to manage better: management-led reading campaigns in South Korea*. Ponencia presentada en el Congreso *Beyond The Book: Contemporary Cultures of Reading*, Birmingham [UK], August, 31-September, 2.
- CIDE. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Documentación Educativa, D.L.
- Cipielewsky, J. y Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- CIRES. (1994, abril). La cultura como consumo. *Boletín CIRES*, 1-90.
- CIS. (2005). *Sondeo sobre la Juventud Española. Estudio CIS-2609. (2ª. Oleada)*. (Acceso 30 marzo 2007). http://www.cis.es/cis/opencms/archivos/Marginales/2600_2619/2609/e260900.html.
- Claussen, D. (2006). *Theodor W. Adorno: Uno de los últimos genios*. (V. Gómez Ibáñez, trad.). Valencia: Universitat de València.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Codina, Ll. (1999). El libro digital y el territorio de la lectura. *El Profesional de la Información*, 8(1-2). (Acceso 14 mayo 2008). http://www.elprofesionaldeinformacion.com/contenidos/1999/enero/el_libro_digital_y_el_territorio_de_la_lectura.html
- Comas Arnau, D. (2004). El canon generacional: una aproximación topológica. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 178, 3-39.
- Comisión Europea. (2005). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europea y al Consejo relativo a la independencia, la integridad y la responsabilidad de las autoridades estadísticas de los Estados Miembros de la Comunidad*. COM/2005) 217 final, Bruselas, 25 de mayo.

- Comunidad Autónoma de Euskadi. (2009). Principales resultados. *Estadística de hábitos, prácticas y consumo en cultura 2007-2008*. Observatorio Vasco de la Cultura. Behatokia [sitio web]. (Acceso 22 de febrero 2009). http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-19123/es/contenidos/informacion/est_hp/es_est_hp/adjuntos/principales_resultados.pdf
- Comunidad de Madrid. (2008). *Hábitos de lectura de la Comunidad de Madrid*. (Consejería de Cultura y Turismo, aplic.). [Presentación de 8 diapositivas]. Madrid: Consejería de Cultura y Turismo.
- Contreras, J. (2002). La lectura y sus circunstancias. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 165-211). Madrid: FGEE.
- Cordón, J. A. (1997). *El Registro De La Memoria: El Depósito Legal y Las Bibliografías Nacionales*. Gijón: Trea.
- Cordón, J.-A. (2000). *La edición electrónica en el contexto de los estudios sobre edición contemporánea en España*. L&B. Libros y bitios [sitio web]. (Acceso 12 octubre 2007). <http://jamillan.com/celcor.htm>
- Cordón, J.-A. (2006a). Lecturas sobre lectura. [Separata]. *Corcillvm. Estudios de Traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. (pp. 735-763). Madrid: Arco/Libros.
- Cordón, J.-A. (2006b). Los circuitos de compra y lectura de libros y otros aspectos de recepción actual en Europa. *Analecta Malacitana*, 61, 101-126.
- Cordón, J.-A. y Delgado, E. (1990). La Bibliología: Ciencia de la comunicación escrita, planteamientos actuales. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 6(19), 29-40.
- Corominas, J. (2008). Leer. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, III. Madrid: Gredos.
- Corominas, M. (2000). Los estudios de recepción. *Portal de la Comunicación. Aula Abierta. Lecciones básicas* [sitio web]. (Acceso 11 noviembre 2006). <http://es.geocities.com/rscfotos/articulos/estudiosrecepcion.pdf>
- Coulangeon, Ph. (2005). *Sociologie des Pratiques Culturelles*. Paris: La Decouverté.
- Crece el índice de lectura de los españoles. (2007). *De Libros*, 207, marzo.
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Barcelona: Cisspraxis.
- Cunningham, J.W., y Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 36-60.
- Darnton, R. (1993). Historia de la Lectura. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 114-120). Madrid: Alianza Universidad.

- Davis, R. (1992). The State of the Art in Survey Analysis. En A. Westlake et al. (Eds.), *Survey and Statistical Computing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 11-23.
- De Brito, D. (2006). La verbalización como registro para análisis en la investigación de la lectura. *Anales de la Documentación*, 9, 43-51.
- De Certeau, M. (1999). Leer: una cacería furtiva. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano* (pp. 177-187). México: Universidad Iberoamericana.
- Decreto del 6 de abril de 1943 por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Nacional del Libro Español. Boletín Oficial del Estado del 24 de mayo.
- De Juan, J. (1991). La lectura en España. *Reseña*, 218, 25-27.
- De las Heras, F. (1999). *El libro digital*. Conferencia pronunciada en la II Semana de Debat sobre l'ensenyament universitari de les Humanitats Tecnologies de la Informació i Humanitats, Universitat Pompeu Fabra Barcelona, 21 de octubre.
- De Pablo, V. (1998, mayo). Los españoles y los libros. Hábitos de lectura. *De Libros*, 110, 1-8.
- De Singly, F. (1993). *Les Jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Education National et de la Culture/Direction de l'évaluation et de la prospective.
- De Vaus, D. (2002). Editor's Introduction. Social Surveys: an Overview. En D. De Vaus. *Social Surveys* (pp. 1-36). Melbourne: La Trobe University,
- Débray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Del Río, P. (2002). The external brain: eco-cultural roots of distancing and mediation. *Culture & Psychology*, 8(2), 233-265.
- Delin, C. (1995). Patterns and Preferences in Recreational Reading. *Australian Library Journal*, August, 44(3), 119-131.
- Derridá, J. (1986). Del materialismo no dialéctico. Entrevista con Kadhim Jihad, *Culturas*, 69, 3 de agosto, III-V. Derrida en Castellano [sitio web]. (Acceso 12 febrero 2009). <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/materialismo.htm>
- Derridá, J. (1997). El libro por venir. Introducción a una discusión que tuvo lugar en la Biblioteca Nacional de Francia con Roger Chartier y Bernard Stiegler el 20 de marzo. (Pereti, C. y F. Vidarte, trads.). Derrida en Castellano [sitio web]. (Acceso 12 febrero 2009). http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/libro_por_venir.htm#_edn1
- Detréz, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura*. (pp. 85-108). Barcelona: Gedisa.

- Díaz, J. M. y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre universitarios españoles. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(6). (Acceso 12 julio 2006). <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición Situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Conferencia magistral presentada en el III Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, 20 de octubre de 2003. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). (Acceso 22 diciembre 2008). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz de Rada, V. (2001). Problemas de cobertura en la encuesta telefónica. *REIS*, 93, 133-164.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Tipos de encuesta y diseños de investigación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Dickerson, K. y Berlin, J. A. (1992). Meta-Analysis: State of the Science. *Epidemiologic Reviews*, 14, 154-176.
- Dominick, J. R. y Wimmer, R. D. (2003). Training the next generation of media researchers. *Mass Communications and Society*, 6(1), 3-9.
- Donnat, O. (1990). Les français et la lecture : Un bilan de demi-teinte. *Cahiers de l'économie du livre*, 3, 57-70.
- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français: enquête 1997*. Paris: La Documentation Française.
- Donnat, O. (2006). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la Lectura*. (pp. 59-84). Barcelona: Gedisa.
- Donnat, O., De Freitas, E. y De Guy, M. (2001). *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*. Centre National du Livre de Grèce [sitio web]. <http://www.readingeurope.org/observatory.nsf>
- Dossier: Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid. (2006, diciembre). *De Libros*, 204.
- Dossier: Proyecto de Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. El sector opina. (2007, febrero). *De Libros*, 206.
- Dossier: una nueva Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. (2006, julio-agosto). *De Libros*, 200.
- Drake, M. (2003). Frankfurt Fair. En *Encyclopedia of Library and Information Science*. (Vol. 1, Abs-Dec). Washington: CRC Press.
- Driscoll, B. (2007). How Oprah's Book Club re-invented the woman reader. Ponencia presentada en Congreso *Beyond the book: Contemporary cultures of Reading*. University of Birmingham, Birmingham, UK, 31 Agosto-2 September.

- Drislane, R. y Parkinson, G. (s/f). Paradigm. En *Online Dictionary of The Social Science*. Sitio web Athabasca University/Canada's Open University. (Acceso 29 noviembre 2008). <http://bitbucket.icaap.org/dict.pl>
- Dugdale, G. y Clark, C. (2008). *Literacy changes Lives: an advocacy Resource*. National Literacy Trust. (Acceso 2 enero 2009). http://www.literacytrust.org.uk/research/Literacy_changes_lives.pdf
- Dumontier, F., De Singly, F. y Thèlot, C. (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Economie et statistique*, 233, 63-80. (Acceso 30 septiembre 2006). http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1990_num_233_1_5466
- Dunbarg, R. (1999). *El problema de la comunicación*. Madrid: Alianza.
- Eco, U. (1985). *Apocalípticos e Integrados*. (8ª. ed.) Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel. (Versión original 1962).
- Edwards, T., Rosenfeld, C. y Booth-Kewley, J. (1997). *How to conduct organizational surveys. Step-by-step guide*. Thousand Oaks: Sage.
- EIAA. (2004). *EIAA. Estudio Consumo de Medios en Europa*. (Millward Brown, aplic.). (Acceso 17 marzo 2008). <http://www.noticiasdot.com/publicaciones/2004/1104/1011/noticias101104/docs/Estudio-EIAA-Consumo-Medios-Europa-EUROPA.pdf>
- Elvira, J. y Krahe, E. (2001). Entornos a la Lectura. *Puertas a la Lectura*, 14. I Simposio Internacional de Universidades Lectoras. Universidad de Extremadura, 9 de octubre. (Acceso 23 mayo 2009). http://www.universidadeslectoras.com/joom/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=70
- Elzo, J. (2005). *Jóvenes españoles 2005*, Madrid: Ediciones SM.
- ERIES-DAFSA & Ministere de la Culture. (1996). *Les sources de statistiques culturelles en Europe. Département des études et de la prospective et Eurostat*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Escarpit, R. (1962). *Sociología de la Literatura*. Buenos Aires: Mirasol. (Versión original 1958).
- Escolano, E. (Dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolar, H. (1972). El lector. La lectura. La Comunicación. Madrid: ANABA.
- ESOMAR y WAPOR. (2007). *International Code of Practices for the Publication of Public Opinion Poll Results*. (Acceso 22 julio 2008). http://www.esomar.org/uploads/pdf/ESOMAR_Codes&Guidelines_Opinion_Polling_v5.pdf
- España, con la cultura europea. Calvo firma de declaración a favor de una Carta Cultural. (2005, junio). *De Libros*, 188, 6.

- Esquenazi, J.-P. (2003). *Sociologie des publics*. Paris: La Découverte.
- Establet, R. y Baudelot, Ch. (1989). *Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Seuil.
- Establet, R. y Felouzis, G. (1992). *Livre et télévision: concurrence ou interaction?* Paris: P.U.F.
- Esteban, I. (2007). ¿A quién benefician los números? *Trama & Texturas*, 4.
- Estévanez, D. (1996). Lector. Lectura. Recepción [Estética de la]. En *Diccionario de términos literarios* (pp. 602-60, 603-604, 907-910). Madrid: Alianza.
- Estudio sobre hábitos de lectura en la Comunidad de Madrid. (2005, abril). *De Libros*, 188.
- Eurostat. (2005). *Quality Declaration of the European Statistical System*. Brussels: Eurostat.
- Eurostat. (2007a). *Young Europeans. A survey among Young people aged between 15-30 in the European Union. Analytical Report*. Brussels: European Commission/Directorate-General Communication. (Acceso 19 junio 2008). http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_202_sum_en.pdf
- Eurostat. (2007b). *Cultural Statistics. 2007 edition*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (Acceso 2 enero 2008). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-77-07-296/EN/KS-77-07-296-EN.PDF
- Eurostat. (2007c). *Eurobarometer Qualitative. Safer Internet for Children. Qualitative Study in 29 european countries national analysis: Spain*. Brussels: European Commission. Directorate-General Information Society and Media. (Acceso 11 enero 2008). http://ec.europa.eu/public_opinion/quali/ql_safer_internet_summary.pdf
- Eurostat. (2008). *Europe in Figures. European Yearbook 2008*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities. (Acceso 17 mayo 2009). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-07-001/EN/KS-CD-07-001-EN.PDF
- Evans, C. (2004). Critiques a sociologie des champs culturelles. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 49(1).
- Evans, C. (2005a). Quels developpements pour la recherche sur les publics? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 50 (2), 30-34.
- Eyrolles, S. (2000). *Le livre, une économie singulière*. Colloque L'économie du livre dans l'espace européen, 28 septembre. (Acceso 13 junio 2007). <http://www.culture.gouv.fr/culture/europe/synthese-strasb.htm>
- Fakuda-Parr, S. (2001). En busca de indicadores de cultura y desarrollo: avances y propuestas. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dirs.), *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001*. Madrid: Mundi-Prensa

- Fernández de Avilés, P. (1994). Diez años de bibliografía sobre lectura pública en España (1982-1992). *Boletín de la ANABAD*, XLIV(2), 41-47.
- Fernández Prado, E. (1991). *La política cultural: qué es y para qué sirve*. Gijón: Trea.
- Fernández, A. (2002). Los nuevos lectores. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, IV, noviembre. (Acceso 16 junio 2008). <http://www.um.es/tonosdigital/znum4/estudios/Ameliafernandez.htm>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. En Ramos García, J. y Carvajal (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 169-178). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Ferreiro, E. (2006). *Acerca de rupturas o continuidades en la lectura*. Conferencia Inaugural de las Jornadas de Profesionales del Libro. Feria del Libro Buenos Aires, abril.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comps.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferrer, E. (1999). El color en la Historia de México. *Los lenguajes del color*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FGEE. (2001). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2000*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2002). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2001*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2003). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2002*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2004a). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2003*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2004b). *Comercio Interior del Libro en España 2004*. Madrid: FGEE.
- FGEE. (2005). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2004*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2006). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2005*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2007). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2006*. [Precisa Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2008). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2007*. [Conecta Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FGEE. (2009). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros. Año 2008*. [Conecta Research, aplic.] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- FGSR. (2003). *Las Bibliotecas Públicas de España: Una Realidad Abierta*. (Tea-Cégos, aplic.; Basanta, A., dir.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Acceso 03 diciembre 2008). <http://www.fundaciongsr.es/documentos/frames.htm>
- Fierro Bardaji, A. (1987). Análisis de ítems y correlatos de personalidad en una medición de etnocentrismo. *Anuario de Psicología*, 36-37, 155-170.
- Forceville, C. (1999). Educating the eye?: Kress and Van Leeuwen's Reading Images: The Grammar of Visual Design. *Language and Literature*, 8(2), 163-178.
- Forest, F. (2002). Des sociologies de la reception a la conception assiste par l'usage dees techniques d'information et communication: heritages et enjeux, Docsi/Enssib, Lyon: Université Lumière, novembre.
- Foucault, M. (2006). *La Arqueología del Saber*. (A. Garzón, trad.). 22ª. ed. México: Siglo XXI. (Versión original 1986).
- Fraenkel, B. (2005). Soporte de Escritura. En P. Charaudeau, P. y D. Maingeneau, (Eds.). *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 345-347; 535-537). Buenos Aires: Amorrortu,
- Fraisse, E. (Dir.). (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frankfurt Book Fair. (2008). *How will digitisation shape the future of publishing? Frankfurt Book Fair Survey*. Frankfurt: Press & Corporate Communications. (Acceso 19 octubre 2008). https://en.book-fair.com/fbf/journalists/press_releases/fbf/detail.aspx?c=20f0587-85d5-44d3-a9a4-eb75d0c6143b=ec26a4d2-9b2d-499d-8a3f-3e94b5cf6bff
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fuinca. (1993). *Estudio del Estado Actual y Vectores Estratégicos del Cambio en el Sector del Libro*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Fujita, M., Asperti, M. y Fagundes, S. (2003). Observing documentary Reading by verbal protocol. *Information Research*, 8(4).
- FUNDACC. (2008). *Baromètre de la comunicación i la cultura*. Catalunya 2008. Barcelona: FUNDACC.
- Fundación Bertelsmann. (1994a). Estudio sobre la evolución de los hábitos de lectura. (1969-1994). (Allensbach Demoskopie, aplic.). (inédito).
- Fundación Bertelsmann. (1994b). Primeros índices comparativos de hábitos de lectura y adquisición de libros, por países, extraídos de un estudio de Bertelsmann Buch AG. (inédito).
- Fundación Telefónica. (2007). *La Sociedad de la Información en España*. Madrid: Ariel. (Acceso 08 abril 2008). <http://sie07.telefonica.es/>
- Fundesco. (1993). *El sector del Libro en España: situación actual y líneas de futuro*. Madrid: Fundesco/Ministerio de Cultura.

- Furner, J. (2004). A Brilliant Mind: Margaret Egan and Social Epistemology. *Library Trends*, 52(4), 792-809.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- García Ejarque, L. (2000). *Historia de la lectura pública en España*. Gijón: Trea, 2000.
- García Gracia, M., Fernández, Y. y Zofío, J. L. (2000). *La industria de la cultura y el ocio en España: su aportación al PIB (1993-1997)*. Madrid: Fundación Autor.
- García Matas, C. (2001). *Actividades del INE en el sistema de estadísticas culturales*. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), Madrid, 14-15 mayo.
- García, J., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2003). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. 3ª. ed. Madrid: Alianza.
- García-Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García-Canclini, N. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En N. García-Canclini (Ed.), *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo. (Acceso 12 abril 2009). http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/García_Canclini_-_La_sociología_de_la_cultura_de_Pierre_Bourdieu.pdf
- García-Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, S. (2006). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*. Report of Meeting. Alexandria, Egypt, Bibliotheca Alexandrina, November 6-9, (Acceso 16 diciembre 2007). <http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>
- Garonna, P. (2001). Hacia un sistema internacional de estadísticas e indicadores culturales: la experiencia italiana. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dir.), *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 08 febrero 2008). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- Gastón, E. (1974). *Sociología del consumo literario*. Barcelona: Libros de La Frontera.
- GEC. (2005). *Habits de lectura i compra de llibres a Catalunya*. Barcelona: Gremi d'editors de Catalunya/Precisa Research, febrero.

- Gee, J. (1999). The New Literacy Studies and the Social Turn. [s/l]: USA Department of Education/ERIC. (Acceso 12 noviembre 2008). http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/40/e3.pdf (Servicio de reproducción de documentos ERIC No. ED442118)
- Gee, J. (2002). Discourse and Sociocultural Studies in Reading. M. Kamil, R. Barr, P. Pearson y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research III* (pp. 195-207). New York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Geertz, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Generalitat de Catalunya. (1992a). *Anàlisi qualitatiu dels hàbits de lectura I compra de llibres en català*. (Épsilon, aplic.). Barcelona: Generalitat de Catalunya/Gabinet Tècnic.
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Consum Cultural. Espanya*. Barcelona: Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya. (Acceso 12 febrero 2008). www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/Cultura/Documents/Arxiu/Arxius%20GT/Consum%20cultural%20Espanya.doc
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, D.L.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil Calvo, E. (1995). *La era de las lectoras. El cambio cultural de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Gil Calvo, E. (2001). El Destino Lector. Conferencia Inaugural. En F. Orquín et al. *La Educación Lectora*. Encuentro Iberoamericano (pp. 4-26). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez,
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cualicuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libro. *Calidad en la Educación*, 25, 215-239
- Gillin, J. L. (1961). *Sociología Cultural*. Madrid: Instituto de Estudios Jurídicos.
- Giménez, G. (1996). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales. (Acceso 2 abril 2009). <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Giménez, G. (2004). Pluralidad y Ciencias Sociales. *Estudios Sociológicos*. XXII, 65, 267-281.
- Giner, S. (2005). Las masas y su cultura presunta: el fin de una ilusión. *Revista de Occidente*, 290-291, 67-76.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gioia, D. (2004). Preface. En *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America*, ii-vii.
- Glass, G. y Stanley, J.C. (1974). *Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Glass, G., McGaw, B. y Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in Social Research*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Gloversmith, F. (Ed.). (1984). *The Theory of Reading*. Sussex [etc.]: Barnes & Noble Books.
- Golder, C. (2002). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Goldstone, L. (2001). Introducción. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dir.), *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html> [Acceso 08 febrero 2008]
- Gómez Soto, I. (2002). Los hábitos lectores. En J. A. Millán, (Ed.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 99-144). Madrid: FGEE.
- González Seara, L. (1965). Tiempo libre y ocio en la ciudad. (I). *REOP. Revista Española de la Opinión Pública*, 1, 75-89.
- González, L. (2009). La lectura de la lectura: hábitos y políticas. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Acceso 16 de enero 2009). <http://www.lalectura.es/2008/gonzalez.pdf>
- González-Conde, C. (1999). Fuentes de información estadística. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. (García Quintela, trad.). Madrid: Akal, 188.
- Granados, T. (2007). Historia del libro. *Istor. Revista de Historia Internacional*, VIII(31), 69-82.
- Grognet, H. (2004). Lecteurs en devenir. *Bulletin des Bibliothèques de France*. Paris, t. 49(1), 82-83.
- Los gustos lectores de los españoles. (2002, junio). *De Libros*, 155.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gülmezoglu, M. (2008). *Research Synthesis*. Geneve: World Health Organization. (Acceso 14 noviembre 2008). http://www.gfmer.ch/Medical_education_En/PGC_RH_2008/pdf/Research_synthesis_Gulmezoglu_WHO_2008.pdf

- Guerra, O. (2002). *Senderos de la lectura: memoria y hermenéutica literaria*. Alpedrete [Madrid]: Ediciones de La Discreta.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., y von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J., Siefert, M. y Mosberg, L. (1983). Research Synthesis in Reading. Topics, audiences and citations rates. *Reading Research Quarterly*, 19, 16-27.
- Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ciempozuelos [Madrid]: Tierradenadie Ediciones.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública*. 5ª. ed. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hábitos de lectura en el Reino Unido. (2000, julio-agosto). *De Libros*, 134.
- Hannecart, J.-F. (2007). La lecture à voix haute. Ancienne pratique ou nouvelle mode? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 52(1), 120-121.
- Hartley, J. (2003). *The way we read now*. London: Bookseller.
- Hartley, J. (2005). *Communication, cultural and media studies: the key concepts*. London: Routledge.
- Hathaway, D. (1990). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. En D. Hathaway, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). New York: Routledge.
- Haydon, B. (2001). Estadísticas culturales en un sistema estadístico desarrollado (Australia y Canadá). En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dirs.), *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. (Acceso 08 febrero 2008). Madrid: Mundi-Prensa Libros. <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means : narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Hébrard, J. (1991). L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: les cas de la France. En J. M. Privat y I. Reuter (Eds.), *Lectures et médiations culturelles* (pp. 17-29). Villeurbanne: Maison du Livre.
- Hedrick, C. (1994). Writing, Reading and Democracy. En R. Osborne y S. Hornblower (Eds.), *Ritual, Finance, Politics: Athenian Democratic Accounts Presented to David Lewis (157-174)*. Oxford: Oxford University Press.
- Henao, O. (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hersent, F. (2000). *Sociologie de la Lecture: Etat et Lieux*. Paris: DEP/Ministere de la Culture et de la Communication. (Acceso 17 julio 2006). www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf

- Hjorland, B. (2002). Meta-analysis should also be visible inside information science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(4), 324-333.
- Hobsbawn, E. (1971). En torno a los orígenes de la revolución industrial. (Castillo y Tandeter, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hobsbawn, E. (2003). *La Era de la Revolución. 1789-1848*. (Ximénez de Sandoval, trad.). Barcelona: Crítica D. L.
- Hoggart, R. (1976). *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments*. Harmondsworth [et al.]: Penguin Book y Chatoo & Windus.
- Holub, R. (1984). *Reception Theory: A Critical Introduction*. London: Methue.
- Horellou-Lafarge, C. y M. Segré. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris: La Decouverté.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2005). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. (J. J. Sánchez, trad.). 2ª. ed. Madrid: Trotta.
- IFLA/Unesco. (2001). *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas.
- Igartua, J. J. y Humanes, M. L. (2004). *Teoría e investigación en Comunicación Social*. Madrid: Síntesis.
- Igartua, J.-J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en Comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Igartua, J.-J., Muñiz, C., Elena, N., Elena, A. (2003). El consumo televisivo desde la perspectiva de los usos y gratificaciones. En Igartua, J.J. y Badillo, Á. (Eds.), *Audiencias y medios de Comunicación* (pp. 147-160). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Iglesias, S. y Susé, M.-A. (2005). Introducción al análisis multivariable. En Lévy J. P. y Valela, J. (Eds.), *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales* (pp. 3-41). Madrid: Pearson-Prentice Hall,
- Imparato-Prieur, S. (2000). La enseñanza de primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 3, 235-252. (Acceso 18 junio 2007). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201061>
- El índice de lectura en España alcanza el 56%. (2007, junio). *De Libros*, 210.
- INE. (1974). *Proyecto de la Encuesta de Hábitos de Lectura: 2º trimestre 1974* Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (1976). *Encuesta de hábitos de lectura: metodología y análisis de resultados*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

- INE. (1998). *Estudio 2.280. Tiempo libre y Hábitos de Lectura*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2000). *España en Cifras*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2001). Nuevo sistema IPC-2001: hacia un indicador más moderno y dinámico. *Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas*, 61.
- INE. (2001). *Nuevo sistema IPC-2001: hacia un indicador más moderno y dinámico*. Seminario de Estudios y Difusión de las Estadísticas (SEYDE), 16-19 enero.
- INE. (2003a). *Estudio 2.478. Tiempo libre y Hábitos de Lectura II*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2003b). *Estudio de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2006). *Revisión del Padrón Municipal*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2007). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje. EADA*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. (Acceso 25 noviembre 2008). <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp459&file=inebase&L=0>
- INE. (2008a). Población. *España en Cifras*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 8-13.
- INE. (2008b). Educación y Cultura. *España en Cifras*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 14-17.
- INE. (s.f.). Peer Reviews del Sistema Estadístico Europeo (SEE) realizadas en el marco de la implantación del Código de Buenas Prácticas de la Estadística Europea. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial societies*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Innerariti, D. (1996). La otra modernidad. 50 años de «Dialéctica de la Ilustración». *Anales del Seminario de Metafísica*, 30 (pp. 151-165). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (Acceso 12 junio 2009). <http://revistas.ucm.es/fsl/15756866/articulos/ASEM9696110151A.PDF>
- Innis, H. A. (1984). *The bias of communication*. Toronto: University of Toronto Press.
- IOP. (1971). Una encuesta sobre hábitos de lectura en España. *Boletín de la ANABA*, 2.

- IRA. (1985). *Diccionario de la lectura y términos afines*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press.
- Jackson, G. (1978). *Meta-Research Methodology*. 62nd. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Toronto, March 27-31. (Servicio de reproducción de documentos ERIC No. ED163030)
- Janowitz, M., Hirsch, P. y Berelson, B. (1981). *Reader in Public Opinion and Mass Communication*. 3a. ed. New York: Free Press.
- Jauss, H. R. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética. (J. Sile y E.-M. Fernández-Palacios, trads.). Madrid: Taurus.
- Jensen, K. y Jankowski, N. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. (J. Soler, trad.). Barcelona: Bosch.
- Jiménez, G. (1996, julio-agosto). Dossier: el placer de leer. Un placer en estado latente, *De Libros*, 90.
- Jiménez, M. L., Gijón, M.-T. y Martínez, E. (2007). *Reflexiones en torno a la metainvestigación. El análisis de la literatura científica en clave de género y cultura*. IX Congreso Internacional de Sociología. Federación Española de Sociología. FES/CISP. Barcelona, 13-15 septiembre. (Acceso 12 diciembre 2008). http://www.fes-web.org/sociopolitica/paginas/IX_congreso_FES.htm
- Jones, D. E. (1991). Hábitos de lectura y compra de libros en España: análisis comparativo de encuestas públicas, 1978-1990. Ponencia presentada en el curso Presente y futuro de la edición: retos y oportunidades. UIMP, Santander, 17-19 de julio. (Manuscrito sin publicar).
- Juárez, R. y Rodríguez, P. (2006). *Lectura en penitenciaría de Villa Las Rosas (Salta). La lectura compartida traspasando muros*. Santa Fe [Argentina]: Ministerio de Educación de la Provincia.
- Junta de Castilla y León. (2006). *Plan de lectura de Castilla y León, 2006-2010*. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo. (Acceso: 22 septiembre 2006). <http://www.bcl.jcyl.es/PlanLectura/>
- Kamil, M. (1984). Current Traditions of Reading Research. En D. Pearson En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Moshental (Eds.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 39-62). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, E. y Dayan, D. (1998). *La historia en directo*. Barcelona: Gustavo Gili. (Versión original 1992).
- Katz, E., Durham, J., Liebes, T., y Orloff, A. (2002). *Canonic Texts in Media Research*. Cambridge: Blackwell Pub.
- Kielcolt, K. J. y Nathan, L. E. (1985). *Secondary Analysis of Survey Data*, Beverly Hills: Sage, pp. 9-15.

- Kihlstrom, J. F., Beer, J. y Klein, S. (2002). Self and Identity as Memory. En M.R. Leary y J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 68-90). New York: Guilford Press. (Acceso 11 noviembre 2008). <http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/SelfIdentityMemory.htm>
- Klare, G. (1984). Readability. En Pearson En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Moshental (Eds.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 681-744). New York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Kleltz, F. (1992). *La lectura des étudiants en sciences humaines & sociales à l'Université*. Paris: Cahiers de l'Economie du Livre, 7, 5-75.
- Kress, G. (2001). *Multimodality*. Comunicación presentada en la International Literacy Conference, Cape Down, 17-19 November. (Acceso 1 abril 2008). <http://www.ched.uct.ac.za/literacy/Papers/KressPaper.html>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2007). Thinking About Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. *Pedagogies: an International Journal*, 2(1), 19-34
- Kress, G. y van Leeuwen T. (1998). *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kreuter, F., Yang, T. y Tourangeau, R. (2008). Good Item or Bad. Can Latent Class Analysis Tell? Examining the Efectiveness of Latent Class Analysis Approach to Item Evaluation. *Journal of The Royal Statistical Society*, 171, 723-738.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- La lectura en el metro madrileño: Metros de lectura. (1994, julio-agosto). *De Libros*, 69.
- LaBonty, J. (1990). *College students as readers*. Annual Meeting of the National Reading Conference, November. (Acceso 29 septiembre 2007). http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/ff/19.pdf
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétoriques publiques éthiques et stigmates*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2000). L'illettrisme ou le monde social à l'aune de la culture. *Sociotoile*. (Acceso 12 marzo 2007). <http://www.sociotoile.net/article86.html>
- Lahire, B. (2004). Conclusión. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria (pp. 179-198). En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la Lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lamas, C. (2005). El valor de los estudios coincidentales como contraste de la medición audimétrica. 21º Seminario AEDEMO de Televisión. Valencia, febrero. (Acceso 09 diciembre 2008). <http://download.aimc.es/aimc/07informacion/Ponencias/coincidentales.pdf>

- Larios, V. (2005). Teoría Crítica o Crítica Teórica. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 38, 1-5. (Acceso 12 septiembre 2008). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/larios38.pdf>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 1.
- Larrosa, J. (1996). *La Experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Le Goaziou, V. (2003). *Pratiques lectorales et rapport a la lecture des jeunes en voie de marginalisation: rapport de recherche*. Paris: Direction du Livre et de la Lecture/Ministère de la Culture.
- Los lectores invisibles. (2008, abril). *De Libros*, 219.
- Leach, M., Bauen, A. y Lucas, N. A. (1997). A systems approach to material flow in sustainable cities: a case study of paper. *Journal of Environmental Planning and Management*, 40(6), 705-724.
- Lee Zoreda, M. (1999). La lectura literaria como arte de *performance*: la Teoría Transaccional de Louise Rossenblatt y sus implicaciones pedagógicas. *Signos Literarios*, 1(1), 155-169.
- Leer es el objetivo. Instituciones que fomentan la lectura. (2007, octubre). *De Libros*, 213.
- Leff, E., y Carabias, J. (1993). Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales. En E. Leff y J. Carabias (Coords.), *Cultura y Manejo Sustentable de los Recursos Naturales, I-II*. México: UNAM.
- Lemke, J. L. (2004). Metamedia Litearcy: Transforming Meaning and Media. En C. Handa (Ed.), *Visual Rhetoric in a Digital World: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford St. Martin's.
- Lemken B. (1999). *E-Book: the missing link paper and screen*. Proceedings of Conference on Human Factors in Computing. The CHI is the Limit. Pittsburgh, USA, May 15-20.
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. BOE, 150, sábado 23 de junio, 27140-27150.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Li, I. (2002). *Hither and Yon: The Future of E-books Beyond Books*. (Acceso 2 febrero 2008).http://www.washington.edu/research/urp/sinst/pubs/2002/Hither%20and%20Yon_%20Li_02.pdf
- El libro, la edición y la lectura en la era de las nuevas tecnologías. (2007, noviembre). *Orbis Tertius*, 2.

- Liber, C. y Chavigny, D. (2005). Les bibliothèques des établissements pénitentiaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 52(1), 122-123.
- Liehm, A. (2001). La excepción europea. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dir.), *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 22 noviembre 2007). (Acceso 08 febrero 2008). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- Linde Paniagua, E. (1995). Cultura y Desarrollo. En Linde Paniagua, E. (Dir.). *Cultura y Desarrollo* (pp. 13-32). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Linde Paniagua, E. (1996). Introducción. En Ministerio de Cultura. *Cultura en Cifras* (pp. 7-10). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Liu, A. et al. (2008). *Transliteracies: Research in the Technological, Social, and Cultural Practices of Online Reading*. Transliteracies Project [sitio web]. (Acceso 18 octubre 2008). <http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project>
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Llopis, R. (2005). Inmigración, ocio y tiempo libre. Vida social y actividades deportivas y actividades culturales de la población inmigrante en España. *Revista Investigación y Marketing*, 89.
- López de Aguilera, I. (2000). Cultura y Ciudad. Gijón: Trea, 284 p.
- López Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista Neurología*, 44(3), 173-180.
- López, J. (2002, mayo). Dossier Hábitos de lectura. *De Libros*, 154, 20-24.
- López, J. (2002, mayo). Dossier: hábitos de lectura en Europa. *De Libros*, 154.
- López, J. (2003, mayo). Dossier: el Plan de Fomento a la Lectura alcanza su tercer año. *De Libros*, 165.
- Loscertales, F. y Marín, M. (1993). *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla: Eudema.
- Lucci, M. (2006). La Propuesta de Vygotsky: la Psicología Socio-Histórica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 7-11.
- Lumsden J. (2005). *Guidelines for the design of Online-Questionnaires*. Ottawa: National Research Council of Canada.
- Maffesoli, M. (2005). Jóvenes, cultura y comunicación. *Revista de Occidente*, 290-291.
- Maingeneau, D. (2005). Lector. En Charaudeau, P. y Maingeneau, D. (Eds.), *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 345-347). Buenos Aires: Amorrortu.
- Malinowski, B. (1985). *Magia, Religión y Ciencia*. Barcelona: Planeta De Agostini.

- Manguel, A. (1998). Los poderes del lector. *Una historia de la lectura* (pp. 209-325). Madrid: Alianza.
- Mann, P. H. (1969). *The romantic novel. A survey on reading habits*. London: Mills & Boon.
- Mann, P. H. (1987). Book reading and public libraries in the United Kingdom. *Poetics*, 16(3-4), 213-226.
- Manrique, W. (2007). Enganchados al thriller histórico. La mitad de los 30 libros más leídos en 2006 en España sigue la senda de El Código Da Vinci. *El País*, 22 de febrero, p. 34.
- March, M. y Wong, P. (2006). Integrating Culture Industries into Canada's National Economic Surveys Program. Proceedings to American Statistical Association. Section on Survey Research Methods (Acceso 14 abril 2008) <http://www.amstat.org/sections/SRMS/Proceedings/y2006/Files/JSM2006-000886.pdf>
- Margaix-Arnal, D. (2008). Lectura, Universidad y Recursos 2.0. *Educación y Biblioteca*, 165, 83-88.
- Markstedt, H. (2007). Pierre Bourdieu asserts that public opinion does not exist. How should we conceive public opinion? *Public Opinion Quarterly* 70, 5, 773-758.
- Márquez Cruz, G. (1988). Sociología de la biblioteca pública en España en el proceso de modernización: de los orígenes de la organización bibliotecaria a la burocratización de la lectura (1808-1939). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 4(12-13), 23-55.
- Márquez, G. (1988). Sociología del libro y la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 4(10), 5-19.
- Martín de Dios, J. (1984). Introducción. En FGSR, *Estudio sobre actitudes y demandas culturales de una comarca de Castilla*. Madrid: Tecnos.
- Martindale, C. y Thomas, R. (2006). *Classics and the uses of reception*. Malden: Blackwell.
- Martínez de Sousa, J. (2003). Metonimia, Sinécdoque, y Libro. En *Manual de Estilo de la Lengua Española*. 3ª. ed., 2 reimpr. (pp. 117 y 388). Gijón: Trea.
- Martínez Laínez, F. (1999, diciembre). Bulgaria: un país en crisis que intenta recuperar lectores. *De libros*, 127.
- Martínez Martín, J. (1991). *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*. Madrid: CSIC.
- Martínez Martín, J. (2003). Historia de la cultura e historia de la lectura en la historiografía española. *Ayer*, 52, 283-296.
- Martínez Martín, J. (2005a). Historia de la lectura. *Ayer*, 58 (2), 9-203.

- Martínez Martín, J. (2005b). La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura. *Ayer*, 58(2). <http://www.revistas culturales.com/articulosLeer.php?cod=413>
- Martínez Sanmartí, R. González, I., De Miguel, V. y Morral, S. (2005). *Cultura i joves : anàlisi de l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- Martínez, B. (1993). La demanda de libros. Perfil del lector-comprador español. *Telos*, 35. (Acceso 2 mayo 2008). http://www.campusred.net/telos/antecedentes/num_035/cuaderno_central4.html
- Martínez-Cabeza, M. A. y Espinola, M. (2006). Superventas, modas de lectura e ideología. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 53-54.
- Martos, E. (1998). Leer en red: Ética y Estética. *Puertas a la lectura*, 5, 15-19.
- Martos, E. (2006). La Lectura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Extremadura. *Boletín del Observatorio del Libro y la Lectura en Extremadura*, 4, 1-4.
- Martos, E. (2006). Tunear los libros: fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de la lectura. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 63-78.
- Masse, I. (1997). L'Europe par le livre? Pratique et connaissance de l'autre. *Bulletin de Bibliothèques de France*, 47(1). (Acceso 22 de junio 2007). <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/1997/01/document.xsp?id=bbf-1997-01-0067-003/1997/01/fam-tourhorizon/tourhorizon&statutMaitre=non&statutFils=non>
- Matarasso, F. (1999). *Towards a local cultura index. Measuring de cultural vitality of communities*. Nothingham: Rusell Press
- Matarasso, F. (2001) *Cultural Indicators: A Preliminary Review of Issues Raised by Current Approaches*. Comunicación presentada en el Arts Council of England, London, September.
- Matta, S. (2007). *Something about Oprah: Television book clubs and intimate connections*. Ponencia presentada durante la Conferencia Beyond the book: Contemporary cultures of Reading. University of Birmingham, Birmingham, 31 August-2 September.
- Mattelart, A. y Dorfman, A. (1979). *Para leer al Pato Donald*. 18ª. ed. México: Siglo XXI.
- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura: Cuatro hipótesis. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la Lectura* (pp. 139-148). Barcelona: Gedisa.
- Mayoral, J. A. (Ed.). (1987). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- MCC-DEP y ERIES-DAFSA. (1996a). *Statistiques de la culture en Europe: premiers éléments*. Paris: La Documentation Française/Ministere de la Culture et de la Communication.

- MCC-DEP, ERIES-DAFSA y Eurostat. (1996b). *Les sources de statistiques culturelles en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- McKinley, T. (2001). Medida de la contribución de la cultura al bienestar humano: los indicadores culturales del desarrollo. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dir.), *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 08 febrero 2008). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- McLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg: génesis del «homo typographicus»*. (Novella, J. trad.). Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.
- McPhie, P. (2001). El Programa Nacional de estadísticas Culturales de Canadá: Un cuarto de siglo de desarrollo. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dir.), *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 08 febrero 2008). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- McQuillan, J. (1999). Seven Myths about Literacy in the United States. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(1), s./p. (Acceso 10 diciembre 2008). http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/c9/a4.pdf
- McQuillan, J. y Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*, 22, 225–248.
- MECyD. (1995). *Cultura en Cifras*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MECyD. (2001). *Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004*. Madrid: Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. (Acceso 8 enero 2007). <http://www.planlectura.es>
- MECyD. (2002). *Las cifras de la cultura en España: estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Melot, M. (2007). ¿Y cómo va la muerte del libro? El Libro y sus historias. *Istor. Revista de Historia Internacional*. México: CIDE/Universidad de Guadalajara, VIII, 38, 7-27. (Acceso 22 mayo 2008). http://www.istor.cide.edu/archivos/num_31/dossier1.pdf
- Merton, R. K. (1980). El «efecto Mateo» en la Ciencia. *La Sociología de la Ciencia*. (N. Míguez, trad.). Madrid: Alianza.
- Metternicht, G. (2006). Consideraciones acerca del impacto de Google Earth en la valoración y difusión de los productos de georrepresentación. *GeoFocus*, 6, 1-10.
- Michon, J. y Molliesm J.-Y. (Eds.). (2001). *Les mutations du livre et d'édition dans le monde XVIII siècle à l'an 2000*. Québec: Université du Laval.

- Millán, J. A. (2002a). *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Millán, J. A. (2002b). *La lectura y la Sociedad del Conocimiento*. La Laguna: Universidad de La Laguna/Servicio de Publicaciones.
- Millán, J. A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: FGEE/FGSR.
- Ministerio de Cultura. (1980). *Los hábitos culturales de la población infantil*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Cultura. (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles: [durante los meses de marzo-octubre de 1985]*. Getafe [Madrid]: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2004a). *Incidencias de las nuevas tecnologías en el sector del libro en el ámbito de la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1-9, 31-37, 43-45, 71-75. (Acceso 13 junio 2008). http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/04sector_libro.pdf
- Ministerio de Cultura. (2004b). *Plan de Fomento a la Lectura 2004-2007*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2006). *Anuario de estadísticas culturales 2005*. Madrid: Ministerio de Cultura/División de Estadística, Secretaría General Técnica. (Acceso 2 mayo 2008). <http://www.mcu.es/estadisticas/MC/NAEC/2005/IntroduccionAnuarioEC2005.html>
- Ministerio de Cultura. (2007a). *Anuario de estadísticas culturales 2006*. Madrid: Ministerio de Cultura/División de Estadística. (Acceso 3 mayo 2008). <http://www.mcu.es/estadisticas/MC/NAEC/2006/IntroduccionAnuarioEC2006.html>
- Ministerio de Cultura. (2007b). *Plan de Fomento a la Lectura 2006-2007*. Madrid: Ministerio de Cultura. (Acceso 19 junio 2008). <http://www.mcu.es/libro/MCPFL/Actividades.html>
- Moliner, M. (2007). Tropo, Tropismo. En *Diccionario de Uso del Español*. 3ª. ed. (p. 2963). Madrid: Gredos,
- Mommsen W. (1985). Capitalism and Socialism: Weber's Dialogue with Marx. En R. Antonio y R. Glassman (Ed.), *A Weber-Marx dialogue*. Lawrence [Kansas]: University Press of Kansas.
- Montes, G. Espacio Social de la Lectura. 83-92.
- Moreno, V. (2003). *Leer con cinco sentidos*. Pamplona [España]: Pamiela.
- Moreno, V. (2005). *Metáforas de la lectura*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Morin, E. (1984). La noción de sujeto. D. Fried (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco/Santillana. (Acceso 4 agosto 2006). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740So.pdf>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mosenthal, P. y Kamil, M. (1990). Epilogue: Understanding Progress in Reading Research. En R. Barr, D. Pearson, M. Kamil y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research II* (pp. 1013-1046). New York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Mullis, I. Kennedy, M. y Sainsbury, M. (Coords.). (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center/Lynch School of Education, Boston College. <http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>
- Muñoz, B. (1989). *Teoría de la Cultura y la Comunicación*. Barcelona: Barcanova.
- Muñoz, B. (1995). *Teoría de la Pseudocultura: estudios de la Sociología de la Cultura y de la Comunicación de Masas*. Madrid: Fundamentos.
- Muñoz, B. (2004a). Escuela de Frankfurt. Primera Generación. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. (Acceso 2 enero 2009). http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_2generacion.htm
- Muñoz, B. (2004b). Escuela de Frankfurt. Segunda Generación. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. (Acceso 2 enero 2009). http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_2generacion.htm
- Muñoz, B. (2005). *Modelos Culturales. Teoría Sociopolítica de la Cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Murillo, J. et al. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murphy, J. W. (1988). Computerization, Postmodern Epistemology, and Reading in the Postmodern Era. *Educational Theory*, 38(2), 175-182.
- Nakazawa, J. (2005). Development of Manga (Comic Book). Literacy in Children. En Shwalb, D. y J. Nakazawa (Eds.), *Applied Developmental Psychology: Theory, practice, and research from Japan* (pp. 23-42). Tokio: IAP.
- Navarrete, L. (Coord.). (2005). Jóvenes y lectura. Monográfico. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, septiembre.
- NEA. (2004). *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America. Research Division Report*, 45, June. USA: National Endowment of Arts, 60 p. (Acceso 25 Marzo 2008). <http://arts.endow.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf>
- NEA. (2004). *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America. Research Division Report*, 46. Washington: National Endowment for the Arts. (Acceso 25 Marzo 2008). <http://arts.endow.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf>

- NEA. (2005). *Survey of Leisure Time Activities and Reading Habits. The Big Read. National Endowment for the Arts 2005*. (Acceso 13 junio 2006). <http://www.neabigread.org/about.php>
- NEA. (2007). *To read or not to read*. (S. Iyengar, et al., dirs.). Washington: National Endowment for the Arts, 97 p. (Acceso 07 julio 2008). <http://www.arts.gov/research/ToRead.pdf>
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, 300 p.
- Newport, F., Saad, L. y Moore, D. (1997). How are polls conducted? *Where America Stands*. New York: John Wiley & Sons. (Acceso 14 octubre 2008). <http://media.gallup.com/PDF/FAQ/HowArePolls.pdf>
- Los niños se consolidan como lectores. (2008, abril). *De Libros*, 219.
- Nietzsche, F. (1972). *La Genealogía de la Moral*. (Sánchez Pascual, A., trad.). Madrid: Alianza.
- Noceda, N. (1999, junio.). Dossier: fomento de la lectura. *De Libros*, 122.
- Noëlle-Neumann, E. (1984). *The Spiral of Silence: Public Opinion, Our Social Skin*. Chicago [etc.]: University of Chicago Press.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London: Routledge.
- Nunberg, G. (Comp.). (2004). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.
- Núñez, G. y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España 1850-1960*. Tres Cantos: Akal.
- O'Hara, K. y Sellen A. (1997). *A Comparison of Reading Paper and On-Line Documents*. Proceedings of CHI '97. Conference on Human Factors in Computing Systems, Atlanta, GA. Disponible en línea: http://citeseer.ist.psu.edu/cache/papers/cs/9174/http:zSzzSzwww.rsrc.xerox.comzSzresearchzSzaffordanceszSzkeyzSzpaperszSzreading_chi_a4.pdf/hara97comparison.pdf
- OECD. (2007). Informe PISA 2007. Primeros resultados. http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York (NY): Routledge. (Acceso 2 junio 2006). <http://www.cs.indiana.edu/~port/teach/relg/ong.html>

- ONU. (1976). Artículo 19. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, 23 de marzo de 1976.* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (Acceso 17 julio 2008). <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>
- Oreja, M. (1997). *Le lire dans les régions d'Europe*. Montpellier [Languedoc]: Centre Régional des Lettres.
- Ortiz Ballesteros, A. (2005). El derecho de los jóvenes a «no leer» El Quijote. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 1, 61-64.
- Otero, M. (2001). ¿Coinciden los datos del sector? *De Libros*, 146, 22-27.
- Otero, M. (2008, enero). Panorama de la Industria del libro en España. Anuario del Libro 2008. *De Libros*, 216, 10-34.
- Otlet, P. (1990). *International Organisation and Dissemination of Knowledge*. (Rayward, P., trad.). (Acceso 28 septiembre 2008). <http://www.archive.org/details/internationalorg00otle>
- Ouellette, M. (2007). *New technologies and cultural policies in the publishing sector*. Canada: Edinova.
- Peces T. (2006, octubre). El sector editorial estancado. *De Libros*, 202, 40-42.
- Peces, T. (2001). Un estudio de la FGEE cruza los datos del sector. *De Libros*, 149, 6-7.
- Peces, T. (2008, abril). La Comunidad de Madrid, la que más lee. *De Libros*, 219, 40-42.
- Pérez Arranz, F. (2004). Brevísima Historia de la Lectura Electrónica. *El Profesional de la Información*, 13(3), 179-190.
- Pérez Iglesias, J. F. (2000). La lectura amenazada. *Educación y biblioteca*, 110 16-21.
- Pérez Pulido, M. (2001). Prácticas de lectura en prisión: estudios de actitudes y comportamiento de los reclusos en el centro penitenciario de Badajoz. *Anales de Documentación*, 4, 193-213. (Acceso 11 abril 2009). <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/2301/2291>
- Pérez Salazar, J. F. (1997). Elementos para una Teoría de la Lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 20(1), 7-32.
- Pérez-Díaz, V., Álvarez, B. y González, C. (2001). La opinión pública a través de encuestas una visión desde lejos. *España ante la inmigración*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez-Rioja, J. A. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*, Salamanca y Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.

- Perkel, D. (2006). Copy and Paste Literacy: Literacy Practices in the Production of a MySpace Profile. *Proceedings of Informal Learning and Digital Media*, September. (Acceso 2 febrero 2008). http://people.ischool.berkeley.edu/~dperkel/media/dperkel_literacymyspace.pdf
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la adecuación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura. XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, noviembre.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-Analysis, Decision Analysis and Cost Effectiveness Analysis in Medicine*, 2a. ed. New York: Oxford University Press.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. y Gimeno, F. (Eds.). (1995). *Escribir y leer en Occidente*. València: Departamento de Historia de la Antigüedad y la Cultura Escrita. Universitat de València.
- Pfenniger, M. (2004). Indicadores y estadísticas culturales: un breve repaso conceptual. *Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*. (Acceso 25 mayo 2007). <http://www.gestioncultural.org>
- Pichère, P. (2004). *Les pratiques culturelles des Français sont-elles encore liées aux catégories socioprofessionnelles?* Melchior. Le site de Sciences Economique et Sociales [sitio web]. (Acceso 12 marzo 2008). <http://www.melchior.fr/Les-pratiques-culturelles-des.4763.0.html>
- Pilar del Castillo, ministra de Educación, Cultura y Deporte abre este número especial con un amplio comentario sobre la campaña de Fomento a la Lectura. (2004, enero). *De Libros*, 172.
- Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004*. (2001). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. (Acceso 24 julio 2007). <http://www.planlectura.es>
- Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid. (2006, diciembre). *De Libros*, 204.
- Pocaterra, R. et al. (2005). La relación entre los jóvenes y la lectura en Italia. Los jóvenes y los consumos culturales. *Revista Estudios de Juventud*. Madrid: Injuve, septiembre, 70, 8. (Acceso 31 julio 2007). <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=2094435377>

- Poissenot, C. (2000). Droit a pret: des principes aux enquetes. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 45(4). (Acceso 12 octubre 2008). <http://enssibbbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2000/04/document.xsp?id=bbf-2000-04-0107-001/2000/04/fam-tourhorizon/tourhorizon&statutMaitre=non&statutFils=non>
- Poissenot, C. (2001). Penser le public des bibliothèques sans la lecture ? *Bulletin des Bibliothèques de France*, 46(5), 5-12.
- Popper, K. (1983). Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. (N. Mínguez, trad.). Barcelona: Paidós.
- Potapowicz, I. (2007). Meeting through the screened text: The mediation of women's identity in daytime literary shows. (USA/France). Ponencia presentada durante la Conferencia Beyond the book: Contemporary cultures of Reading. University of Birmingham, UK, August 31-September 2
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Poulain, M. (2006). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (Ed.), *Sociología de la Lectura* (pp. 17-58). Barcelona: Gedisa.
- Pouliot, C. (2008). *Los barómetros de hábitos de lectura y compra de libros en España: 2000-2007*. Trabajo tutelado por el Dr. José Antonio Cordón García. Facultad de Traducción y Documentación. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Manuscrito no publicado).
- Powell, R. (2006). Evaluation Research: an overview. *Library Trends*, 55(1), 102-120.
- Pradl, G. (1996). Reading and Democracy: Louise Rosenblatt's Enduring Influence. *New Advocated*, 9(1), 9-22. (Acceso 28 noviembre 2008). http://rumutha.ru.funpic.de/Reading_and_Democracy.pdf
- Prat, J. (2003). La lectura en el contexto de la historia socio-cultural. Métodos y fuentes. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 155-163.
- Primary Research Group. (2007). *Corporate Library Benchmarks, 2007 Edition. Research and Markets website*. (Acceso 15 agosto 2008). http://www.researchandmarkets.com/reportinfo.asp?report_id=447966
- Privat, J.-M. y Reuter, I. (Eds.). (1991). *Lectures et médiations culturelles: actes du colloque de Villeurbanne*. Villeurbanne: Maison du livre, de l'image et du son.
- Proust, M. (2003). *Sobre la lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Proyecto de Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. El sector opina. (2007, febrero). *De Libros*, 206.
- Proyecto SOL, *Servicio de Orientación de Lectura* [sitio web]. (Acceso 11 noviembre 2007). <http://www.sol-e.com>

- Pudal, B. (2001). Offre de lecture et d'écriture : justifications statistiques et impensés lettrés. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 46(2), 36-38. (Acceso 12 febrero 2009). Disponible en : <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2001/02/document.xsp?id=bbf-2001-02-0036-002/2001/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non>
- Radford, M. (2006). The Critical Incident Technique and the Qualitative Evaluation of the Connecting Libraries and Schools Project. *Library Trends. Research Methods. Monographic*, 55(1), 47-64.
- Radway, J. (1991). *Reading the Romance. Women patriarchy, and popular literatura*. USA: The University of North of Carolina Press.
- Rak, M. et al. (2001). *El sistema del libro. Estudio sobre la comunicación de los datos relativos a la lectura en los países de la Unión Europea (Francia, Italia, Luxemburgo, Gran Bretaña, Portugal, España, Suecia)*. Documento 2001. Sitio web Red Grinzane. Observatorio Permanente de la Lectura. (G. Soria, introd.). (Acceso 17 julio 2006). http://www.grinzane.net/FrameAttiviOsserva2001_SPA.html
- Ramírez Leyva, E. (2001a). La lectura en la sociedad contemporánea. *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 114-131.
- Ramírez Leyva, E. (2001b). La lectura: un problema para la sociedad de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 15(31), 195-211.
- Ramírez Leyva, E. (2007). La lectura en México y en España: una aproximación a un territorio complejo. *Boletín de la ANABAD*, 57(2), 165-188.
- Ramírez Leyva, E. (2008). La poca lectura de libros. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 33-64.
- Raussell, P. y Carrasco, S. (2002). Cultura y producción simbólica en la comunidad valenciana. Un análisis sectorial e implicaciones territoriales. *Arxius de Sociología*, 7, 249-273.
- Rayner K. (1998). Eye movements on Reading and Information Processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 372-422.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in Reading and Information Processing: 20 years research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. (Acceso 4 enero 2007). <http://www.ling.ohio-state.edu/~speer/ling871et/readings/Rayner98.pdf>
- Red Grinzane. (2002). *Sobre las perspectivas del e-book y los itinerarios de los ciudadanos europeos (uso de libros, e-book, internet)*. Documento 2002. Red Grinzane. Observatorio Permanente de la Lectura. (Acceso 17 julio 2006). http://www.grinzane.net/FrameAttiviOsserva2001_SPA.html

- Reed, J. y Meyer, R. (2006). Edmund Burke Huey (1870-1913): A Brief Life With and Enduring Legacy. En S. Israel y J. Monahan (Eds.), *Shaping the Reading Field: The Impact of Early Reading Pioneers, Scientific Research, and Progressive Ideas* (pp. 159-175). Newark [USA]: International Reading Association.
- Reimaginando la lectura. Conferencia Europea. (2006, abril). *De Libros*, 197.
- Reimaginando la lectura. Los libros como pilar de la sociedad. (2006, mayo). *De Libros*, 198.
- Renom, J. (1990). El escalograma de Guttman: un banco de pruebas para la calibración de items. Comunicación presentada en el Congreso Psicología Española en la Europa de los 90: ciencia y profesión. Valencia, 15 a 20 de abril de 1990.
- Requejo, L. (2002, noviembre). Plan de Fomento a la Lectura. *De Libros*, 159.
- Reynolds, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 1. Madrid: CEPLI.
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Pozuelo de Alarcón [Madrid]: Arrecife.
- Riondet, O. (2003). L'auteur, le livre et le lecteur dans les travaux de Pierre Bourdieu. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48(2), 82-29. (Acceso 17 septiembre 2007). <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-02-0082-001>
- Riquelme, J. P. (2000). Wolfgang Iser's Aesthetic Politics: Reading as Fieldwork. *New Literary History*, 31(1),7-12
- Risser, J. (1991). Reading the Text. En H. Silverman (Ed.), *Continental Philosophy IV: Gadamer and Hermeneutics* (pp. 93-105). New York: Routledge.
- Robles, E. (2005). *Metodología e investigación. Contenidos y formas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Rodríguez De las Heras, J. (2002). La lectura en pantalla. En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 357-379). Madrid: FGEE.
- Rodríguez Rodríguez, J.-M. (2005). Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación. *Revista de Educación*, núm. extraord., 281-302. (Acceso 27 julio 2007). http://www.oei.es/fomentolectura/100_recursos_internet_lectura_educacion_rodriguez.pdf
- Rodríguez Roselló, L. y Laso, B. I. (2007). *User Centric Media. Future and Challenges in European Research*. Italy: European Commission. (Acceso 22 junio 2008). ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ict/docs/netmedia/user-centric-media_en.pdf

- Rodríguez, P. (1995). ¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV(3), 8-16.
- Roger, E. H. (1981). *Methodology for Meta-research*. Presidential Address at the Conference of International Communications Association. San Francisco, USA, 26-30 mayo.
- Romero Tobar, L. (1988). Lectores y lecturas en la primera mitad del siglo XIX: balance y perspectivas de investigación. *Bulletin Hispanique*, 100(2), 561-576.
- Rosa, I. (2006). *La lectora salvaje. (Elogio de la lectura)*. Ponencia pronunciada durante la celebración del Día de Libro en la Biblioteca Regional de Extremadura. (Acceso 11 octubre 2006). http://www.traficantes.net/index.php/trafis/libreria/foro/la_lectora_salvaje_de_isaac_rosa
- Rosenblatt, L.-M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE. (Versión original 1938).
- Ross, C., McKechnie, L. y Rothbauer, P. (2006). *Reading Matters: what the research reveals about reading, libraries and community*. Wesport-London: Libraries Unlimited, 1-55.
- Rouet, F. (1998). *TVA et politique du livre: impacts et enjeux*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Ruiz Abellán, J. et al. (1998). El cuestionario estructurado. Comunicación presentada en las VI Jornadas Españolas de Documentación. Fesabid 98. (Acceso 12 enero 2009). http://fesabid98.florida-uni.es/Comunicaciones/j_ruiz1/j_ruiz1.htm
- Ruiz Olabuenaga. (2000). Ocio y Estilos de Vida. *Informe Sociológico sobre la situación social en España: una sociedad para todos en el año 2000*. Madrid: Fundación Foessa.
- Saenger, P. (1997). *Space Between Words: The Origin of Silent Reading*. Stanford University Press. (Acceso 25 noviembre 2007). <http://www.h-net.org/reviews/showpdf.cgi?path=25063916774125>
- Salaberría, R. (2001). Max Butlen: profesor y especialista en bibliotecas escolares y centros de documentación. *Educación y Biblioteca*. 16(114), 81-87.
- Salles, D. (2001). Quelles pratiques de lecture? CiberLibraire Scérén [sitio web]. (Acceso 16 octubre 2006). <http://www.cndp.fr/RevueTDC/828-41585.htm>.
- Sánchez, D. L. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saperas, E. (1987). *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*, Barcelona: Ariel.

- Sassoon, D. (2006). *Cultura. El Patrimonio Común de los Europeos*. Barcelona: Crítica.
- Saxton, M. (1996). Reference service evaluation and meta-analysis: findings and methodological issues. *Library Quarterly*, 67(3), 267-289.
- Saxton, M. (2006). Meta-analysis in library and information science: Method, history, and recommendations for reporting research. *Library Trends*, 55(1), 158-170.
- Sayer, D. (1994). *Capitalismo y modernidad. Una lectura de Marx y Weber*. Buenos Aires: Losada.
- Schmidt, S. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, Madrid: Taurus.
- Schmidt, S. (1995). La Ciencia Empírica de la Literatura: Un nuevo paradigma. La ciencia empírica de la literatura: Conceptos, métodos, consecuencias. *Teoría/Crítica*, 2, 87-106.
- Schneck, C., Kalkoutourian, A.-S. y Oudinet, M.-C. (1993). *La lecture en Europe: les pratiques de lecture en France, Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et Espagne: une étude comparative*. Paris: France Édition.
- Schwartz, G. E. (2002). Graphic Novels for Multiple Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(3), 262-265. (Acceso 22 mayo 2008). http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/11-02_column/index.html
- Sen A. (2004). ¿Cómo importa la cultura al desarrollo? *Letras Libres*, 71, noviembre. (Acceso 15 Agosto 2006). <http://www.letraslibres.com/index.php?art=9972>
- Serrano, I. (1995). Indicadores culturales y fuentes estadísticas. En E. Linde Paniagua (Dir.). *Cultura y Desarrollo* (pp. 51-76). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Sevilla, C. (1994). Investigaciones sobre la lectura. *Boletín de la ANABAD*, 44 (2), 177-186.
- SGAE. (2000). *Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: Fundación Autor, D.L.
- SGAE. (2006). *Internet y nuevos hábitos de ocio. Anuario de las artes escénicas, musicales y audiovisuales*. Madrid: Fundación Autor, D.L.
- Shah, H. (2007). *Meta-Research of Development Communication Studies, 1997-2005: Patterns and Trends Since 1958*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the International Communication Association, TBA, San Francisco, CA, 23 mayo (Acceso 4 febrero 2009). www.allacademic.com/meta/p168687_index.html
- Shahriza, N., Abdul, K. y Hasan A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. *Electronic Library*, 25 (3), 285-298.

- Shanahan, T. (2002). Research Synthesis: Making Sense of the Accumulation of Knowledge in Reading. En M. Kamil, R. Barr, P. Pearson y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research III*, York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Shanon, P. (2007). *Reading Against Democracy: The Broken Promises of Reading Instruction*. Portsmouth: Heineman.
- Shapiro, M. A. (1994). Think-aloud and thought-list procedures in investigating mental processes. En A. Lang (Ed.), *Measuring psychological responses to media* (pp. 1-14). Hillsdale, [NJ]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, M. y Fernández, S. L. (2002). Critical Approaches. M. Kamil, R. Barr, P. Pearson y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research III* (pp. 141-151). York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison of skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- Smiraglia, R. P. (2001). Further progress toward theory in knowledge organization. *Canadian Journal of Information and Library Science-Revue Canadienne des Sciences de l'Information et de Bibliothéconomie*, 26(2-3), 31-50.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- SNE. (1960). *Études sur le livre et la lecture en France*. Paris: Syndicat National des Editeurs.
- Snowling, M. J. y Hulme, Ch. (Eds.). (2005). *The science of reading: a handbook*. Malden: Blackwell Publishing.
- Spadaro, R. (2002). Executive Summary. *Europeans' Participation on Cultural Activities. Eurobarometer 158.0, abril*. (EEIG, aplic.). Brussels: Eurostat. (Acceso 14 junio 2007). http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc967_en.pdf
- Statistics Canada. (2009). International Adults Literacy Survey. Statistics Canada website. (Acceso 19 junio 2009). <http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/data-donnees/ftp/ials-eiaa-eng.htm>
- Steiner, G. (1982). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona: Gedisa.
- Steiner, G. (2005). Rabia a los libros. *Letra Internacional*, 87, 1-7. (Acceso 22 septiembre 2007). <http://www.revistasculturales.com/articulos/90/letra-internacional/484/1/rabia-a-los-libros.html>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Current 5(2), 77-91.
- Teberosky, A., Guardia, J. y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 70, 85-107.
- Tendencia alcista en los hábitos de lectura. (2005, junio). *De Libros*, 188, 6.

- Theisen B. (2000). The Four Sides of Reading: Paradox, Play, and Autobiographical Fiction in Iser and Rilke. *New Literary History*, 31(1), 105-128.
- Thomas, S. et al. (2005). Transliteracy. Reading in the Digital Age. The Transliterations Conference. June 7-8, University of California.
- Thorhauge, J. (2004). *Nouveaux besoins, anciennes compétences: une stratégie pour réduire l'écart entre les compétences. Formation dans un contexte au quotidien*. 70th IFLA General Conference and Council. 22-27, august.
- Tierney, R. y J. Readence. (2005). *Reading strategies and practices: a compendium*. 6a. ed. Boston: Pearson Education.
- Tizard, B, Carmichael, H., Hughes, H., y Pinkerton, G. (1980). Four Year Olds Talking to Mothers and Teachers. En L. A. Hersov, M. Berger y A. R. Nichol (Eds.), *Language and language disorders in childhood* (pp. 49-76). Oxford: Pergamon Press.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. Cambridge [MA]: Harvard University Press.
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2002). El libro digital: nuevos formatos de lectura. *Comunicar*, 19, 126-136.
- Tolila, P. (2001). La cultura y sus cifras: un vistazo a la experiencia francesa. En L. Arizpe, E. Jelin, J. Mohan y P. Streeten (Dirs.), *II Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. (Acceso 08 febrero 2008). <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/informe%20mund2/INDICEinforme2.html>
- Tompkins, J. (Ed.). (1992). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- UIE/Unesco y OECD-SERI. (1990). *Functional Literacy in Western and Eastern Europe*. UIE/UNESCO/OECD-SERI Seminar. 20-22 November. Hamburg: Unesco/Institute for Education. (Acceso 7 septiembre 2007). <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000906/090661eo.pdf>
- Una nueva Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. (2006, julio-agosto). *De Libros*, 200.
- Unesco. (1986). *The Unesco Framework for Cultural Statistics (FCS)*. Conference of European Statisticians, Paris, 19-20 March. Paris: Unesco.
- Unesco. (1988). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. New York: Unesco.
- Unesco. (1999). *I Informe Mundial sobre la Cultura 1998*. Madrid: Ediciones Unesco.
- Unesco. (2000a). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

- Unesco. (2000b). *Questionnaire of Statistics in Libraries*. UIS/C/2000A. Paris: Institute of Statistics.
- Unesco. (2006). What is literacy important? Portal Unesco. Education. (Acceso 23 febrero 2008). http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=54369&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unión Europea. (1996). *Législation for the Book World*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Valbuena, F. (2005). *El análisis de la recepción. Modalidades y ambiciones del análisis de la recepción*. Madrid: Universidad Complutense. (Acceso 7 mayo 2008). <http://www.fgbueno.es/edi/val/fvtgi34.pdf>
- Van Dijk, T. (1983). *Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós. (Versión original 1978).
- Van Krees, K. y Vipond, D. (2003). Advances in reading research. *Poetics*, 31(3-4), 152-300.
- Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto :ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Venezky, R. (1984). The History of Reading Research. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Moshental (Eds.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 3-38). New York: Lawrence Erlbawn Associates.
- Vilches, L. (1997). *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- Villanueva, D. (Ed.). (1994). *Avances en Teoría de la Literatura: (estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Viñao, A. (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. Naucalpan de Juárez [México]: Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Barcelona: P.P.U.
- Vygotsky, L. (1979). *La Psicología del Arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (J. Itzigsohn, pról.; J. Piaget, com. crít.; M. Rotger, trad.). Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Walberg, H. (1996). U.S. schools teach reading least productively. *Research in the Teaching of English*, 30, 328-343
- Warning, R. (Ed.). (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor DL.
- Watson, P. (2006). El malestar de la cultura. *Historia intelectual del siglo XX* (pp. 242-267). Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (1984a). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Weber, M. (1984b). *La acción social: ensayos metodológicos*. (S. Giner y J. F. Yvars, introd.; M. Faber-Kaiser y S. Giner, trad.). Barcelona: Península.
- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (J. Abellán, trad., glos.). Madrid: Alianza.
- Weintraub, S. et al. (1974). Summary of Investigations Relating to Reading. *Reading Research Quarterly*, 8(3), 247-439.
- Weitzman, M. (1997). Sustainability and Technical Progress. *Scandinavian Journal of Economics*, 99(1), 1-13.
- Westbrook, G. (1997). The significance of Louise Rosenblatt on the field of teaching literature. *Inquiry*, 1(1), 71-77. (Acceso 24 febrero 2008). <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring97/i11chur.html>
- White, M. y Marsh, E. (2006). Content Analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 26-45.
- Wiegand, W. (1997). Out of sight, out of mind: why don't we have any schools of library and reading studies? *Journal of Education for Library and Information Science*, 39(4), 314-326.
- Wigfield, A. y Asher, S. (1984). Social and Motivational Influences of Reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Moshental (Eds.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 423-452). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiggershaus, R. (1995). *The Frankfurt School: Its History, Theories and Political Significance*. Cambridge [Mass.]: MIT Press.
- Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, M. (1994b). *La investigación de los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Zaid, G. (1999). *Los demasiados libros. Obras. I*. México: El Colegio Nacional.