

LARRAÑAGA, ELISA.

YUBERO, SANTIAGO.

"El hábito lector como actitud.

El origen de la categoría de *falsos*

*lectores*", en *Revista OCNOS*

nº 1, 2005, p. 43 - 60.

# El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"

Elisa Larrañaga

Santiago Yubero

*Universidad de Castilla-La Mancha*

## PALABRAS CLAVE:

Conducta lectora, actitudes, estereotipo, estudiantes universitarios, categorización social.

## KEYWORDS:

Reader behavior, attitudes, stereotype, university students, social categorization.

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar el hábito lector desde una perspectiva actitudinal. Para ello estudiamos la conducta de lectura, el componente afectivo y el estereotipo lector, en estudiantes universitarios.

Los resultados muestran que el hábito lector se comporta como una actitud, apareciendo el fenómeno de deseabilidad social, creando un grupo de 'falsos lectores'.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to analyze the habit reader from a attitudinal perspective. For we study it the reading behavior, the affective component and the stereotype reader, in university students.

The results show that the habit reader behaves like an attitude, appearing the phenomenon of social deseability, creating a group of 'false readers'.

## INTRODUCCIÓN

Si entendemos el hábito lector con la doble acepción que contiene el concepto de hábito: como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida. Ello supone, sin duda, una *intencionalidad en la acción*, una orientación positiva hacia el libro, que ha de llevar implícito algún tipo de *satisfacción personal* que refuerce el hecho de ser lector.

Leer es, fundamentalmente, una conducta individual, pero con un significado social y cultural. Por esta razón, aunque la decisión de leer pertenece al campo de lo estrictamente personal, existen influencias externas que orientan la voluntad del sujeto. Las primeras presiones externas provienen de la obligatoriedad impuesta por el contexto formal de la escuela, donde nos podemos encontrar niños que saben leer, pero que no tienen voluntad de ser lectores, en el sentido de que no deciden libremente leer. Ésta puede ser

una parte de la explicación del hecho de que, aunque nos encontramos con altos índices lectores en la población infantil, la tasa de abandono de la actividad lectora sea muy elevada una vez finalizada la escolaridad obligatoria, incluso antes. Podemos pensar que, aunque pueden llegar a sentir la necesidad de leer, no han adquirido el autorrefuerzo necesario para disfrutar del placer de la lectura.

## La socialización lectora

Desde nuestro punto de vista, la formación de hábitos lectores tiene un carácter social (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Se trata de una elaboración educativa que se lleva a cabo dentro del proceso de socialización, resultando un aprendizaje que se realiza en diversos contextos. Sin duda, el entorno social del sujeto será decisivo para la adquisición de los hábitos lectores (Díez de Ulzurum, 1999). Su importancia radica en la transmisión de un conjunto de prácticas culturales que incluyen la utilización del material escrito, la motivación y los objetivos de la lectura. Así, junto a la adquisición de conocimientos y comportamientos, el niño adquiere los

componentes socioculturales que acompañan a la actividad (Lacasa, Reina, Cruz y Alburquerque, 2003). Por este motivo tiene un gran peso la significación social que posea la lectura, de manera que para interpretar el acto lector es preciso apoyarse en variables socioculturales (Clemente y Domínguez, 1999). De tal forma que para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores es necesario que interprete la lectura también como un hecho cultural relevante y no sólo como una destreza instrumental de carácter individual.

Situar la lectura en el marco de la interacción social implica tener en cuenta tanto su dimensión de conocimiento (destreza), como su dimensión social (normas, valores y actitudes). Ello, nos permite analizar cómo el individuo se va desarrollando dentro de una estructura social determinada, con una ideología y en una cultura que van a dar significado a los objetos sociales y van a establecer el tipo de interacción que ha de darse entre ellos (Gilly, Roux y Trognon, 1999).

### **Representación social de la lectura**

En este marco alcanza especial relevancia la teoría de las representaciones sociales, que supone el desarrollo de las formas de pensar, sentir y actuar, que van a permitir explicar las interacciones de la persona con los objetos sociales del contexto. Las representaciones sociales pueden orientar nuestro comportamiento (Cabruja, 1998; Banchs, 2000), marcando las pautas de conducta que son adecuadas en relación con un objeto en un contexto determinado. Así, a partir del conocimiento de la representación social de la lectura, podemos entender las diferentes *formas de pensar, sentir y actuar ante el comportamiento lector*.

Por otra parte, las representaciones sociales son “compartidas por los miembros de un mismo grupo y cons-

tituyen una visión consensuada de la realidad” (Jodelet, 1991: 30), lo que confiere identidad al grupo (Wagner y Elejebarrrieta, 1994) y cumple la función social de guiar y mediar la acción y la comunicación individual y social. Cuando una representación social adquiere una alta extensión cuantitativa en la sociedad, podemos hablar de *representaciones sociales colectivas* o *estereotipos* (Tajfel, 1984). Éstas se basan en las experiencias vividas en torno a las emociones, a los sentimientos y a los estados de bienestar o malestar (Vergara, 1992) que genera un determinado objeto social, y forman parte del conocimiento social compartido. Por ello, la representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura.

El estereotipo del lector ha variado dentro de las distintas culturas y a lo largo del tiempo (Manguel, 2001); en la actualidad la lectura se asocia con actividad intelectual, con el aprendizaje, con el estudio o con la información..., reflejando así la dimensión utilitarista que la vincula, básicamente, con la adquisición de conocimientos. De forma habitual la lectura se considera un ejercicio de abstracción, asociándose a un esfuerzo de carácter intelectual. Pero también se puede asociar con el entretenimiento y, en este caso, se alude a su carácter relajante, con una visión agradable. Así pues, podemos diferenciar la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, estudiar, saber el funcionamiento de algo), de la lectura ociosa, que se hace de forma voluntaria, para divertirse y entretenerse, que también puede llevar al conocimiento pero que, en ningún caso, lo tiene como objetivo primordial.

No podemos separar las conductas lectoras del contexto social e ideoló-

gico que genera la necesidad, o no, de esas conductas. En nuestra sociedad, por mucho que se trate de fomentar la lectura placentera, a la actividad lectora se le da importancia por su dimensión instrumental. El acto lector ha perdido significación social (Montes, 2000) a favor de su instrumentalidad. Como afirma Camps (2002: 51): “No es preciso leer mucho ni muy bien para hacer cualquier cosa. Basta saber leer”. Se produce una controversia social entre el prestigio de la lectura y la valoración de la actividad de leer por placer.

### **La categorización social del lector**

Los sujetos no vivimos aislados, nos relacionamos constantemente con diferentes personas que van constituyendo nuestro marco de referencia y formamos grupos sociales con los que nos identificamos y con los que compartimos distintas características. La sociedad construye categorías sociales en función de determinados atributos, así, somos hombres o mujeres; estudiantes o trabajadores, ... perteneciendo a estos grupos en función de unas variables personales y grupales.

Las teorías cognitivas parten de que los estereotipos son una consecuencia de esta categorización (Navas, 1997). Sobre la base de esta premisa se desarrollan las explicaciones que los sujetos realizan para justificar su pertenencia a distintas categorías. Se dan, por ello, diferentes atribuciones en función de los distintos grupos sociales (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1992), que llevan a constituir un sistema de creencias sobre la probabilidad de que los miembros de un grupo se comporten, sientan y piensen de una determinada manera (Paéz y Ayestarán, 1987). Así, al incluir a un individuo en una categoría, se le relaciona con un modelo, con un prototipo, lo que implica asignarle un conjunto de características comunes, de personalidad y de conducta (Hamilton y Trolie, 1986) que, incluso, hacen

que se creen unas expectativas sobre cómo ha de pensar y sobre cómo ha de actuar. De este modo, los estereotipos proporcionan pistas sobre la conducta probable de los miembros de una categoría y ayudan a comprender y evaluar la conducta de las personas que pertenecen a la misma.

Este proceso de atribución de características y de búsqueda de explicaciones sociales, sobre las conductas de las personas categorizadas en un determinado grupo social, no está basado en datos reales ni objetivos, lo que puede provocar errores. Entre ellos, nos interesa destacar el ‘favoritismo endogrupal’ (Mullen, Dovidio, Johnson y Cooper, 1992)), que plantea que la percepción que realiza un sujeto de los otros grupos (exogrupos), desde su perspectiva de miembro de un determinado grupo social (endogrupo), es condición suficiente para provocar la discriminación hacia los miembros del exogrupo (ellos) y el favoritismo con el endogrupo (nosotros). Esta respuesta es una motivación que nace de la necesidad que tenemos las personas de mantener una imagen positiva de nosotros mismos y, por lo tanto, elevar nuestra autoestima (Tajfel y Turner, 1986). Algunos autores hablan de un proceso automático y universal (Greenwald y Banaji, 1995), casi inevitable (Greenwald y cols., 2000). En este sentido, cuando una persona se encuentra ubicada dentro de un grupo al que se le atribuyen valoraciones negativas, se produce un intento de transformación de la imagen en busca de la ‘deseabilidad social’ (Echebarría y Páez, 1989), en función de aquello que es aceptado y valorado socialmente, ya que conseguir una identidad social positiva es una necesidad básica del ser humano (Capozza y Volpato, 1996).

Como consecuencia del favoritismo endogrupal se produce el ‘error fundamental de la atribución’ (Ross, 1977), que consiste en explicar las acciones negativas del exogrupo en términos

de rasgos permanentes e intrínsecos, atribuyendo las acciones positivas a factores situacionales. En el caso contrario, cuando se trata del endogrupo, se realiza una atribución inversa.

De esta manera, tradicionalmente, leer se ha asociado a poseer cultura, lo que supone que pertenecer a una categoría social vinculada al conocimiento, como sería por ejemplo la categoría de estudiante universitario, implicaría llevar asociado el atributo de lector.

Si volvemos al punto de partida y unimos el componente individual con el componente social de la lectura, establecemos el concepto de lector desarrollado con tres elementos: conductual (establecido por la ejecución de la conducta de leer), afectivo (asociación placentera a la actividad lectora) y cognitivo (estereotipo). El constructo psicológico que da unidad a esta realidad es la actitud. Podemos entender, por tanto, el hábito lector como una actitud positiva hacia la lectura.

Realmente, no podemos considerar que se trate de una idea nueva. Millán (2002: 397) en el glosario de su libro *La lectura en España* define el hábito lector como “principio generatriz que expresa la capacidad de producción de prácticas lectoras, ...”, haciendo referencia a una conceptualización similar a la actitud. También, muchos autores se refieren a la ‘adquisición de actitudes’ en las que se fundamenta la lectura (Clemente y Domínguez, 1993; Maruny, Ministral y Miralles, 1997; Equipo Peonza, 2001; Contreras, 2002; Arizaleta, 2003).

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar la existencia de los tres componentes estudiados, ‘pensar’ (cognitivo), ‘sentir’ (afectivo) y ‘actuar’ (conductual), en la respuesta lectora de los sujetos, para verificar si se producen conjuntamente, y si marcan diferencias en función de las categorías de pertenencia lectora.

## MÉTODO

### Muestra e instrumento de medida

Los datos presentados en este informe provienen de una investigación más amplia cuyo objetivo es analizar las variables psicosociales que están en la base de la formación de los hábitos lectores.

Para la recogida de los datos se ha empleado la técnica de encuesta, elaborando un cuestionario escrito, que ha sido cumplimentado de forma individual por los sujetos del estudio. En la construcción del instrumento de recogida de datos se han tenido en cuenta los cuestionarios empleados en los estudios previos sobre hábitos de lectura y las encuestas nacionales, efectuando las adaptaciones oportunas para nuestro objetivo, y completando la información con las variables de nuestro interés, que no habían entrado a formar parte de las investigaciones anteriores. La exploración del estereotipo lector se ha llevado a cabo con una prueba de evocación espontánea de rasgos, con un planteamiento dicotómico, a través de una pregunta abierta en la que pedíamos a los sujetos que escribieran tres características de ‘buen lector’ y tres atribuibles a ‘mal lector’.

El análisis realizado en este artículo se centra en la información que los sujetos aportan sobre la lectura de libros (en el Anexo presentamos las preguntas que constituyen la base de datos para la elaboración de este artículo), aunque el trabajo de investigación de partida tiene en cuenta una perspectiva global. En todos los casos los instrumentos fueron administrados por un profesor y presentados como material de base para la obtención de información de esta investigación.

El cuestionario ha sido completado por 1.011 estudiantes universitarios. Según el sexo, el 70% son mujeres y el 30% hombres. Las edades oscilan desde los 18 hasta los 54 años, aunque más del 95% de los sujetos tiene menos

de 25 años. Proceden de cinco universidades (Universidad de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares, León y Alicante) y ocho titulaciones (Trabajo Social, Magisterio: especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Infantil, Inglés y Primaria; Arquitectura Técnica, Ingeniero Técnico de Informática e Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, Administración y Dirección de Empresas, Humanidades y Psicopedagogía), con lo que se ha procurado abarcar diferentes campos de formación.

Hemos seleccionado la población de estudiantes universitarios porque entendemos que estos sujetos ya tienen desarrolladas las capacidades cognitivas relacionadas con la lectura y deben poseer un estilo de vida propio en el que la lectura ya cumple un determinado papel. Nos encontramos ante una situación de estudio en la que podemos diferenciar entre sujetos lectores y no lectores, que nos permite analizar la distribución de los componentes del hábito lector.

La primera dificultad para abordar el análisis de la lectura en alumnos universitarios es la inclusión, bajo un mismo concepto de lectura, de la gran variedad de prácticas que realizan estas personas en su actividad como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en Internet, lectura de capítulos o de libros vinculados con su formación y lectura voluntaria de carácter ocioso. Aunque en el cuestionario se especificaba claramente que sus respuestas debían referirse, exclusivamente, a la información de la lectura voluntaria que llevaban a cabo, los resultados obtenidos sobre los libros leídos nos llevan a afirmar que no siempre se han ajustado, estrictamente, a la indicación realizada.

Para completar nuestro objetivo se han analizado el patrón conductual

y motivacional del comportamiento de lectura voluntaria, así como el estereotipo lector. Previamente se han agrupado a los sujetos en función de su comportamiento lector, para poder así analizar las características en función de esta variable.

### **Categorías de lectura**

En el momento de realizar la segmentación de la muestra, en función de la conducta lectora, la primera decisión fue qué medida utilizar como criterio de valoración, ya que mientras que unos estudios utilizan el tiempo dedicado a la lectura voluntaria (Eurodoxa, 1994; Precisa, 2000, 2001, 2002, 2003), otros utilizan el número de libros leídos durante el último año (Tábula V, 1998—dirigida por De Miguel y París) como medida de lectura. Nosotros disponíamos de ambas informaciones, pero la correlación que alcanzan las puntuaciones de ambas variables (0,459), es un valor insuficiente para considerar que una puede representar a la otra, o que cualquiera de ellas representa exactamente la misma medida de lectura.

Ante este hecho, consideramos que el mejor criterio era cruzar ambas variables y trabajarlas conjuntamente, empleando como medida correctora la una sobre la otra. El motivo era poder eliminar aquellos casos en los que no se correspondían los datos procedentes de las dos fuentes, ya que encontramos sujetos en los que la información que daban en la respuesta a una pregunta no era posible, teniendo en cuenta la respuesta de la otra (por ejemplo, es imposible mantener el cruce 'no leo nada' y haber leído 'de 15 a 20 libros' en el último año). Gómez Soto (1999: 181), en la misma dirección, destaca "... la necesidad de integrar y contrastar en cada encuesta varias perspectivas de análisis, ya que ningún indicador es perfecto".

Una vez establecidas las variables de valoración, teníamos que decidir los

valores concretos para establecer la segmentación, pues también son muy diferentes los criterios utilizados para definir a un sujeto como lector. En la variable del volumen de lectura, teniendo en cuenta que nuestra muestra de estudio son alumnos universitarios (para los que la lectura es un instrumento de trabajo, Pérez Rioja, 1988), consideramos como 'no lectores' los sujetos que se adscribían a las dos primeras categorías de respuesta (no leer ningún libro y 1 o 2 libros en el último año), por entender que en la población de estudiantes universitarios ese es un nivel mínimo de exigencia de estudio y, por tanto, cuantificable fuera de la consideración de lectura voluntaria. Hemos considerado categorías de respuesta de 'lector habitual' al que informa que ha leído como mínimo 10 libros al año. Leer de 2 a 10 libros al año lo hemos considerado como 'lectura ocasional'.

Así pues, en función de estos criterios, hemos recodificado ambas variables, tiempo de lectura voluntaria y número de libros leídos al año, asignando tres valores para cada una de ellas: 'no lector', 'lector ocasional' y 'lector habitual'. Tras esta nueva codificación, hemos cruzado ambas variables para conseguir la *asignación lectora* de cada sujeto en cuanto al hábito lector.

La coincidencia en la valoración de ambas variables, lleva a la asignación correspondiente. La discordancia entre las valoraciones, supone una distorsión de la información, en una u otra pregunta, para ofrecer una imagen de sujeto lector, o querer aparentar que se lee más de lo que realmente se lee; es general, en los estudios de lectura, la declaración de una actividad superior a la realizada (Contreras, 2002). Este problema nos ha llevado a adoptar distintas alternativas: cuando en alguna de las variables la valoración era de 'no lector', unido a una valoración lectora en la otra, hemos considerado que el sujeto era realmente 'no lector', apare-

ciendo como 'falso lector' (FL) y, como tal, lo hemos categorizado. El cruce de 'lector ocasional' con 'lector habitual' lo hemos asignado como 'lector ocasional' (LO), dejando sólo como 'lectores habituales' (LH) y 'no lectores' (NL) a aquéllos que cumplen esa condición en las dos entradas.

Los porcentajes de distribución en cada cruce (tabla I) suponen que sólo un 45.7% realiza una respuesta concordante entre las dos variables. O lo que es lo mismo, que más de la mitad de los sujetos pueden estar distorsionando su imagen como sujetos lectores. Un 19.1% de los sujetos aparecen como lectores en una variable y como no lectores en la otra, son los que hemos designado como 'falsos lectores'. Y el 35.1% entran en una variable como 'lectores ocasionales' y en la otra como 'lectores habituales', los hemos considerado como 'lectores ocasionales'; se trata de sujetos lectores que también estarían distorsionando su imagen lectora, potenciando una valoración positiva. (Ver Tabla I).

Esto supone un sesgo en la medida adoptada tradicionalmente para la conducta lectora. Dos problemas se han estudiado y se ha comprobado que tienen gran significación en las medidas de autoinforme con respecto a las respuestas del sujeto, se trata de la *deseabilidad social* y del *autoengaño*. Estos efectos han sido estudiados para el valor de las medidas explícitas sobre la información obtenida de las personas, en cuanto a las actitudes ante determinados fenómenos sociales. En la situación de *deseabilidad social* el sujeto intenta mostrar una actitud y comportamiento favorables ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador) con respecto a su nivel lector, se trata de mostrar una impresión favorable falseando —en positivo— las respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al *autoengaño*, es posible que los sujetos se nieguen a aceptar que

Tabla I. Porcentajes en los cruces de las variables de codificación y asignación lectora.

Número de libros leídos	Tiempo lectura voluntaria		
	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual
No lector	9,3 (NL)	12,2 (FL)	3,4 (FL)
Lector Ocasional	2,8 (FL)	18,3 (LO)	28,9 (LO)
Lector Habitual	0,7 (FL)	6,2 (LO)	18,1 (LH)

tienen un déficit en lectura, ya que se la considera importante socialmente y mucho más con respecto al rol de estudiante universitario. Sin embargo, este autoengaño puede guardar relación con el concepto de autoestima, dentro de la categoría grupal a la que pertenecen (la necesidad para un universitario de la lectura). Negar el hábito lector puede, en parte, ‘descategorizarlos’ como universitarios y, en este caso, para mantener la autoestima pueden tomar la opción de rebajar el nivel lector. Tal vez no se trata de engañar al investigador, sencillamente se mientan a sí mismos. Lo que se podría plantear es si el autoengaño es consciente o se trata de un proceso más o menos automático. La clave está en el control que sobre las respuestas tiene el sujeto (control alto), ya que la encuesta les ofrece la posibilidad de razonar y dirigir la respuesta, en un sentido u otro.

La distribución de la asignación lectora queda establecida con un 19.1% de ‘falsos lectores’, un 9.3% de ‘no lectores’ (estos porcentajes suponen casi un 30% de sujetos que no leen, aún encontrándose en el contexto universitario y en una situación de estudiantes); 18.1% de ‘lectores habituales’ y el 53.5% restante bajo la categoría de ‘lectores ocasionales’. Coinciden, en líneas generales, con los índices lectores publicados por las encuestas nacionales. Aunque

casi la mitad de los españoles no ha leído jamás un libro (Mata, 2002), los valores son superiores en sujetos universitarios y en estudiantes.

## RESULTADOS

Analizaremos por separado los tres componentes del hábito lector, que han sido considerados: en primer lugar, el *componente conductual*, después el *afectivo* y, por último, el *cognitivo*.

### Componente conductual

Se les preguntaba a los estudiantes si *estaban leyendo algún libro en ese momento* y el título del mismo. Sólo consideramos respuesta positiva cuando informaban también sobre el libro que estaban leyendo. Los porcentajes de respuesta marcan diferencias significativas entre los grupos lectores ( $p=0.00$ ): un 13% de ‘no lectores’, el 50% de los ‘lectores ocasionales’ y un 80% de ‘lectores habituales’, de los ‘falsos lectores’ son un 30% los que indican la información que se les pedía. Al estudiar el título del libro que estaban leyendo, sólo un 1% de los ‘no lectores’ parece reflejar lectura voluntaria, los demás informan de títulos de libros que, en el estudio segmentado según carreras, han aparecido como lectura obligatoria de su currículum académico. En el grupo de ‘falsos lectores’ esta situación se reproduce en el 62% de los

sujetos, quedando sólo un 38% que, aparentemente, realizan actividad de lectura voluntaria.

Respecto a los *tres últimos libros leídos*, las diferencias se encuentran, fundamentalmente, entre 'no lectores' y 'lectores'. Informan de los tres últimos libros el 35% de 'no lectores', 84% de 'lectores ocasionales', 93% de 'lectores habituales' y 54.5% de 'falsos lectores'. En el análisis de los títulos vuelve a producirse un predominio de la lectura obligatoria en 'no lectores' y 'falsos lectores'. Son los 'lectores habituales' los que proporcionan más información, pudiendo implicar esto no sólo más actividad lectora, sino también mayor interés por la misma, proporcionándose más datos sobre los autores de los libros leídos. De hecho, en el grupo de 'no lectores' y 'falsos lectores' se producen errores en la asignación de la autoría del libro que han leído y, en otros casos, desconocimiento, no completando la información requerida.

Lo que parece diferenciar al lector del no lector no es solamente la frecuencia con la que llevan a cabo la actividad lectora, también se encuentran diferencias en la *tipología de lectura*. Este

hecho se planteaba como una pregunta de alternativa múltiple, en la que el estudiante debía marcar el tipo de lectura que realizaba. Mientras que los sujetos 'no lectores' se ubican en un 70% en una sola respuesta sobre el tipo de lecturas que realizan, algunos 'lectores habituales' llegan a abarcar todas las alternativas de respuesta, aunque el 80% se sitúa en torno a las tres. Parece que el 'lector habitual' no sólo lee más cantidad, sino también más variedad. Nos parece importante resaltar que en el grupo de 'no lectores' hay sujetos en los que la lectura de cómics está marcada como la única opción de lectura.

Los porcentajes de elección de cada una de las alternativas (Tabla II) reflejan que la lectura preferida por todos los grupos de estudio es la novela y, en segundo lugar, el tema histórico para los 'lectores' y el cómic para el grupo de 'no lectores'. La lectura de novela es informada por más del 90% de 'lectores' y el 50% de 'no lectores', mientras que los 'falsos lectores' lo hacen en un 80%. Destacan también los diferentes porcentajes de lectura de poesía, ensayo, historia y teatro, incrementándose su lectura conforme aumenta la conducta lectora de los sujetos.

TABLA II. Elección de lectura según tipología (en porcentajes)

Tipología de lectura	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	P
Novelas	50.0	91.8	96.7	80.6	0.00
Poesía	3.2	18.1	27.2	9.9	0.00
Ensayo	1.1	7.9	16.7	1.6	0.00
Historia	12.9	24.9	33.3	18.8	0.00
Memorias	2.2	6.7	8.3	4.7	0.17
Cómic	14.0	13.5	17.2	15.7	0.62
Teatro	5.4	17.8	17.8	11.5	0.00

### Componente afectivo

Hemos partido de considerar que lo que define al lector es dirigirse voluntariamente a la lectura y la obtención de una satisfacción personal por la acción. Por ello, incluimos una serie de preguntas dirigidas a conocer la motivación que les dirige a leer.

En la pregunta del *por qué leen*, aparecen diferencias en la motivación que dirige a los sujetos hacia la lectura, en función de la asignación lectora. La primera diferencia es el número de categorías de respuesta elegidas por unos y otros sujetos: mientras que los sujetos del grupo 'no lector' no contestan en un 28%, no hay ningún 'lector habitual' que no dé respuesta a esta pregunta. Además, el 37% de los 'no lectores' dan como respuesta un solo motivo, el 75% de los 'lectores' dan tres alternativas de respuesta o más.

Las alternativas de elección parecen marcar una motivación diferencial (Tabla III). Los 'no lectores' y los 'falsos lectores' se dirigen a la lectura, básicamente, para informarse; los 'lectores' porque les gusta, como primera motivación, y, unido a ello, porque les divierte y aprenden. Lo que distancia en mayor medida a 'no lectores' de 'lectores' es el leer porque les gusta.

Pensamos que esta diferencia puede ser fundamental para explicar la situación lectora de cada grupo. Si el motivo de leer es informarse, cuando no existe esa necesidad no habrá acercamiento a la lectura, puesto que se realiza un uso estrictamente instrumental del acto lector. Sin embargo, cuando te diriges a la lectura porque te gusta y te divierte, la motivación es intrínseca al propio acto lector. La satisfacción de la actividad está en sí misma, el refuerzo es la actividad, con lo cual el comportamiento del sujeto irá dirigido a repetir la conducta de leer.

Incluíamos también una pregunta en la que debían valorar su *gusto por la lectura en el momento actual*, con la que se quería comprobar la vinculación del gusto por la lectura con la puesta en acción de la conducta. La distribución porcentual obtenida en la segmentación de la muestra por asignación lectora parece confirmar los resultados de la motivación lectora. En la valoración "nada" sólo se encuentran sujetos 'no lectores', aunque el porcentaje más alto en este grupo se sitúa en "poco" (casi el 42%). En contraposición, los 'lectores ocasionales' se sitúan, mayoritariamente, en "bastante" y los 'lectores habituales' en "mucho", mientras que los

TABLA III. Motivos de lectura (en porcentajes)

	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	p
Me divierte	4.3	32.5	44.4	18.3	0.00
Aprendo	8.6	33.1	43.9	26.2	0.00
Me informo	36.6	30.5	28.3	37.7	0.37
Me evado	11.8	19.4	16.7	15.2	0.18
Me gusta	9.7	57.1	73.5	36.1	0.00
Estoy al día	9.7	7.7	8.3	11.5	0.79

‘falsos lectores’ lo hacen en “regular”.

Si consideramos la escala de respuesta como una escala continua (de 0: Nada a 4: Mucho), podemos analizar los valores medios por asignación lectora y calcular la significación de su diferencia con un contraste de Anovas. Con esta transformación obtenemos los siguientes valores: ‘no lector’:  $M= 1.44$ ; ‘lector ocasional’:  $M= 2.95$ ; ‘lector habitual’:  $M= 3.49$ ; ‘falso lector’:  $M= 2.36$ ; ( $p= 0.00$ ). Indican más claramente la distancia afectiva a la que se sitúan los ‘no lectores’ y la vinculación que sienten los ‘lectores habituales’ con la conducta lectora. Los ‘falsos lectores’ están en una posición en que, sin llegar a disgustarles la lectura, tampoco llegan a cuajar la relación.

Hemos estudiado también la motivación de compra de libros. En el análisis de los *motivos por los que compran los libros* (Tabla IV), los ‘no lectores’ y ‘falsos lectores’ destacan, por encima de todas las razones, el comprar el libro porque lo necesitan (significaría la dimensión instrumental de la lectura).

La mayor diferencia se produce en la motivación voluntaria de la compra, “me apetece”; también se encuentran diferencias en el deseo de “tenerlos en casa”. Podríamos suponer que, cuando el sujeto ‘no lector’ y el ‘falso lector’ no necesiten los libros (posiblemente cuando abandonen su condición de estudiante), reducirán la conducta de compra.

### Componente cognitivo

En líneas generales, los estudiantes universitarios coinciden en una imagen positiva del “buen lector” y una imagen negativa del “mal lector”. En los estereotipos de ambos conceptos se incluyen características conductuales, cognitivas y de personalidad del sujeto, también aparecen atributos referidos al contexto del sujeto (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2004).

### Estereotipo de ‘buen lector’

En el estereotipo de ‘buen lector’ destacan en todos los grupos los atributos de dedicación lectora (“lee mucho”, “lee todos los días”, “siempre está leyendo”), también la capacidad y destreza lectora (“entiende lo que lee”, “agilidad lectora”, “lee bien”), aunque en mayor medida para los ‘lectores’. En segundo lugar, los ‘lectores’ acuden al interés por el conocimiento (“afán de conocer”, “ganas de aprender”) y el interés por la lectura (“necesidad de leer”, “aficionado a la lectura”); mientras que lo hacen en orden inverso los sujetos ‘no lectores’ y los ‘falsos lectores’. Esto puede implicar que los ‘no lectores’ y ‘falsos lectores’ quiten relevancia social al sujeto lector, considerando que a los buenos lectores les representaría en menor medida el interés hacia áreas valoradas socialmente (el saber o la lectura).

En las características de personalidad aparece una diferencia sustancial, en el sentido de que en el grupo de ‘no lectores’ aparecen algunos atributos con carácter negativo para categorizar al lector: “aburrido”, “serio”, “raro”, “ratón de biblioteca” ... Por último, los ‘lectores ocasionales’ recurren en mayor medida a características vinculadas con la disponibilidad de tiempo libre: “sin ocupación”, “tiene tiempo para la lectura”... Podríamos considerar que la representación social del ‘buen lector’ en los ‘no lectores’ actúa como justificación de su propia conducta, reduciendo la implicación del interés por conocer y la importancia de las capacidades de comprensión y expresión lingüística del sujeto lector, no considerando que el ‘buen lector’ lo sea por tener más ganas de aprender o mayor curiosidad, pues eso implicaría reconocer que ellos mismos carecen de interés. También evocan características en las que el sujeto lector lo es porque tiene mayor disponibilidad de tiempo; aunque esto podría tratarse también de una justifi-

TABLA IV. Motivos de compra de libros (en porcentajes)

	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	P
Los necesito	61.3	51.2	41.1	51.8	0.00
Me apetece	10.8	50.6	66.9	34.6	0.00
Está de moda	1.1	0.4	0	0.5	0.38
Me gusta regalarlos	9.7	10.9	11.6	11.0	0.88
Me gusta tenerlos	1.1	18.0	19.9	7.9	0.00

cación, pues el tiempo del que disponen debería ser semejante.

#### Estereotipo de 'mal lector'

En el estereotipo del 'mal lector', los 'no lectores' emplean con menor frecuencia los atributos lingüísticos referidos a problemas de comprensión y capacidad lectora, incrementando las características del desinterés lector. Realizan la atribución de que los malos lectores lo son porque "no tienen interés por la lectura", "les aburre leer", ...; pero no es que se alejen de la lectura porque existan problemas de dominio del lenguaje escrito; mientras que los 'lectores habituales' opinan que es superior el desinterés por conocer del 'mal lector' ("despreocupado", "desinteresado", "indiferente"), que el desinterés por la lectura, incluyendo referencias a la lectura instrumental del 'mal lector' ("lectura forzada", "sólo lee lo que le mandan"). Podemos interpretar estos resultados en la dirección de que se trata de justificar la no lectura, o la lectura menos frecuente, apelando a que no leen porque no quieren leer, no porque no tengan interés en obtener conocimiento.

Los 'lectores' acuden a la dificultad de comprensión de los malos lectores y a su escasa capacidad lectora ("no entienden lo que leen", "lectura lenta",

"entiende a medias"); por el contrario, los 'no lectores' acuden, en mayor medida, a la ausencia de la dedicación lectora ("lee poco", "lectura discontinua", "apenas lee", "mala experiencia lectora"), dejando de lado los problemas en la adquisición y destreza lectora.

En personalidad, de nuevo, las diferencias cualitativamente son importantes. El grupo de 'no lectores' acude a la evocación de algunos adjetivos socialmente positivos para categorizar al mal lector: "activo", "alegre", "curran-te", "deportista", "joven", "gracioso"...; mientras que los grupos de 'lectores' evocan características con carácter negativo: "apático", "simple", "poco comprometido", "inmaduro".

Destacan en los grupos de 'lectores' las referencias hacia la preferencia por otros ocios distintos de la lectura, lo que implica un estilo de vida diferente, con una distribución distinta del tiempo de ocio ("fiestero", "prefiere la TV", "sólo deporte").

Estos resultados pueden explicarse si consideramos que la lectura alcanza una valoración social alta en la universidad y, como consecuencia de ello, el sujeto 'no lector' justifica su conducta (de no lectura) acudiendo, fundamentalmente, a explicaciones externas a sí mismo: no lee porque tiene otras cosas que hacer y, del mismo modo, el

‘lector ocasional’ no lo hace con más frecuencia porque le falta tiempo. Ello les permite seguir manteniendo un autoconcepto positivo y sentirse miembros de la categoría social de estudiante universitario, que socialmente incluye el gusto por la lectura. Los ‘lectores habituales’ interpretan la conducta del ‘no lector’ diciendo que no leen porque no les gusta y les aburre, realizando una atribución intrínseca de la conducta. Esta percepción de los lectores llevaría implícita una valoración socialmente negativa del individuo no lector, a quien su desinterés y falta de motivación le llevaría a no leer.

### **Estereotipos en los ‘falsos lectores’**

Respecto a los ‘falsos lectores’, para el ‘buen lector’ coinciden con los sujetos ‘no lectores’ en que reducen el componente de voluntariedad que dirige al sujeto hacia la lectura. Sin embargo, acuden en mayor medida al interés por conocer, situándose paralelos con los ‘lectores ocasionales’, quizá porque se consideran lectores y destacan las “ganas de conocer”, el “interés por aprender”... También resulta indicativa la mayor frecuencia de empleo de atributos del contexto que en los otros grupos y la referencia a un estilo de vida particular (“falta tiempo”, “mucho trabajo”, “ocupado”, “muchas obligaciones”, “casero”, ‘solitario’...). Posiblemente, como justificación de su baja actividad lectora: no leen porque no tienen tiempo, no porque no tengan interés. La categoría de personalidad refleja una actitud positiva hacia el lector: “despierto”, “dinámico”, “educado”, “paciente”...

Para ‘mal lector’ su estereotipo coincide con el de los sujetos ‘lectores’. Predomina el desinterés por conocer, atribuyendo que el ‘mal lector’ no tiene interés por el conocimiento. Esto podría reflejar que, realmente, ellos no se consideran no lectores, por lo que

no podríamos entender esto como una mentira social, sino como un engaño personal en el que han reducido los niveles de percepción y valoración, para entrar en la consideración de lectores. De hecho, aparece como atributo de buen lector “lee 5 o 6 libros al año”, entendiéndose que se trata de una conducta elevada de lectura.

Aparecen referencias a una lectura vinculada al trabajo de estudio: “no subraya”, “no busca en el diccionario”; pudiendo indicar que se dirigen más hacia la lectura instrumental, que hacia la lectura placentera. De nuevo, se refieren al contexto con más frecuencia que en los demás grupos, se trataría de una justificación de su conducta, lo que podría indicar que, realmente, la conducta lectora no está insertada en su estilo de vida.

Los resultados comparados obtenidos podrían explicarse psicológicamente desde el sesgo del ‘favoritismo endogrupal’. Los sujetos ‘no lectores’ muestran una tendencia más positiva hacia los ‘no lectores’ que el resto de los grupos, posiblemente para mantener su autoestima social aunque no lean, y es que, como afirma Alvira y cols. (2001: 21): “La lectura es una actividad bien valorada aunque no se practique”.

Planteamos también una cuestión vinculada con el campo perceptivo, la valoración personal de su *nivel lector*.

Los porcentajes de respuesta muestran también diferencias en función del grupo de estudio. Los sujetos ‘no lectores’ perciben en un 65% su nivel lector como “malo” y “regular”, mientras que la mayor parte de los ‘lectores ocasionales’ se encuentran en la valoración de “normal” (51.1%), y los ‘lectores habituales’ se distribuyen entre “normal” (44.8%) y “bastante bueno” (40.9%). Los ‘falsos lectores’, mayoritariamente, como “regular”.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos llevan a llenar de contenido los tres componentes del hábito lector como actitud (cognitivo, afectivo, conductual), produciéndose, además, concordancia entre los tres componentes en cada uno de los grupos de asignación lectora analizados.

En su conjunto, estos resultados marcarían un patrón actitudinal diferencial para lectores y para no lectores, que quedaría caracterizado en los siguientes términos:

*El estudiante universitario no lector* realiza la conducta lectora con poca frecuencia, estando orientada hacia la `lectura obligatoria'. Se centra sólo en un tipo de texto de lectura, básicamente novelas o cómics. La motivación lectora es instrumental, para obtener información, justificando su no lectura por el hecho de tener que hacer otras cosas. Su acceso a los libros es por necesidad. Con estas condiciones es previsible que cuando finalice su período de formación universitaria abandone la actividad lectora.

*El estudiante universitario lector* realiza la conducta lectora de forma regular, interesándose por la lectura y los libros. Lee de todo, aunque predomina la lectura de novelas, sin renunciar a otros géneros literarios. Su motivación lectora es plurifactorial, centrada básicamente en que le gusta y se divierte leyendo, valorando positivamente su relación con la lectura. Considera que el `no lector' no realiza la actividad lectora de forma voluntaria, porque le aburre leer. A estos estudiantes les gusta leer y compran los libros por una motivación intrínseca a la lectura, normalmente les apetece comprarlos y les gusta tenerlos en casa.

*El lector habitual*, además, tiene insertada la actividad lectora en su estilo de vida cotidiano, de manera que muestra una motivación interna hacia la lectura superior, sobre todo porque se divierte y le gusta. También posee

una mayor motivación hacia la adquisición de libros y una percepción de nivel lector más elevado.

### Los 'falsos lectores' como estrategia de deseabilidad social

El patrón que definiría al sujeto `falso lector' se encuentra a medio camino entre los 'no lectores' y los 'lectores ocasionales'. Son sujetos que leen alguna vez, con una imagen social muy positiva del lector, pero que han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría. Aunque no les disgusta la lectura, no tienen hábito lector y reflejan la dimensión instrumental de la lectura argumentando que si no leen más es porque no tienen tiempo.

Se trata de un grupo de sujetos que tienen una ambivalencia en el componente cognitivo. Por una parte, presentan una imagen positiva en todos los descriptores del sujeto lector, mientras que, por otra, presentan una imagen de justificación del sujeto no lector. Probablemente, aquí se refleja un favoritismo endogrupal, ya que ellos mismos no son realmente lectores, y así consiguen mantener su imagen y su autoestima, apelando a la falta de tiempo como un factor externo de atribución, que no les responsabiliza directamente de su conducta. El planteamiento sería, que si socialmente parece estar asentado que los sujetos universitarios son lectores, ellos no pueden mostrar abiertamente que no lo sean, pues su comportamiento de no lector podría ser penalizado; ante ello, se recurre a estrategias del manejo de impresiones, para modificar su imagen social.

Así, nos encontramos con respuestas lectoras en las preguntas más explícitas (tiempo que dedica a la lectura, número de libros leídos, estar leyendo un libro) y respuestas más cercanas al 'no lector' en las preguntas con menos control (título de los libros —muchos de ellos de

lectura obligatoria-) y en las preguntas implícitas (motivación).

La clave se encontraría en la relación bidireccional que se produce entre actitud y comportamiento, de manera que las actitudes determinan nuestro comportamiento y nuestro comportamiento determina nuestras actitudes. La ambivalencia entre el estereotipo lector y su comportamiento de lectura les lleva a rebajar el nivel de exigencia, para ser considerados como lectores y ubicarse dentro de esa categoría social. Así, se perciben como 'lectores' aunque las lecturas que realizan constituyen un uso instrumental para su formación. Los 'falsos lectores' compran libros, pero básicamente por necesidad. Consideran que les gusta la lectura, pero no llegan al nivel lector, y se justifican a sí mismos apelando a que no pueden leer más porque sus obligaciones no les dejan tiempo libre.

También hemos de tener en cuenta que los datos fueron recogidos en el contexto universitario e informándoles sobre el contenido del cuestionario y del empleo que se iba a realizar de su información. Turner (1975) ya señalaba que la influencia de determinadas condiciones contextuales hace más saliente la pertenencia a un determinado grupo social, marcando en esas situaciones la primacía de los términos categoriales sobre los personales. Sin ninguna duda, las condiciones en las que se recogió la información marcan la pertenencia grupal de 'estudiante universitario', que vinculan a la correspondiente asignación 'sujeto lector', por su doble condición grupal. Este hecho pudo influir a la hora de buscar en mayor medida la deseabilidad social y no ser descalificado de su grupo. Aún así, no sería extraño que pueda producirse el mismo fenómeno fuera de este contexto formal.

Creemos que para obtener una medida más fiable del hábito lector es imprescindible recurrir a instrumentos

más completos de medida, que tengan en cuenta todos los componentes y no, exclusivamente, la conducta lectora que informan los sujetos a través de autoinforme. Si el objetivo es sólo dar unas cifras y cumplir el trámite, quizá se cumplan estas expectativas con una medida explícita aunque, seguramente, con datos falseados. Pero si el objetivo es de intervención, para detectar qué está fallando y conseguir crear más lectores, sería imprescindible analizar el hábito lector en toda su dimensión.

## DISCUSIÓN

Más de la mitad de los sujetos distorsiona su imagen con las medidas clásicas de lectura, para producir una impresión de sujeto lector cercana a la deseabilidad social. El problema radica en la técnica de medición empleada. Si el hábito lector es una actitud, tomar en consideración solamente el comportamiento del que informa el sujeto, lleva a cometer errores en la determinación del hábito lector. Por tanto, habría que recurrir a mediciones de actitud hacia la lectura, a partir de preguntas que no permitan el control total de la respuesta por parte del sujeto, ya que las evaluaciones a través de autoinforme son fácilmente manipulables, permitiendo mostrar la imagen deseada.

Desde que Thurstone (1928) iniciara la medición de actitudes, se han ido produciendo múltiples modificaciones, desde medidas explícitas a implícitas, de medidas directas a medidas indirectas, de respuestas con alto control del sujeto a medidas menos controlables, para así poder evitar la manipulación de los sujetos en sus respuestas.

La mayor contaminación que pueden tener las medidas de las actitudes es la deseabilidad social, el tratar de dar buena impresión, autopresentarse con una imagen socialmente deseable. Para que se produzca, el sujeto tiene que saber que participa en una investigación, conocer el objetivo de la misma, saber

las claves de medida, tener control sobre su respuesta y estar motivado para dar una buena imagen. Esto supone que si el sujeto conoce su actitud y ésta va en una dirección contraria a la socialmente deseable, puede querer ocultarla conscientemente, introduciendo un componente de engaño, que ofrecería una información sesgada. Podemos plantearnos si se trata de un autoengaño, y el individuo considera que es su respuesta real, o si se trata de un engaño intencionado, permitido por el instrumento de medida, en el que se pueden modificar las respuestas

en la dirección deseada. En definitiva, se trata de discernir si se mienten a sí mismos, o si intentan engañar conscientemente al investigador. Para resolver esta cuestión sería preciso introducir técnicas de medición que permitieran un mayor acercamiento a las actitudes implícitas, con un bajo control de respuesta para el sujeto; al tiempo que resulta necesario, de igual modo, emplear distintos contrastes a la hora de analizar las respuestas de los lectores, de manera que se pueda considerar que los resultados son fiables.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIRA, F., GARCÍA LÓPEZ, J. y BLANCO, F. (2001). *La lectura en España*. Informe policopiado.

ARIZALETA, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.

BANCHS, M. A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Papers on Social Representations*, 9, 3.11-3.15.

CABRUJA, T. (1998). "Psicología social crítica y postmodernidad: Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna". *Anthropos*, 177, 49-58.

CAMPS, V. (2002). "La manía de leer". En MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España*. Madrid: Fundación General de Editores Españoles, 45-53.

CAPOZZA, D. y VOLPATO, C. (1996). "Relaciones intergrupales: perspectivas clásicas y contemporáneas". En BUORHIS, R.Y. y LEYENS, J. P. (coord., edición española, MORALES, J. F. y PÁEZ, D.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: Mc Graw-Hill, 29-48.

CERRILLO, P. C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.

CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1993). "Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo escrito". *Lenguaje y comunicación*, 8, 23-32.

CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.

CONTRERAS, J. (2002). "La lectura y sus circunstancias". En MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*. Madrid: Federación de Gremios de Editores, 165-209.

DE MIGUEL, A. y PARÍS, I. (dir. téc.) (1998). *Los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura*. Madrid: Cegal.

DÍEZ DE ULZURRUM, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.

ECHEBARRÍA, A. y PÁEZ, D. (1989). *Emociones. Perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos.

EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

EURODOXA (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora*. Madrid: Ministerio de Cultura.

GILLY, M., ROUX, J. P. y TROGNON, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Preese Universitaires de Nancy.

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endimión.

GREENWALD, A. G. y BANAJI, M. R. (1995). "Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes". *Psychological Review*, 102(1), 4-27.

GREENWALD, A. G. y cols. (2000). "Prologue to a unified theory of attitudes, stereotypes and self-concept". En FORGAS, J. P. (ed.). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition and behaviour*. Nueva York: Cambridge University Press, 308-330.

HAMILTON, D. L. y TROILER, T. K. (1986). "Stereotype and stereotyping: An overview of the cognitive approach". En DOVIDIO, J. F. y GAERTNER, S. L. (ed.). *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic.

JODELET, D. (1991). "Representaciones sociales: Un área de expansión". En PÁEZ, D., SAN JUAN, C., ROMO, I. y VERGARA, A. *Sida: Imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos, 25-30.

LACASA, P., REINA, A., CRUZ, C. y ALBURQUERQUE, M. (2003). "¿Qué se aprende en la escuela y en la vida cotidiana? Acercando la televisión a las aulas". En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y MORALES, J. F. (coord.). *La sociedad educadora*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, 113-140.

LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y CERRILLO, P. C. (2004). "El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector". En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. (coord.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, 15-38.

LEYENS, J. YZERBYT, V. Y. y SAHADRON, G. (1992). "The social judgeability approach to stereotypes". En STROEBE, W. y HEWSTONE, M. (ed.). *European Review of Social Psychology* (vol. 3). Chichester: Wiley.

MANGUEL, A. (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

MARUNY, L., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1997). *Escribir y leer*. Madrid: MEC/Edelvives.

MATA, I. (2002). "¿Apocalipsis o renacimiento? La lectura en la definición de la nueva cultura". En HOYOS, C., GÓMEZ, R., MOLINA, M., URBANO, B. y VILLORIA, J. (Ed.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Editorial Universitaria, 141-157.

MILLÁN, J. A. (2002) (coord.). *La lectura en España*. Madrid: Fundación General de Editores Españoles.

MONTES, G. (2000). "Elogio a la perplejidad". En VVAA, *Leer en plural*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 67-81.

MULLEN, B., DOVIDIO, J. F., JOHNSON, C. y COOPER, C. (1992). "Intergroup-outgroup differences in social projection". *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 422-440.

NAVAS, M. S. (1997). "El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar". *Revista de Psicología Social*, 12(2), 201-237.

PÁEZ, D. y AYESTARÁN, S. (1987). "Representaciones sociales y estereotipos grupales". En PÁEZ, D. y cols. *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 221-262.

PÉREZ RIOJA, J. A. (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.

PRECISA (2000). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PRECISA (2001, 2002, 2003). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ROSS, L. (1977). "The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process". En Berkowitz, L. (ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 10). Nueva York: Academic Press.

SALINAS, P. (1967). *El defensor*. Madrid: Alianza.

TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior". En WORCHEL, S. y AUSTIN, W. G. (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall, 7-24.

THURSTONE, L.L. (1928). "Attitudes can be measured?". *American Journal of Sociology*, 33, 529-544.

TURNER, J. C. (1975). "Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior". *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.

VERGARA, A. (1992). *Conocimiento social de las emociones*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

WAGNER, W. y ELEJEBARRIETA, F. (1994). "Representaciones sociales". En MORALES, F. (Ed.), *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill, 815-842.