

# Actitud hacia el aprendizaje de la literatura francesa en modalidad presencial: el caso de la UCR

Attitude towards learning French literature in person: the case of the UCR

M. L. MARÍA DEL PILAR CAMBRONERO ARTAVIA

Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

[maria.cambronero@ucr.ac.cr](mailto:maria.cambronero@ucr.ac.cr)

ORCID: [0000-0001-6894-5957](https://orcid.org/0000-0001-6894-5957)

M. L. VERÓNICA MARÍA MURILLO CHINCHILLA

Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

[veronica.murillo\\_c@ucr.ac.cr](mailto:veronica.murillo_c@ucr.ac.cr)

ORCID: [0000-0002-2955-1186](https://orcid.org/0000-0002-2955-1186)

## Resumen

En un contexto de frecuente cuestionamiento hacia la utilidad de los estudios humanísticos, el estudiantado de las carreras de Bachillerato en Francés y en la Enseñanza del Francés puede ver afectada su motivación hacia la lectura y el aprendizaje de la literatura. El presente estudio evidenció la actitud de las personas estudiantes hacia los cursos de literatura que recibieron en modalidad virtual durante los años 2021 y 2022, así como la manera en la cual la experiencia al pasar a la modalidad presencial tuvo un impacto sobre su motivación y su aprendizaje. Gracias a la aplicación de cuestionarios dentro de una investigación de tipo cualitativo, fue posible recabar las percepciones del estudiantado sobre la eficacia del conocimiento adquirido según la modalidad de estudio, las cuales demostraron la relevancia del rol de la persona docente en el acercamiento a la literatura, la pertinencia de la modalidad presencial en los cursos para potenciar las capacidades docentes y el aprovechamiento del estudiantado, la conveniencia de dar a conocer aspectos meramente relacionados con las implicaciones de la lectura y la necesidad de la implicación del estudiantado con su proceso formativo.

**Palabras clave:** lectura, enseñanza de la literatura, aprendizaje, estudiantes universitarios, literatura francesa

**Abstract**

In a context of frequent questioning of the utility of humanistic studies, French and French Teaching degree students may see altered their motivation towards reading and learning literature. The present study staged the attitude of the students towards the literature courses they received in virtual mode during the years 2021 and 2022, as well as the way in which the experience of moving to the face-to-face mode had an impact on their motivation and their learning. Thanks to the application of questionnaires within a qualitative research, it was possible to collect the students' perceptions about the effectiveness of the knowledge acquired according to the learning modality, which demonstrated the importance of the role of the teacher in the approach to literature, the relevance of the face-to-face modality in the courses to enhance the teaching capabilities and the proficiency of the students, the convenience of showing aspects merely related to the implications of reading and the need for the involvement of the students in their learning process.

**Key words:** reading, literature education, learning, university students, French literature

## Introducción

Tomando en cuenta la tesitura actual, en la cual se han vuelto recurrentes los cuestionamientos hacia la utilidad de los estudios humanísticos en la formación universitaria (pues desde la lógica predominante en las últimas décadas se considera que debe privilegiarse la empleabilidad como criterio para decidir sobre las formaciones profesionales), una disciplina como la literatura puede considerarse una pérdida de tiempo y de recursos.

La pertinencia del estudio de la literatura se ha visto cuestionada cada vez con mayor frecuencia en un contexto en el que el mercado demanda progresivamente resultados inmediatos en términos de producción y aporte cuantificable a la economía entendida en términos capitalistas.

La población estudiantil que llega a los niveles superiores del Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés, no escapa a este tipo de cuestionamiento, preguntándose igualmente cuál es la utilidad detrás de lo que estudia. Esto incide directamente en su actitud hacia el aprendizaje de la literatura francesa, componente importante de su plan de estudios, pues debe completar dos cursos en tercer año de carrera y dos cursos más en cuarto año.

En el ejercicio de nuestra práctica docente no se puede ni debe aislar las experiencias de aprendizaje, sino sistematizarlas para el beneficio de la carrera. Para Teresita Pérez de Maza (2016), se debe “comprender en profundidad cuáles fueron los aspectos relevantes y no relevantes de nuestras prácticas educativas y experiencias; y, en consecuencia, plantearnos qué

podemos hacer para mejorarlas” (p. 7). Si se descubre que el estudiantado no se encuentra en el nivel requerido, sea por la evaluación de la persona docente o por su propia percepción, es responsabilidad de quienes forman al estudiantado tomar acciones al respecto, lo que eventualmente “permite que otros que enfrentan realidades parecidas, a través del aprendizaje de nuestras prácticas, puedan recrear los aciertos y no repetir los errores” (Pérez de Maza, 2016, p.7).

Un factor importante que tomar en cuenta es que la población encuestada en este estudio experimentó por primera vez el aprendizaje de la literatura francesa en modalidad presencial. Debido a la pandemia causada por el COVID-19, el estudiantado cursó previamente desde uno o hasta tres cursos de literatura en modalidad virtual (específicamente, 29 personas habían cursado el curso de Literatura Francesa I y 23 personas habían cursado los cursos de Literatura Francesa I, II y III), con lo cual su experiencia previa varió significativamente con lo vivido en el segundo semestre del año 2022 (período de aplicación de la presente investigación): una nueva modalidad, más tiempo efectivo de clase, una persona docente distinta en algunos casos<sup>1</sup>, una dinámica de grupo diferente, entre otros elementos.

La intención de las investigadoras es, por una parte, diagnosticar el conocimiento previo en literatura según la percepción del propio estudiantado para comparar si este considera haber progresado en su aprendizaje del análisis literario luego de la experiencia de aprendizaje en modalidad presencial en relación a la experiencia anterior en modalidad virtual; y, por otra parte,

conocer su sentir respecto al estudio de la literatura: sus expectativas y su percepción de disfrute del curso; el objetivo del estudio no radica en cuantificar la adquisición de conocimiento, sino evidenciar el sentir del estudiantado. Para lograrlo, se aplicó un cuestionario previo al inicio del semestre donde se consultó sobre las percepciones de su experiencia de aprendizaje de la literatura en modalidad virtual (la única que conocían hasta el momento) y un segundo cuestionario con preguntas muy similares al terminar el semestre en el que tuvieron la experiencia de aprendizaje de la literatura en modalidad presencial, buscando poder comparar ambas percepciones.

### Referentes teóricos

Las carreras universitarias de Bachillerato en Francés y Bachillerato en Enseñanza del Francés de la Universidad de Costa Rica conllevan en su propuesta curricular una visión más integral de la complejidad de aspectos que participan del aprendizaje de esta lengua extranjera. Desde el establecimiento del plan de estudios estaba claro que no se trata únicamente de centrarse en la adquisición del componente lingüístico *per se*, centrado en gramática, sintaxis, vocabulario y pronunciación; el programa que lleva a la adquisición del diploma de bachillerato en ambas carreras incluye, de manera complementaria, cursos específicos sobre lingüística, cultura y literatura<sup>2</sup>.

Tanto los cursos sobre cultura como los cursos de literatura presentan una visión panorámica de la civilización francesa y francófona. Cabe resaltar que, desde ese punto de vista, se trata

de una apuesta humanística ambiciosa y meritoria, excepcional en relación con otras formaciones universitarias en la región latinoamericana en las que usualmente el estudiante universitario de francés aprende de manera aislada la lengua y posteriormente, en la formación de posgrado, se decidirá por alguna especialización en didáctica, lingüística o literatura.

Las búsquedas en línea reflejan bien esta circunstancia: cuando se plantea la posibilidad de aprender francés en América Latina, únicamente se abren posibilidades de aprender el idioma como tal y usar la literatura y la cultura como apoyos para la adquisición lingüística. Independientemente de que se busque en institutos de idiomas o instituciones de cooperación con el gobierno francés o universidades estatales de los países latinoamericanos, los resultados de las propuestas de formación de pregrado no coinciden con una formación tan específica en estudios literarios como se da en el caso de las universidades costarricenses y en la Universidad de Costa Rica, que es la institución que interesa a este estudio.

De esta manera, lo que hace singular la formación en el Bachillerato en Francés y Bachillerato en Enseñanza del Francés es que, al terminar el grado universitario, el estudiante habrá cursado cuatro semestres específicos sobre literatura francesa en francés, tendientes a proveerle un panorama historiográfico de la literatura en lengua francesa, además de contribuir a mejorar su dominio léxico y lingüístico.

Durante dos años calendario, el estudiante habrá entrado en contacto semanalmente con textos y movimientos literarios que marcan la evolución de la literatura francesa. Al mismo

tiempo, el estudiante habrá accedido a conocimientos específicos del estudio literario, terminología y competencias relacionadas con el análisis de textos, crítica literaria, interrelaciones entre la literatura, la historia, la lingüística y la filosofía, por citar solamente los aspectos más notorios.

Las implicaciones de la importancia de la lectura en la formación universitaria son de primer orden en este punto. Existen múltiples fuentes de referencia para ilustrar sobre la importancia de la lectura en todas las etapas de la vida, para citar ejemplos de los más consagrados puede el lector referirse al ensayo *La utilidad de lo inútil* (2013) de Nuccio Ordine, así como también puede encontrar argumentos irrefutables en el *Manifiesto por la lectura* (2020) de Irene Vallejo e incluso deleitarse con los argumentos esgrimidos por Mario Vargas Llosa en el discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura 2010.

Además, son especialmente significativos los estudios y las conclusiones inherentes a la necesidad de dar un lugar central al valor de fomentar prácticas de lectura en el nivel universitario como se evidencia en el artículo "Enseñar a leer en la Universidad, para desarrollar el pensamiento crítico" (Acosta-Velázquez, et al., 2022), consultado para este análisis o también argumentos como expresados por Gregorio Luri en el ensayo *Sobre el arte de leer. 10 tesis sobre la educación y la lectura* (2019). Ambos autores enfatizan en el hecho de que la lectura crítica es una competencia que debe adquirirse y entrenarse a lo largo de los años de escolaridad porque provee al aprendiente herramientas básicas de comprensión e interpretación del entorno.

Es indiscutible que la lectura está directamente relacionada con las capacidades de expresión escrita y con el desarrollo del pensamiento crítico; ambas competencias constituyen elementos imprescindibles de una formación universitaria de calidad y garantizan una mejor inserción del joven profesional en el ámbito laboral, independientemente del área disciplinar concernida.

Según consideraciones encontradas en informes emitidos por la OCDE en 2011, dentro de las prioridades que deben dar los países a la formación de sus estudiantes, deben plantearse especialmente las siguientes interrogantes:

¿Están los estudiantes bien preparados para responder a los retos de futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar con eficacia sus ideas? ¿Pueden razonar, analizar y comunicar sus ideas eficazmente? ¿Han encontrado los intereses en los que persistirán a lo largo de sus vidas, como miembros productivos de la economía y de la sociedad?

Que el estudiantado pueda adquirir y desarrollar las herramientas necesarias para responder a estas preguntas, pasa, precisamente, por una adecuada implementación de prácticas de lectura a lo largo de su formación. Y en este sentido, las carreras de Bachillerato en Francés y Bachillerato en Enseñanza del Francés cuentan con una oportunidad excepcional de facilitar el proceso al convertirlo en el aspecto complementario de la adquisición de una lengua extranjera.

Según la Sociedad Española de Neurología (como se cita en ABC Cultura, 2013) es claro que:

un cerebro activo no sólo realiza mejor sus funciones, sino que incrementa la rapidez de la respuesta. Mientras leemos, obligamos a nuestro cerebro a pensar, a ordenar ideas, a interrelacionar conceptos, ejercitar la memoria y a imaginar, lo que permite mejorar nuestra capacidad intelectual estimulando nuestras neuronas. (párr. III)

En la cotidianidad, la aplicación de buenas prácticas de lectura, comprensión de textos y desarrollo del espíritu crítico no están, sin embargo, exentos de los desafíos más variados, como por ejemplo la creciente enajenación derivada del uso excesivo de redes sociales, aunada a una insuficiente adquisición de competencias de lectura y comprensión en lengua materna durante la educación primaria y secundaria como lo indica el Noveno Informe del Estado de la Educación (CONARE, 2023).

Por ende, los cursos de literatura del plan de estudios de Bachillerato en Francés y Bachillerato en Enseñanza del Francés conllevan la doble dificultad de requerir del estudiante la capacidad de comprender e interpretar un texto literario y además de hacerlo en una lengua extranjera, de la cual posee nociones básicas en términos léxicos y morfosintácticos, pero que justamente debe afianzar y enriquecer con la mayor amplitud posible a través de la práctica de apropiación del texto literario en la lengua meta.

En este sentido, cabe afirmar que se cumple que la lectura académica es necesaria para el óptimo aprovechamiento de los recursos formativos a disposición de los estudiantes y para garantizar el mejor desempeño tanto dentro del aula como fuera de ella

en las diversas áreas en las que este tendrá que desenvolverse, a nivel intelectual y cognitivo, como se desprende del análisis de Acosta-Velázquez et al. (2022).

Por todo lo anteriormente señalado, el trabajo relacionado con los diferentes aspectos atinentes a un curso de literatura en lengua extranjera retiene características particulares que involucran de igual manera al docente y a los estudiantes, convirtiéndolos en una dupla que puede obtener resultados muy interesantes siempre y cuando se consiga un intercambio dinámico y comprometido.

Tal y como señala Flores (2016):

El dominio progresivo en un campo disciplinario requiere el uso competente de los procedimientos de las características de elaboración y comunicación en ese campo, por lo cual se hacen necesarias propuestas educativas donde los alumnos, como miembros de la comunidad académica, puedan aprender a entender y elaborar textos [...] Una persona que logra utilizar su habilidad de pensar críticamente, puede poner los hechos en contexto, interpretarlos, darles significado y trascendencia, en suma, el pensador crítico puede ver cómo están conectados unos con otros. (p. 133)

En otras palabras, se trata de adquirir y desarrollar la capacidad de argumentación, la cual, en un mundo globalizado y cada vez más competitivo, constituye una herramienta imprescindible: las grandes transnacionales líderes en gestión del conocimiento y los desarrolladores están menos interesados en lo que sabe una persona,

que en lo que puede hacer con lo que sabe. Es decir: apropiación y gestión de los saberes, eso es lo determinante.

Así las cosas, cuando el estudiantado inicia su primer curso específico de literatura, el mayor desafío implícito para la persona docente es lograr desmontar una serie de ideas preconcebidas sobre la utilidad de los estudios literarios, la oportunidad para ambos actores del proceso educativo es la de abrir las posibilidades de enriquecimiento individual, grupal, profesional y lingüístico vehiculadas por la literatura.

Esto explica que el enfoque particular, elegido por el docente, para la población participante del presente estudio otorgue un lugar preponderante al estímulo de la curiosidad lectora y además ejerza un rol mediador tendiente a establecer con lo literario una relación amena, estimulante, incluso lúdica. Más allá de descodificar significados individuales, que también constituye un componente importante del proceso de consolidación lingüística o de identificar e incorporar construcciones morfosintácticas, la persona estudiante debe ser constantemente invitada a anticipar, modificar, interpretar, imaginar situaciones ficcionales y relacionarlas con su propia experiencia y con su entorno personal y social.

La apuesta intrínseca es la de mostrar al estudiantado, mediante la vivencia lectora, que la literatura es una práctica vigente, mutable y versátil, capaz de moverlo a la curiosidad, al reconocimiento de la alteridad, al cuestionamiento sobre sí mismo y sobre el entorno, a la búsqueda de argumentos para lograr la comprensión, con el objetivo de lograr la conformación de un espíritu crítico que lo definirá a lo largo de su existencia.

Se aspira, en resumen, a cumplir con las tres explicaciones clásicas a la interrogante abordada por Compagnon (2008) en *¿Para qué sirve la literatura?*; primero: la noción aristotélica de mimesis como medio cognoscitivo y pedagógico para aprender por medio de la ficción, mover al lector a la sorpresa, al desquite, al desconcierto, incluso a la molestia y contribuir con ello al enriquecimiento de la sociedad y al afianzamiento de los más altos valores democráticos.

Segundo: “la formación crítica que proporciona, arma insustituible para la liberación del individuo frente a autoridades tiránicas o manifestaciones del poder dictatoriales” (p. 305). Compagnon expresa, de tal manera, su convencimiento de que la literatura, al hacernos más sensibles y sabios, nos hace mejores.

Tercero: la literatura es, indiscutiblemente la herramienta más poderosa para completar y subsanar las carencias manifiestas del lenguaje común, nos permite “imaginar estructuras diferentes a las vigentes, ampliar nuestro universo mediante la sugerencia de otras posibilidades” (p. 305).

Esta visión es íntimamente complementaria a la expresada por la comisión presidida por Jacques Delors en 1996, en el informe a la UNESCO sobre la educación para el Siglo XXI, en la que se establecen como los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares permiten la formación integral del ser humano y, sobre todo, abren la vía hacia la consecución de uno de los mayores retos de las sociedades contemporáneas: aprender a vivir juntos, a vivir con el otro, a partir del conocimiento propio y del entorno propiciado por la literatura.

## Metodología

Para la realización de este estudio, se partió del hecho de que la población estudiantil del Bachillerato en Francés y Bachillerato en Enseñanza del Francés encuestada no había recibido nunca cursos de literatura francesa en modalidad presencial. Amén de las metodologías y estrategias propias de las distintas modalidades de aprendizaje, un factor preponderante consistió en la cantidad de tiempo efectivo de lecciones: se pasó de menos de dos horas en sesiones sincrónicas por medios virtuales y otro tanto en trabajo independiente del estudiantado, a cuatro horas en modalidad presencial con el acompañamiento continuo de una misma persona docente.

Cabe mencionar que en cursos anteriores estuvieron involucradas otras personas docentes (como es lógico en una formación universitaria, donde para cada curso existen diferentes grupos con distintos docentes encargados de impartirlos), por lo que los conocimientos adquiridos por el grupo de muestra variaron sustancialmente. Así las cosas, el estudio arrancó con una población encuestada de 52 personas, de las cuales 39 pertenecen al género femenino (el 75% de la muestra, lo cual concuerda con que en las carreras de Bachillerato en Francés y Bachillerato en la Enseñanza del Francés, una mayoría del estudiantado suele ser de género femenino). De esas 52 personas, 55.8% se encontraban cursando el tercer año (n=29) y 44.2% estaban en cuarto año (n=23).

Dado el objetivo perseguido, la investigación es de tipo cualitativo, definida por Denzin y Lincoln (citados por Gurdián Fernández, 2007, p. 34) de la siguiente manera:

La investigación cualitativa es un campo inter-disciplinar, trans-disciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multi-paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico (...) El investigador cualitativo [y la investigadora cualitativa] se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído [o atraída] por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis.

Como instrumentos de investigación, fueron aplicados dos cuestionarios: el primero fue aplicado en la segunda semana del segundo semestre de 2022, cuando el estudiantado se enfrentó por primera vez a la modalidad presencial, buscando realizar un diagnóstico de la percepción del estudiantado sobre el conocimiento adquirido previamente en modalidad virtual, su actitud hacia la lectura y el estudio de la literatura y sus expectativas respecto al curso presencial que estaba iniciando. Este cuestionario estaba compuesto por seis preguntas cerradas de selección única y por cuatro preguntas de respuesta abierta, tres de las cuales consultaban específicamente por sus gustos y expectativas.

El segundo cuestionario fue aplicado en la última semana del mismo semestre, el cual fue cursado comple-

tamente en modalidad presencial. Se pidió a las mismas personas que determinarían si consideraban haber progresado en su aprendizaje y expresaran aquello que disfrutaron en mayor o menor medida a lo largo del curso, así como su opinión respecto al cumplimiento de sus expectativas iniciales. El instrumento consistió en cinco preguntas cerradas de selección única y cuatro preguntas de respuesta abierta, tres de las cuales se refirieron a la experiencia vivida y el cumplimiento de sus expectativas. Los cuestionarios son, según Hernández et al. (2010) “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Como se explicó, los cuestionarios contenían tanto preguntas cerradas (selección múltiple) como abiertas (respuesta en forma de párrafo) que permitieron obtener la información pertinente para cumplir con la intención del estudio.

La intención fue, tal como lo indica Berelson (citado por Hernández et al., 1998), identificar las tendencias, diferencias, intenciones y características

de la población encuestada y de las actitudes y experiencias vividas. En concordancia con el requerimiento de Berelson, en cuanto a categorizar las respuestas de manera que fueran “exclusivas (un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes), objetivas (dos codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y adecuadas o pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo)” (López Noguero, 2002, p. 176), se buscó cotejar las respuestas por características y temáticas. Por lo tanto, una vez obtenidas las respuestas de los cuestionarios, estas fueron tabuladas y analizadas comparando la actitud, las percepciones y las expectativas al inicio del curso con el sentir del estudiantado al finalizar el semestre. Esta información permitió destacar el progreso percibido por la población, así como su evaluación de la experiencia. A continuación, se muestra una tabla con la categorización de las respuestas recibidas.

**Tabla 1**

***Categorización del tipo de respuesta que se pretende obtener de los cuestionarios***

Temática	Tipo de pregunta		Categorización
Información general	Selección única	Género	Femenino Masculino
		Nivel de avance en la carrera	Tercer año Cuarto año
Actitud hacia el curso y la Literatura	Selección única	Afición por la Lectura (antes y después de la experiencia)	Existente Inexistente
		Disfrute de los cursos de literatura anteriores (antes y después de la experiencia)	Positivo Intermedio Negativo

## Continuación de la Tabla 1

Conocimientos adquiridos	vSelección única	Dominio de los temas estudiados previamente (antes y después de la experiencia)	Positivo Intermedio Negativo
		Capacidad de análisis literario (antes y después de la experiencia)	Positivo Intermedio Negativo
		Respuesta de redacción	Perspectivas conocidas
Perspectiva de disfrute de los cursos de Literatura	Respuesta de redacción	Gustos y disgustos en la experiencia (en modalidad virtual y en modalidad presencial)	Sobre la metodología Sobre las lecturas Sobre la docente Sobre el ambiente de clase y la modalidad
		Cumplimiento de expectativas (antes y después de la experiencia)	Expectativas Logro

*Nota.* Creación propia de las autoras.

Habiendo identificado las categorías de las respuestas, se consideró que las respuestas cerradas serían más fácilmente representadas en forma de gráfico, mientras que las preguntas centradas sobre las preferencias serían referenciadas con transcripciones literales de las respuestas obtenidas previo a la experiencia y posteriores a ella, con el afán de reproducir la diversidad de percepciones de las personas participantes.

En cuanto a las expectativas personales de previo al curso y su cumplimiento al terminar la experiencia, estas serían reflejadas por la transcripción de un grupo de opiniones al azar. En cada instancia en la que se presentan transcripciones, son identificadas con la letra P y el número de cuestionario a la persona emisora de la opinión (por ejemplo: persona #1=P1).

## Análisis y discusión de resultados

El primer elemento que se buscó conocer fue la actitud del estudiantado hacia la lectura para así conocer su predisposición hacia la literatura y luego saber si, con base en su experiencia, había disfrutado del curso o los cursos de esta área aprobados previamente, particularmente en un contexto de pandemia.

El estudiantado no se encuentra aislado de la realidad nacional e internacional. Los datos de las pruebas PISA 2018 informaron que las personas estudiantes en el país tienen malos hábitos y estrategias inadecuadas de lectura según el Octavo Estado de la Educación (CONARE, 2021) que indica que

Casi la mitad de las personas estudiantes (45%) indicó que muy rara vez o nunca leen libros. Poco más de una tercera parte (38%) de quienes sí lo hacen señaló leer con más frecuencia libros digitales o leer tanto libros físicos como en dispositivos digitales. Por otra parte, un 47% reportó no practicar la lectura por placer y, dentro de la mitad de

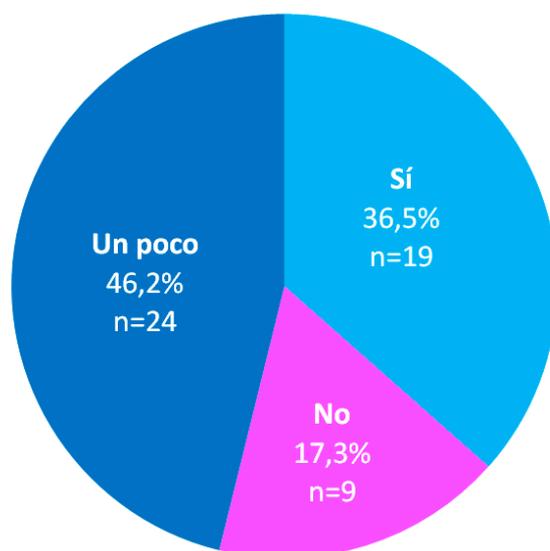
quienes sí practican leer por placer (53%), solo el 19% le dedica más de una hora al día. En resumen, nueve de cada diez leen obligados o, si no, leen muy poco. (pp. 141-142)

Estos datos se vieron confirmados por la población encuestada, cuya mayoría no necesariamente lee por afición como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 1**

**Consulta sobre si la persona disfruta leer por afición o placer**

¿Le gusta leer por afición/placer?



*Nota.* Creación propia de las autoras.

Si únicamente un 36,5% (n=19) manifiesta con certeza que siente placer con la lectura, sus posibilidades de disfrutar de cursos de literatura pudieron haberse visto afectadas. Se observa que una mayoría de 46,2% (n=24) indicó disfrutar un poco de la lectura, lo que daba cuenta de una posibilidad de mejora según la experiencia que vivie-

ran en la modalidad presencial; y finalmente un 17.3% (n=9) que manifestó no sentir ninguna afición por la lectura, lo cual representaba un reto mayor. En este aspecto entraron en juego variantes como la modalidad del curso y la habilidad de la persona docente para motivar al estudiantado en el aprendizaje de esta área del conocimiento.

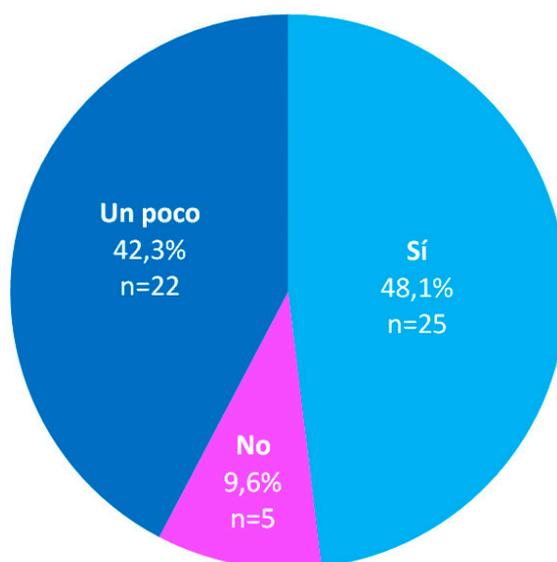
Como se observó previamente, la población estudiada provenía de diferentes grupos y docentes, por lo cual sus experiencias fueron distintas. Al iniciar el segundo semestre del año 2022, casi la mitad de las personas manifestó haber disfrutado del o de los

cursos anteriores, y buena parte lo hizo en algunas ocasiones. Una cantidad menor de personas aseguró no haber disfrutado el estudio de la literatura como se ve a continuación.

### Figura 2

**Consulta sobre si la persona siente haber disfrutado el o los cursos de Literatura Francesa anteriores.**

¿Siente que ha disfrutado el o los cursos de Literatura Francesa anteriores?



*Nota.* Creación propia de las autoras.

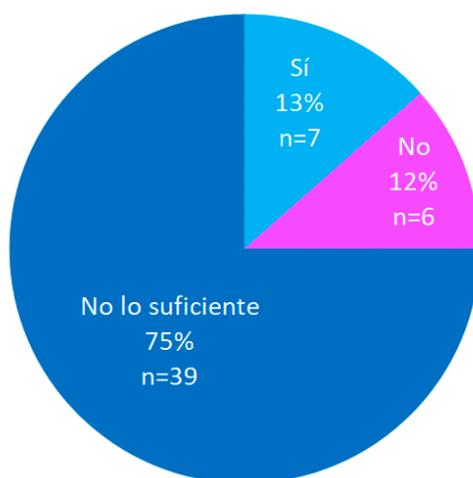
Es valioso destacar que, pese a que una mayor cantidad de personas declararon no gustar de la lectura, solo 5 de ellas (9.6%) no disfrutaron de los cursos -de hecho, una mayoría de 25 personas (48.1%) sí los disfrutó- con lo cual se podría inferir que hubo alguna incidencia de parte de las personas docentes que impartieron los cursos. Ahora bien, aunque la motivación y la actitud positiva hacia la materia son importantes, es necesario conocer la efectividad real

sobre el aprendizaje del estudiantado; y lamentablemente estas personas no perciben que haya sido el caso. En este punto de su carrera, la población estudiantil debería conocer los movimientos literarios y autores más representativos desde la Edad Media hasta el Renacimiento (si es estudiante de tercer año) o hasta el siglo XIX (si es estudiante de cuarto año), pero en la realidad, según su opinión y tal como se nota en la siguiente figura, no es así.

**Figura 3**

**Consulta sobre si la persona considera que el conocimiento adquirido coincide con las expectativas que se tienen según la formación recibida previamente.**

¿Cree que ha aprendido lo suficiente para decir que la afirmación del conocimiento que ya debería haber adquirido aplica en su caso?



*Nota.* Creación propia de las autoras.

Una reveladora mayoría de 75% (39 personas) afirmaron no haber aprendido lo suficiente y un 11.5% (6 personas) declararon no haber aprendido. Esto representó un reto mayúsculo para la persona docente a cargo del grupo.

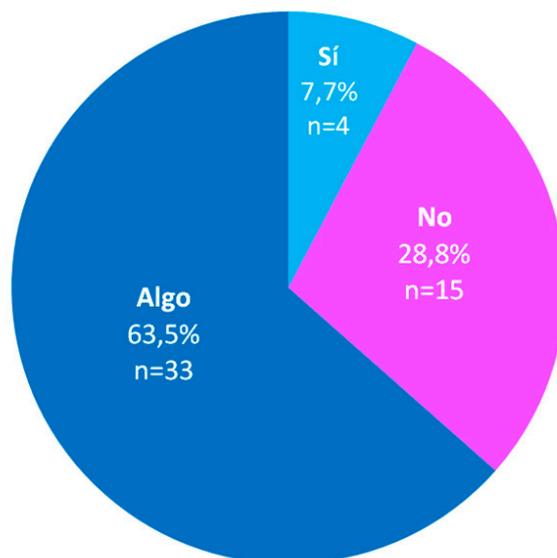
En relación con el conocimiento sobre los contenidos estudiados de previo al curso en desarrollo, se consultó

igualmente a las personas estudiantes si creían haber aprendido lo suficiente para poder hacer un análisis literario de cualquier obra, independientemente del siglo o movimiento, y nuevamente fueron pocas las personas que sintieron la seguridad de afirmarlo como se observa en la figura 4.

**Figura 4**

**Consulta sobre si la persona considera haber aprendido lo suficiente para poder hacer un análisis literario de cualquier obra que le presenten**

¿Considera que ha aprendido lo suficiente para poder hacer un análisis literario de cualquier obra que le presenten?



*Nota.* Creación propia de las autoras.

De la consulta se desprende que, una mayoría de 33 personas (63.5%) indicó haber adquirido algún conocimiento para realizar un análisis, pero solamente 4 personas (7.7%) lo afirmaron con certeza. Una cifra considerable de 15 personas (28.8%) no considera tener el conocimiento para realizarlo.

Un elemento curioso es que, aunque la mayoría (equivalente a 37 personas) dijo haber aprendido a hacer análisis en alguna medida, al preguntarles cuáles perspectivas de análisis conocen, 23 de ellas no estuvo en capacidad de mencionar ninguna y 15 personas se refirieron a las perspectivas utilizando términos incorrectos, como nombres de géneros o movimientos literarios, con lo cual realmente no se podría afirmar

que hayan aprendido al respecto, al menos en cuanto a la terminología apropiada. Del total de personas consultadas, 14 estudiantes sí pudieron mencionar algunas perspectivas de análisis siendo las más frecuentes el feminismo, la literatura comparada, el estructuralismo y la crítica sociocultural y/o histórica.

Estas últimas preguntas permitieron obtener insumos valiosos. Por una parte, el propio estudiantado se enfrentó a la realidad de reconocer qué debería saber (con el correspondiente autoanálisis de si la falta de conocimiento es atribuible a la formación recibida o a su propia responsabilidad estudiantil); y por otra parte, la persona docente sabe en qué campo inicia su

trabajo del semestre y en consecuencia reflexiona cuánto se puede asumir y cuánto se debe revisar, de qué manera acercar al estudiantado a los contenidos correspondientes al curso en desarrollo sin que su debilidad en conocimiento previo sea un impedimento, etc.

Otro factor importante por tomar en cuenta al inicio del semestre es el sentir del estudiantado de su experiencia previa, que fue virtual, aquello que les gustó y lo que no les gustó, para contar con un panorama del contexto al cual se enfrentaría la persona docente. De esta forma, al consultarles sobre aquello que les había gustado o disgustado de la experiencia de aprendizaje de la literatura en modalidad virtual, las personas consultadas tuvieron posturas variadas.

Algunas destacaron el tipo de trabajo propuesto, pues se integraron actividades prácticas y creativas con el empleo de videos y otros materiales audiovisuales para el estudio de las lecturas asignadas (P3, P2, P8, P13). Además, otras personas resaltaron que en la modalidad virtual se conjugaba la flexibilidad del curso y de las personas docentes con su propio manejo del tiempo (P28, P32), lo que les permitió contar con un mayor espacio para leer y trabajar los documentos, en el momento que más les convenía y disponibles para su consulta gracias a las grabaciones de las sesiones (P10, P43, P47). Una persona incluso detalló: “siento que ha sido una gran ventaja para los estudiantes, ya que muchas veces al saber que solo tenemos 2 horas para entregar el examen, causa estrés y se genera un bloqueo de ideas” (p28). De hecho, un sector del estudiantado no solo se sintió a gusto con la modalidad, sino también con la experticia de

las personas docentes y su manera de explicar el contexto, la historia y biografía del autor estudiado en las sesiones, de aclarar las dudas del estudiantado y de proponer actividades que les hicieran cuestionarse y analizar más en profundidad los textos propuestos (P3, P9, P11, P14, P16, P23, P24).

Evidentemente, la experiencia en modalidad virtual también tuvo aspectos que generaron desagrado. Algunas de las personas participantes del estudio manifestaron su malestar en cuanto a que la modalidad virtual marca un distanciamiento con la persona docente y con las personas compañeras de clase (P18, P24, P29, P39); en algunas oportunidades los videos o grabaciones eran extensos y tediosos (P3, P8, P10, P13, P34, P51); el tiempo de clase sincrónica era reducido y por lo tanto percibían que era insuficiente para una correcta comprensión de los contenidos (P4, P17, P47); sentían que las clases eran aburridas ya que la participación recaía en mayoría sobre la persona docente (P10, P26, P40). Otro elemento de desagrado fue el grado de complejidad de las lecturas a realizar, indicando que eran muy extensas, muy complejas o pesadas (P5, P7, P9, P12, P14, P16, P24, P32); sin embargo, debe hacerse la salvedad de que, de 13 personas con este tipo de percepciones negativas, 9 se encontraban en tercer año de carrera, es decir que fue su primera experiencia en un curso de literatura y posiblemente no tenían claro el grado de complejidad de esta asignatura.

Estas valiosas opiniones permitieron tener un punto de partida para luego comparar respecto a las percepciones y actitudes del estudiantado al terminar de cursar el ciclo lectivo, primero que recibirían en modalidad

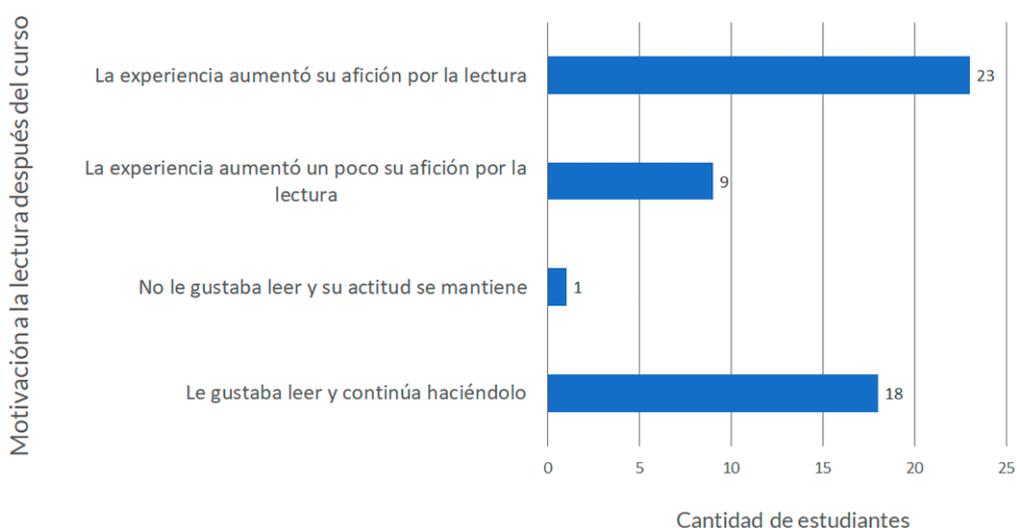
presencial. Esos resultados se pueden observar a continuación.

Se debe recordar que una de las primeras consultas realizadas estaba relacionada con el placer individual por leer de las personas participantes. Al terminar el curso, se consultó a las

personas participantes si la experiencia durante este semestre aumentó su motivación a leer por afición/placer y una cantidad importante manifestó haberla incrementado como podemos ver en la figura 5.

**Figura 5**

**Motivación a la lectura por placer después de completar el curso de Literatura.**



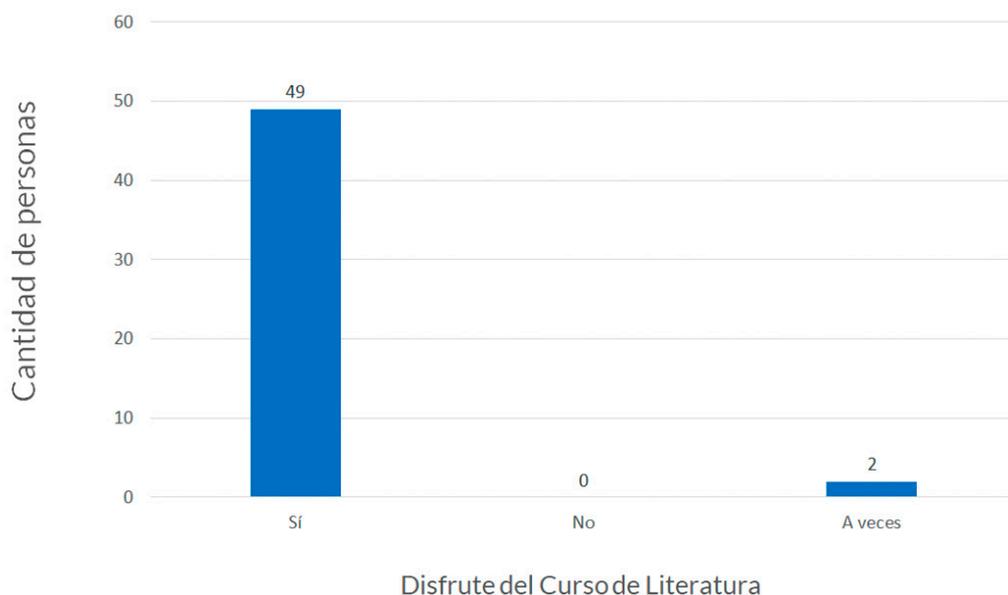
*Nota.* Creación propia de las autoras.

Si bien una persona mantuvo su desagrado por la lectura, 18 personas (35.3%) dijeron que les gustaba leer y continuaron haciéndolo y 32 personas (62.7%) aumentaron su afición por la lectura en alguna medida. La experiencia de aprendizaje en el curso durante ese semestre en efectivo tuvo un impacto positivo en el estudiantado.

En la siguiente pregunta se consultó al estudiantado si había disfrutado de su curso de literatura. No podemos

obviar que parte de las expectativas previas reflejaban ese deseo, y los resultados nos confirman que se sintieron satisfechos. La figura 6 nos muestra que 49 de las personas (96.1%) tuvieron una respuesta afirmativa, solo 2 personas (3.9%) tuvieron reservas (“a veces”) y ninguna persona tuvo respuesta negativa a la consulta. La figura 6 a continuación ilustra esas respuestas.

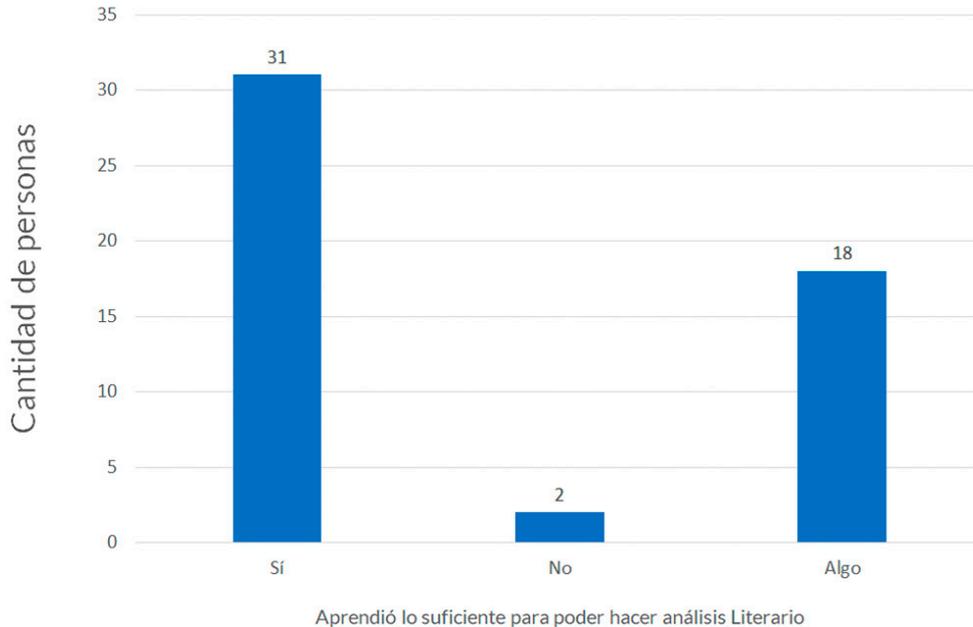
**Figura 6**  
**Disfrute del curso de Literatura**



*Nota.* Creación propia de las autoras.

Es evidente que el disfrute de la experiencia no necesariamente se transmite en una asimilación efectiva de los contenidos, pero se consideró importante indagar si el estudiantado percibía, desde su situación particular, que en

el semestre estudiado había obtenido el suficiente aprendizaje para estar en capacidad de hacer un análisis literario de alguna obra que se le presentara como se observa en la siguiente figura.

**Figura 7*****Aprendizaje suficiente para estar en capacidad de hacer análisis literario***

*Nota.* Creación propia de las autoras.

Como se puede observar, 31 personas (60.8%) respondieron afirmativamente mientras que 18 de ellas (35.3%), aunque menos firmemente, contestaron haber aprendido “algo” de lo requerido para desarrollar esa tarea.

Considerando que antes de iniciar el semestre solo 4 personas tenían la certeza de dominar el conocimiento para analizar obras literarias, es posible inferir que hubo un impacto positivo en 27 personas más, y que 11 personas que declararon categóricamente no estar preparadas, mejoraron su percepción hasta reconocer que están preparadas en alguna medida. Ahora bien, esto no deja de ser una expresión muy personal, ya que, en la consulta siguiente, referente a las perspectivas de análisis literario aprendidas, solo 15 personas estuvieron

en la capacidad de decir los nombres apropiados en relación con 14 personas que lo hicieron en el cuestionario previo al inicio de semestre. Entre las perspectivas mencionadas están el feminismo, la literatura comparada, el estructuralismo, la crítica sociocultural/histórica y se agregó la estilística (P34). Lo que sí es válido recalcar, es que al inicio 23 personas declararon directamente no conocer ninguna perspectiva, mientras que posterior a la experiencia, sólo 11 lo hicieron; esto indica que 12 personas más sintieron haber aprendido, aun si expresaron terminología incorrecta, por ejemplo, de géneros o movimientos literarios, y no de perspectivas de análisis.

Las respuestas abiertas del estudiantado, tendientes a conocer con mayor detalle los aspectos significativos,

tanto en términos positivos como negativos, de su experiencia de aprendizaje se presentan de manera resumida, como sigue:

- recibe particular aprecio por parte de los estudiantes que la presencia permite una interacción constante y espontánea entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes entre sí: contacto visual, cercanía física, gestos, risas y modulaciones de la voz hacen más ameno el momento de clase.
- las explicaciones se perciben como más precisas y enriquecidas por discusiones participativas y la incorporación de perspectivas distintas, a veces construidas *in situ*.
- las actividades propuestas para el desarrollo de la clase y la adquisición de contenidos revisten un carácter significativamente más dinámico, diverso, menos predecible y más estimulante de un acercamiento curioso al texto literario.
- la ampliación del tiempo de clase permite una mayor profundidad en el análisis del texto y de aspectos relacionados con el mismo como su génesis histórica o las diferentes interrelaciones entre autores y/o movimientos literarios.
- los textos literarios escogidos para el curso resultaron mayoritariamente interesantes y placenteros al ponerlos en relación con las propuestas docentes de acercamiento al contenido, pues los estudiantes experimentaron un sentimiento de cercanía y/o identificación con la experiencia narrativa o con los personajes literarios.
- en cuanto a los aspectos considerados como negativos por parte del

estudiantado se destaca la carencia señalada en relación con métodos de análisis literario y la ausencia de una herramienta apropiada con pasos a seguir al momento de acercarse a un texto.

- por otra parte, se repiten varias veces observaciones en el sentido de que el volumen de lectura esperado para el curso es muy alto y a veces no les es posible cumplir con la asignación semanal de contenidos.
- también se encuentran comentarios negativos sobre la presencialidad, referidos a las ventajas comparativas de la virtualidad en ahorro de tiempo para desplazamientos o bien que se percibían las sesiones como muy extensas, sobre todo al compararlas con los cursos anteriores.

Un objeto de consulta de los cuestionarios fueron las expectativas del estudiantado, pues se buscó conocer lo que esperaban del curso antes de iniciar, y su sentir, una vez concluida la experiencia. El primer elemento curioso a destacar es que inicialmente, solo una persona (P1) manifestó no tener ninguna expectativa del curso, pero al concluir la experiencia hubo tres personas manifestando que no tenían expectativas iniciales, sin embargo, se sintieron satisfechas con el desarrollo del curso con expresiones como “En realidad no tenía ninguna expectativa, pero me gustó bastante la dinámica del grupo” (P36), “No tenía expectativas, pero la profe me hizo amar el curso” (P2) y “Realmente no tenía muchas expectativas sobre el curso, porque siempre ha sido muy pesado, pero creo que la actividades eran muy interactivas y las obras leídas fueron muy interesantes” (P29).

Aparte de esos casos particulares, hubo dos personas adicionales con opiniones más reservadas, manifestando únicamente que el curso cumplió “un poco” sus expectativas (P3) o que lo hizo “en la mayoría” (P39). Salvo los casos que venimos de mencionar, la importante cantidad de 46 personas restantes manifestaron que sus expectativas habían sido cumplidas.

¿Cuáles habían sido esas expectativas? El primer gran tema común expresado por el estudiantado fue su deseo de experimentar actividades diferentes gracias a la posibilidad de contar con la presencia de la persona docente y el resto de estudiantes: actividades creativas, interactivas, desarrolladas en grupo, dinámicas (en palabras de algunas personas encuestadas “menos pesadas”), que facilitaran una mayor participación para expresar sus ideas y perspectivas y poder compartirlas con los demás; por ejemplo: “Algo más que solo una clase magistral, actividades lúdicas, aprendizaje significativo” (P2) o “Interacción social, compartir opiniones y perspectivas” (P47).

El segundo gran tema tiene que ver con la motivación: el estudiantado esperaba aumentar su gusto por la literatura y su disfrute por el aprendizaje de los contenidos, sentir que se incentivaban sus deseos de leer y tener espacio para expresar las emociones que la literatura despierta en cada persona. Esto queda claro con comentarios como “espero retomar el amor por la lectura ya que lo he perdido a través de los años” (P4) y “Espero poder retomar un especial cariño por la lectura, poder comentar las obras y saber más del contexto en el que se encontraban los autores” (P27).

El tercer tema estuvo relacionado con el afianzamiento de su conocimiento: varias personas esperaban tener la oportunidad de reforzar lo aprendido en los cursos anteriores, recuperar lo que pudieron haber perdido por las condiciones de la pandemia, poder poner en práctica lo aprendido de años anteriores para realizar análisis de textos y aprehender mejor el conocimiento adquirido en estos años. Algunos comentarios fueron: “Poder aprender lo que perdimos en los años virtuales” (P38) y “Dominar mejor el conocimiento adquirido en estos años” (P51).

El último gran tema tuvo que ver con el aprendizaje que esperaban recibir: la opinión de una de las personas participantes “conocer a profundidad sobre los actores [sic], aprender el correcto desarrollo de un análisis y sus partes y actividades dinámicas, ya que el curso puede permitir aprender por medio de actividades, más debate de las lecturas” (P26) resume el sentir de varias otras que anhelaban adquirir ese conocimiento. Otros comentarios fueron “Poder analizar de manera correcta las obras ya que cada uno interpreta de una forma diferente” (P5), “Comprender los movimientos literarios a estudiar y desarrollar un gusto por el curso mismo” (P14), “Poder dialogar más sobre los movimientos literarios, los autores y el desarrollo del carácter de los personajes más importantes” (P22).

Tal como se indicó previamente, la gran mayoría respondió a la pregunta sobre si se habían cumplido las expectativas que tenía sobre la clase de Literatura Francesa al iniciar el semestre con una respuesta afirmativa (“Sí” en 36 de los casos), pero algunas personas fueron más allá con comentarios como “En realidad las superó. La

profesora es excelente en lo que hace” (P46), “La verdad sí y sobrepasaron, me gustó mucho este curso y la profe X lo hizo muy entretenido” (P24), “Sí, la verdad superó mis expectativas ya que llegó a ser un curso bastante interesante y la profesora logró que fuera bastante entretenido” (P32) y “Tras volver a la presencialidad, el curso fue mucho mejor de lo que estábamos acostumbrados, por lo tanto, sí superó mis expectativas” (P17).

El balance final demuestra que, indudablemente, la manera de impartir el curso de Literatura por la docente a cargo de los grupos participantes del estudio durante el segundo semestre del año 2023 tuvo un impacto en el estudiantado, que percibió haber disfrutado, aprendido y cumplido o superado sus expectativas iniciales. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el interés de las autoras de este estudio es el de intentar comprender la importancia del abordaje docente en la percepción de los estudiantes en relación con la lectura de textos literarios incluida en su formación; no se aspira, de ninguna manera, a validar la consecución de objetivos de aprendizaje, cuyo abordaje habría requerido de un enfoque específico sobre la evaluación propuesta en el programa del curso.

## Conclusiones y recomendaciones

Como corolario de la experiencia que aborda este estudio, es pertinente enunciar una serie de conclusiones que tendrían la función bisagra de permitir un diagnóstico confiable sobre el trabajo docente en modalidad presencial de los cursos de literatura, y al mismo tiempo funge como excitativa para

apuntalar aspectos importantes y tomar medidas que refuercen todo aquello que evidentemente funciona bien:

- en primera instancia, señalar la importancia que aún reviste el rol del docente en el acercamiento a la literatura, pues es un actor esencial para cultivar una predisposición positiva hacia los diferentes elementos participantes de un curso de literatura: el texto literario propiamente dicho, la práctica del lector activo (concentración, implicación, estrategias de comprensión de la forma y el contenido), la necesidad de producir diferentes resultados a partir del ejercicio de lectura, la adquisición de contenidos y saberes.
- sobre el particular, cabe recalcar la coincidencia en las apreciaciones del estudiantado en el sentido de que la modalidad presencial en los cursos potencia las capacidades docentes y las posibilidades de los alumnos para sacar el mejor provecho de los programas propuestos.
- la pertinente necesidad de poner a disposición del estudiantado instrumentos convenientes para acercarse al análisis literario, inclusive, los mismos podrían ser diseñados en el aula, bajo la guía del docente y con el común acuerdo de los estudiantes sobre aquello que es indispensable abordar en literatura.
- la conveniencia de dar a conocer, paralelamente a los contenidos previstos en el plan de estudios, aspectos meramente relacionados con las implicaciones de la lectura, tal y como se ha mencionado a lo largo de este estudio. En la Universidad de Costa Rica, una institución de educación superior

firmemente apegada a los principios de la educación humanística, de ninguna manera será innecesaria la discusión sobre la importancia de la formación integral y el desarrollo de capacidades poco cuantificables en términos mercadológicos.

- finalmente, pero no menos importante, la absoluta necesidad de la implicación del estudiantado con su proceso formativo. El docente deberá recordar en todo momento a los estudiantes la trascendencia de su rol activo tanto en la preparación de contenidos previa a las sesiones presenciales como en el desarrollo exitoso de la mismas. Se trata de una simbiosis en su acepción más pura, cada uno de los participantes juega un papel insustituible para la consecución de los objetivos previstos.

Si bien es cierto que el presente artículo representa una evidencia limitada en el tiempo y el alcance sobre la importancia que puede revestir el estudio de la literatura en el curso de estudios de educación superior, estimamos de manera fundamentada que sus conclusiones pueden extrapolarse a otros muchos espacios de aprendizaje y experiencias docentes.

Estamos convencidas de que no son de recibo las voces mezquinas que apelan, en nombre de una productividad mal entendida, a limitar y hasta eliminar los estudios humanísticos. Si llevarán razón, ¿cómo podría explicarse el pronunciamiento de entidades reconocidas y la multiplicidad de estudios científicos que respaldan la importancia de contar con herramientas propias de la lectura y comprensión de texto para una exitosa inserción en sociedad?

Así se colige de los ya mencionados ensayos de Irene Vallejo y Nuccio Ordine.

En cuanto a la literatura, debe agregarse además la envergadura que le es consustancial, como vehículo de los más altos valores de la humanidad. Para concluir, hacemos nuestras las palabras de Tzvetan Todorov (2017): “Si hoy en día me pregunto por qué aprecio la literatura, la respuesta que me viene a la cabeza de manera espontánea es: porque me ayuda a vivir. [...] la literatura amplía nuestro universo, nos incita a concebir otras maneras de concebirlo y de organizarlo, [...] la literatura expande hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y, por tanto, nos enriquece infinitamente” (p. 17).

## Notas

1. Como en toda formación universitaria, el estudiantado elige el grupo en que desea matricularse para cada curso de su plan de estudios. En el caso de la cátedra de literatura, se habla de 4 docentes para impartir 4 cursos y dos opciones de grupo por horario en cada curso. De esta forma, una persona estudiante puede completar todos los cursos de literatura con docentes distintos. [»]
2. Ambas carreras comparten un tronco común que incluye los cursos específicos aquí mencionados. [»]

## Referencias

- ABC Cultura. (2013, abril 23). La lectura, una de las actividades más beneficiosas para la salud de nuestro cerebro. ABC. <https://www.abc.es/cultura/libros/20130423/abci-beneficios-lectura-libro-201304221632.html>

- Acosta-Velázquez, S, Pedraza-Amador, E & González-Gómez, Z. (2022). Enseñar a leer en la Universidad, para desarrollar el pensamiento crítico. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, (14), 1-8.
- Codina, L. (2022) El modelo IMRyD de artículo científicos: ¿qué es y cómo se puede aplicar en humanidades y ciencias sociales. *Hipertext.net*, (24), 1-8.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?*, Barcelona, Cuadernos del Acantilado.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2021) *Octavo Estado de la Educación 2021*. Programa Estado de la Nación.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2023) *Noveno Estado de la Educación 2023*. Programa Estado de la Nación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 128-135.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). McGraw-Hill.
- Ibarra, N & Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, (43), 303-317.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4 : 167-179. Universidad de Huelva.
- Luri, Gregorio. (2019). *Sobre el arte de leer. 10 tesis sobre la educación y la lectura*. Plataforma Editorial.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (OCDE). (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?*, Focus, (8)
- Ordine, Nuccio. (2013). La utilidad de lo inútil. Ediciones Acantilado.
- Pérez de Maza, T. (2016) *Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica*. Universidad Nacional Abierta de Caracas, Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Pérez Hernández, A. et al. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, (63), 60-68.
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro* (Trad. Noemí Sobregués). Galaxia Gutenberg.
- Vallejo, Irene. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Ediciones Siruela.
- Vargas Llosa, M. (2010, diciembre 7). Elogio de la lectura y la ficción [Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura]. The Nobel Prize. [https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas\\_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel](https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel)