

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS DE LECTURA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD: CASO UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO



Sileni Herrera Perlaza⁵

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4089-4999>

Laura Guzmán⁶

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4034-4903>

Dagoberto Riascos Micolta⁷

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4975-7114>

Resumen

La aproximación descriptiva a los procesos de lectoescritura en la Universidad del Pacífico se abordó a partir de los hábitos de lectura y temas de preferencia de los estudiantes. Se aplicó la propuesta metodológica de la teoría fundada, encontrando que, si bien los estudiantes refieren a la universidad como principal

5 Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉ persileni@gmail.com

6 Centro Nacional de Memoria histórica
Bogotá, Colombia.
✉ lura17guzman@gmail.com

7 Universidad del Pacífico.
Buenaventura, Colombia.
✉

Cómo citar este capítulo

Herrera Perlaza, S.; Guzmán, L. y Riascos Micolta, D. (2020). Experiencias de lectura estudiantil en la universidad: caso Universidad del Pacífico. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 47-77). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali; Editorial Universidad del Pacífico.

agente de cambio en su acercamiento a la lectura, las estrategias y programas de la institución para tal fin son poco efectivas desde la perspectiva de los estudiantes, resultando más determinantes actividades realizadas en el marco de la formación universitaria, que no fueron concebidas para incentivar la lectura, estas fueron denominadas “*orientación lectora no planificada*”.

Palabras claves: alfabetización académica, hábito de lectura, orientación lectora, formación universitaria, teoría fundada.

Abstract

The descriptive approach to literacy processes at the Universidad del Pacífico was addressed based on students' reading habits and topics of preference. The methodological proposal of the founded theory was applied, finding that, although the students refer to the university as the main agent of change in their approach to reading, the strategies and programs of the institution for this purpose are not very effective from the perspective of the students, resulting in more decisive activities carried out within the framework of university education, which were not designed to encourage reading, these were called “unplanned reading guidance”.

Keywords: Academic literacy, reading habit, reading orientation, university education, founded theory.

Introducción

Marco Raúl Mejía (2007) asegura que la escuela clásica, surgida en la revolución francesa y la modernidad, que permanece vigente hoy en día como modelo de la educación formal, tiene por gramática al texto escrito y por soporte al libro y, más recientemente, a sus equivalentes en formato digital. Por lo tanto, la lectura y la escritura son las competencias básicas para desempeñarse en cualquier escenario educativo, no dominarlas implica una barrera en el acceso al conocimiento acumulado en las diferentes áreas, al tiempo que niega la posibilidad de producir y difundir nuevas propuestas en medios escritos.

En la contemporaneidad, la exclusión en el acceso a la lectura no es un problema de analfabetismo, como fuera en la primera mitad del siglo XX, se trata del escaso consumo lector de amplios sectores de una sociedad que, en su mayoría, cuenta con instrucción en lectoescritura, pero no fue dotada mínimamente de los instrumentos escolares y culturales necesarios para incorporar la lectura dentro de sus prácticas habituales, fenómeno denominado “iletrismo” (Poulain, 2004, p.38).

Para Bourdieu (1979), la problemática del iletrismo ocurre debido a que los instrumentos, también llamados competencias, necesarios para adoptar la lectura como un hábito, se encuentran desigualmente distribuidos en la sociedad con arreglo a la clase, la socialización cultural que han tenido los individuos a lo largo de su trayectoria de vida, la educación escolar, su lugar de procedencia, entre otros factores, dando como resultado legitimación para quienes los detentan y exclusión para los que no:

Las obras culturales constituyen el objeto de una apropiación exclusiva, material o simbólica, y, al funcionar como capital cultural (objetivado o incorporado), aseguran un beneficio de distinción, proporcionado a la singularidad de los instrumentos necesarios para su apropiación. (Bourdieu, 1979, p. 226).

De hecho, la educación superior fue un beneficio de distinción exclusivo de un segmento de la población, hasta que, durante la década de 1970 en los EE.UU. y en 1980 en el Reino Unido, se expande la cobertura permitiendo el acceso de inmigrantes, poblaciones de origen popular y étnico, entre otras, a las universidades. Por tanto, se produjo un cambio en la concepción de la “alfabetización”, (del inglés *literacy*, que en español se podría traducir también como *ilustración*), considerada un factor cognitivo, innato o económico y no una disposición susceptible de ser enseñada y aprendida. Como aseguran Lillis & Scott, (2007), esta coyuntura dio origen a la necesidad de las universidades de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para asegurar una nivelación en la distribución de los instrumentos para el desempeño académico, practicada ampliamente en la actualidad como clases de lectoescritura.

El caso de la Universidad del Pacífico no es muy distinto al panorama de otras universidades, durante los dos primeros semestres

en educación superior, los estudiantes reciben dos clases que buscan nivelar su competencia en la cultura escrita. El presente apartado examina la relación de la población estudiantil con las herramientas de nivelación de lectoescritura adquiridas dentro de su proceso educativo. La primera fase del estudio, llevada a cabo en 2013, presenta de manera cuantitativa el estado inicial de los hábitos de lectoescritura de los estudiantes ingresados en la segunda cohorte de dicho periodo, encontrando que eran insuficientes para la exigencia académica en su nivel de formación.

En la segunda fase, llevada a cabo en el último año de estudio de esa cohorte, se condujeron entrevistas semi-estructuradas a ocho estudiantes, con el fin de profundizar en la percepción de su experiencia lectora durante la vida universitaria. De las entrevistas se puede concluir que se presentan dos tipos de prácticas escolares: las que se relacionan con la oferta de *promoción lectora institucional* y las surgidas en el marco de la formación universitaria, sin haber sido previstas por la institución, que denominamos *orientación lectora no planificada institucionalmente*. Aseguramos que estas últimas ocurren cuando los estudiantes hallan un sentido sociocultural en la lectoescritura, soslayado por la institución, y que en ellas se encuentra un potencial de implementación de planes de mejora de las prácticas lecto-escritoras que permita superar las brechas de distinción que supone la desigual e injusta distribución de las prácticas culturales.

Metodología

Esta discusión fue posible gracias a la incorporación de dos fases de investigación en la pregunta por las experiencias lectoras en la Universidad del Pacífico. Se tomaron como muestra los estudiantes que se matricularon en primer semestre en el II periodo del 2013, primero por medio de estudio descriptivo cuantitativo y segundo, desde lo interpretativo cualitativo.

Primera fase

A través de un diseño cuantitativo cuyo objetivo permitió medir en la realidad empírica cada una de las variables que conforman el fenómeno de los hábitos de lectura con los que llegaron los estudiantes de primer semestre a la Universidad de Pacífico, describió, las carac-

terísticas sociodemográficas y socioculturales del comportamiento lector de estos. Para tal fin se diseñó una muestra representativa de la totalidad matriculada, en el II período del 2013, combinando elementos documentales como las notas obtenidas por los estudiantes en los cursos de lectoescritura que ofertó la institución y la aplicación de una encuesta, en la tabla No.1 se sintetiza el proceso.

Tabla 1. Síntesis del proceso metodológico (cuantitativo).

Tipo de estudio	Descriptivo. Bajo las recomendaciones metodológica de Méndez A, Carlos E. (2003) y Hernández, (2008).
Método	Cuantitativo cuyo objetivo permitió medir en la realidad (empírica) cada una de las variables que conforman el fenómeno de los hábitos de lectura con las que llegan los estudiantes de primer semestre.
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	La <i>revisión documental</i> (notas de los estudiantes) y la encuesta, por medio de cuestionario de 32 preguntas cerradas.
Sujetos de estudio	Estudiantes regulares de la Universidad del Pacifico que se encontraran cursando primer semestre, en segundo período del 2013.
Diseño de muestreo	Probabilísticas estratificado con afinación proporcional, donde los estratos correspondieron a los programas académicos que matricularon a estudiantes en primer semestre para el II periodo del 2013.
Tamaño de la muestra	Se usó la fórmula para el análisis cuantitativo en población finita en un muestreo aleatorio simple con afijación óptima. Para un total 173 estudiantes encuestados. Confiabilidad del 95% y 6% de margen de error.
Instrumento de análisis de variables.	SPSS, 12.0, programa estadístico, que permitió organizar y analizar los datos (Camacho, 2006).

Segunda fase

El análisis y explicaciones de las experiencias lectoras de los estudiantes universitarios frente al proceso de enseñanza-aprendizaje que la universidad les ofreció, se realizó bajo el horizonte de la teoría fundamentada “Grounded Theory” de Glasser (1992), “que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva” (ci-

tado en (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p.12). En la siguiente tabla No.2 se muestra una síntesis metodológica de este proceso.

Tabla 2. Síntesis del proceso investigativo (bajo el horizonte de la teoría fundada).

Tipo de estudio	Comprensivo con una orientación interpretativa de tipo cualitativo
Abordaje metodológico	Teoría fundamentada según Strauss & Corbin (2002), donde un investigador debe comenzar con un área de estudio y permitir que la teoría emerja a partir de los datos, en un proceso de comparación constante entre las voces de los informantes, que hicieron posible la construcción de una nueva forma de interpretar el fenómeno estudiado.
Sujetos de estudio	Ocho estudiantes regulares de 4 carreras profesionales de la Universidad del Pacífico, matriculados en primer semestre segundo período de 2013 y que al segundo período de 2017 su proceso formativo hubiese sido continuo.
Datos que no fueron relevantes	Sexo, promedio acumulado, edad, jornada.
Instrumento de recolección	La entrevista semiestructurada con la aplicación de una guía, permitieron llegar de manera objetiva a la subjetividad de los entrevistados.
Instrumento de análisis y saturación de categorías	Un demo, del Software ATLAS ti. 7; Para el procesamiento de las entrevistas el cual facilitó el proceso de codificación y saturación de las categorías identificadas, en las palabras de los informantes.
Datos que emergieron	Triangulación de actores.
Quiénes	Tres docentes vinculados laboralmente a la Universidad del Pacífico, que fueron referenciados por los estudiantes, durante la entrevista, como estimuladores de la construcción de hábitos lectores, en ellos.

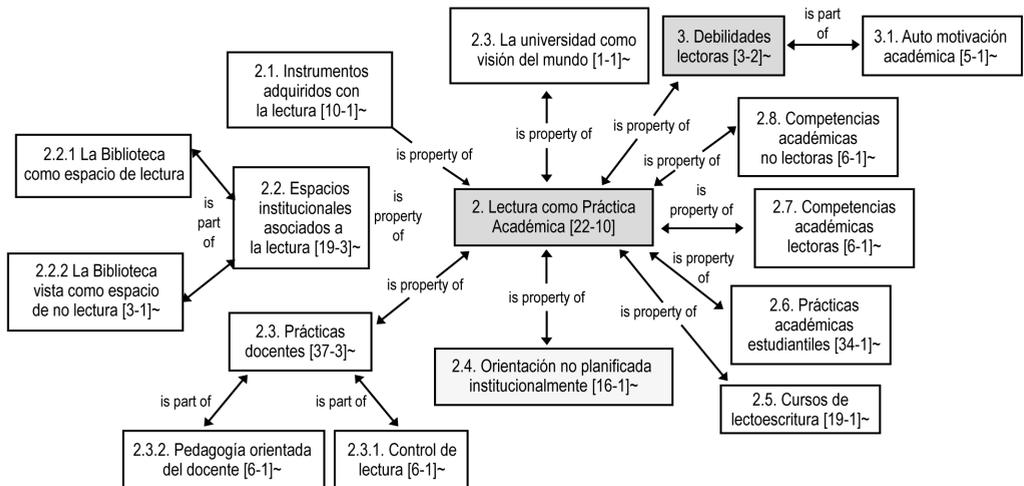
Tabla No.2

En el proceso de análisis de las categorías identificadas en las voces de los actores fueron posibles bajo las recomendaciones (Trinidad et al., 2006), (Sandoval, 1997, 2002) y (Strauss & Corbin, 2012), también fundamentada desde la teoría formal, basada en los argumentos y teorías científicas que otros ya habían establecido, encontrando entre los abordajes teóricos posibles que se pueden adoptar en el estudio de la lectura, optamos por el enfoque socioeducativo,

pues nos permitió situarla en relación con otros aspectos de la actividad humana que la determinan, por tanto fue emprendida desde un abordaje sociológico de la lectura.

Desde Strauss y Corbin, (2012), fue posible contar con los mecanismos y técnicas que facilitaron el proceso de codificación abierta, axial y coaxial. El Atlas ti, como software, facilitó la modulación entre unidades, categorías, subcategorías y documentos primarios.

La *codificación abierta*, permitió identificar los conceptos de ideas en fragmentos de las entrevistas de los participantes y un “análisis comparativo” general entre informantes (Strauss y Corbin, 2012, p.144). En la *axial*, se organizó por categorías proporcionando relación con las subcategorías, por medio de oraciones que denotaron la articulación de unas con otras. Surgieron categorías principales entre sí que formaron unas explicaciones más precisas sobre la investigación (Strauss y Corbin, 2012). Posteriormente, en la *selectiva* o *coaxial*, fueron identificadas tres categorías centrales, las experiencias empíricas de la realidad de los sujetos de estudio.



Fuente: reporte de Atlas ti, 2018 (Unidad Hermenéutica).

Resultados

Experiencia estudiantil de la práctica de la lectura

La práctica de la lectura está relacionada y determinada por diversos roles de la experiencia humana que se modulan en la cotidianidad de la vida social, superan la individualidad, para involucrarse con lo cultural y lo institucional. Sin embargo, los estudios de experiencias de lectura de estudiantes universitarios se han enfocado más en una perspectiva individual y técnica de la práctica lectora, donde el principal objeto de estudio es el lector en su relación con el texto, dejando fuera los aspectos de la socialización que hacen parte de la pregunta por la configuración de las experiencias lecturas.

Al respecto, Daniel Cassany (2006) argumenta tres enfoques posibles para estudiar la lectura: lingüístico, relacionado con el método de aprendizaje de alfabetización literal, donde el lector está en la capacidad de decodificar un texto; psicolingüístico, relativo a la alfabetización funcional, el lector comprende y aprovecha lo leído y el sociocultural, enfatizando en el origen social y cultural de donde ocurren las interpretaciones del lector y el discurso que emplea. Estanislao Zuleta (1982), invitaba a todo lector a “leer desde alguna parte” (p. 14). Y, desde una postura particular es que los estudiantes universitarios deben configurar sus prácticas lectoras y con ello las experiencias que acumulan durante la trayectoria formativa, es decir, por qué y para qué leen, qué buscan al leer y desde cuál perspectiva leen.

Cuando los individuos acceden a la educación superior traen consigo una experiencia lectora acumulada, como afirman (Griswold, McDonell, & Wright, 2005) la lectura como práctica cultural implica buscar su relación con otras actividades de la vida social; antes que considerarla una práctica aislada, la lectura debe ser vista como una red de ellas, que permita la interacción de las dimensiones socioculturales en las que pueda ocurrir.

Ahora bien, cuando hablamos de las experiencias lectoras en los estudiantes de la Universidad del Pacífico, nos enfocamos en dos momentos importantes de la formación profesional, primero condiciones y características lectoras con las que estos incursionan en la vida universitaria; segundo, la experiencia lectora adquirida en el

transcurso y cómo creen ellos que salen en términos de prácticas lectoras después de culminar su estudio universitario.

Hábito de lectura de los estudiantes que ingresaron en primer semestre a la Universidad del Pacífico (cohorte II de 2013)

Una descripción de los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre de 2013 a la Universidad del Pacífico (Herrera, 2014), diagnóstico por medio de un diseño cuantitativo que los hábitos de lectura de esta población eran insuficientes para las exigencias de educación superior y se señalan las consecuencias negativas que esta práctica podía tener para el proceso formativo de los estudiantes.

En el estudio se indagó la correlación entre la experiencia lectora de los estudiantes en el hogar con su práctica actual, encontrando que el escaso acompañamiento que las familias habían brindado a los estudiantes durante su infancia tendría incidencia en sus insuficientes hábitos de lectura. Del mismo modo, la educación escolar, según la información brindada por los estudiantes, fue deficiente en la generación de hábito lector y que el contexto cultural del Pacífico colombiano, predominantemente oral, se contrapone a la imposición de la lectoescritura, generando contrasentidos en los sujetos, que aún no asumen la lectura como hábito. En cambio, se ven presionados por la dinámica global del inmediatez que ofrecen las tecnologías de la información y el privilegio de lo audiovisual, desestimulando el consumo cultural de lectura. (Morduchowicz, 2012) nos abre a la “primera” alfabetización, la que posibilita el acceso no sólo a la cultura escrita sino a las múltiples escrituras que conforman el mundo de la informática y lo audiovisual, leer siempre es importante en todas las formas en la que se le dé una interpretación.

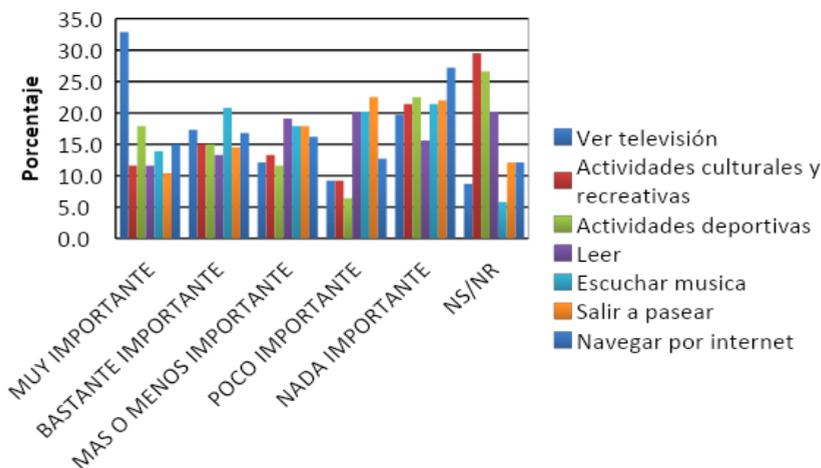
El hábito de lectura se aborda como un conjunto de comportamientos y acciones que suelen tener los individuos en el recorrido de su vida, estos comportamientos pueden ser determinados por una serie de conductas sociales que se adquieren durante el proceso de socialización con otros. Para el filósofo Charles S. Pierce el ser humano es un puñado de hábitos, lo que nos explica que el individuo no es estático ni en pensamiento, ni en comportamiento, debido a que los hábitos son una construcción social y una experiencia personal que obedece a las pasiones, aspiraciones, gustos, proyecciones e intereses que se construyen durante la vida cotidiana.

El concepto de hábito, que aparece en los estudios sociológicos en la obra de Emile Durkheim, plantea que el individuo se integra con la sociedad a través de los hechos sociales. Estos son, por ejemplo, las modas, las normas morales o legales externas a los individuos, que ejercen coerción sobre sus prácticas sin que ellos puedan notarlo, pues eventualmente “dejan de sentir esta coacción, debido que poco a poco engendra *hábitos*, tendencias internas que la hacen inútil, pero que la sustituyen porque derivan de ella.” (Durkheim, ([1893] 2001), p. 44). Bourdieu, aborda la relación del individuo con los factores objetivos que determinan sus prácticas sociales, por medio del concepto de *hábitus*, “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles”, generadoras y ordenadoras de prácticas y representaciones, incorporadas y ejecutadas de manera voluntaria por los individuos, que adoptan un conjunto de disposiciones duraderas para ser y hacer. (Bourdieu, 1979, p. 54).

Actividades de tiempo libre

Las actividades de tiempo libre se constituyen en un factor importante para indagar por el hábito de lectura de los estudiantes ya que permitió mostrar las actividades a las que dedican más tiempo.

Gráfica 14. Actividades en tiempo libre.



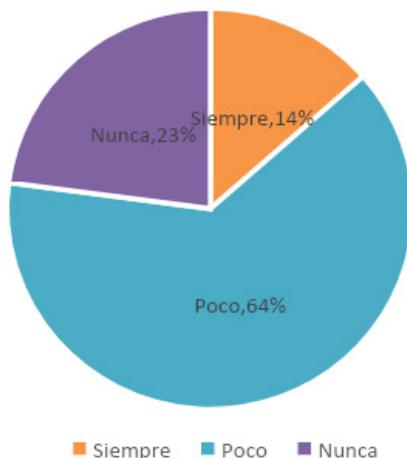
Fuente: encuesta aplicada a 173 estudiante de primer semestre de Unipacifico, 2013.

La gráfica evidencia que la actividad a la que los estudiantes dedican mayor parte de su tiempo libre es ver televisión con más de 33%, mientras que leer constituye menos del 14%, indicando que el consumo cultural de los estudiantes se inclina más por los medios tecnológicos y de entretenimiento, olvidando que cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, en este caso cultura académica, podrá estar en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad y que tanto inciden en su apreciación del mundo (Morduchowicz, (2012, p. 4), lo cual no puede ser posible si no se dedica parte del tiempo de ocio a actividades que tengan relación con la generación de una cultura discursiva académica.

Acerca del tiempo dedicado a la lectura con fines académicos, el 64.7% aseguró emplear de 1 a 3 horas semanales para leer. Solo el 6.4% dedica más de 7 horas a la semana a dicha actividad, mientras un 13.9% afirma que no dedica ninguna hora a la lectura. Aseveración que resulta preocupante ya que un estudiante universitario le compete dedicar un mínimo de 3 horas diarias a sus actividades académicas (leer y escribir) para responder satisfactoriamente a las exigencias. Esto basado en un promedio de mínimo 12 créditos inscritos por cada estudiante, como indica el reglamento de la institución.

Ahora bien, al profundizar por el tiempo que dedican a leer, se les preguntó si en periodos de vacaciones leen más que en el resto del año. El 60.7 % dice que leen mucho, mientras el 12,7 % dice que no lee nada y el 26,6 % afirmó leer poco, cifras considerables para decir que los estudiantes, poseen muy bajos hábitos de lectura, puesto que solo en periodo de vacaciones leen un poco más, pero al cruzar esta información con la pregunta ¿finaliza los libros que lee? el 13,3 %, afirmó que “sí” finalizan los libros que comienzan. En ese sentido, se entrevisté que la lectura de un texto tiene dos etapas: la inicial y la final. En ese orden de ideas, la gráfica No.2, muestra que más del 82% aproximadamente solo se quedan en una etapa inicial de la lectura sin concluir o finalizar el texto al que se dio inicio, lo que lleva la afirmación de una ausencia del hábito de la lectura con base en las anteriores prácticas que los mismos estudiantes manifestaron.

Gráfica 15. Finaliza los libros que comienza a leer.



Fuente: encuesta aplicada a 173 estudiante de primer semestre de Unipacifico, 2013.

De igual forma se indagó la correlación entre la experiencia lectora de estos en la familia, la escuela y el contexto sociocultural, encontrando el escaso acompañamiento que las familias les habían brindado durante su infancia, el cual tendría incidencia en sus insuficientes hábitos de lectura. Del mismo modo, la educación escolar, según la información brindada por los estudiantes fue incompleto en la promoción de la lectura. Posteriormente señala que el contexto cultural del Pacífico colombiano, predominantemente oral, se antepone en gran proporción a la lectoescritura, generando contradicciones en los estudiantes que aún no asumen la lectura dentro de sus hábitos y, en cambio, se ven presionados por la dinámica global que ofrecen las tecnologías de la información y el privilegio de lo audiovisual, desestimulando el consumo cultural de lectura, lo cual se refleja en el proceso de formación profesional, donde ellos no encuentran razones claras del por qué es importante y el para qué tener hábitos de lectura.

Según Morduchowicz (2012) “el acceso o la exclusión de los bienes culturales inciden sobre el modo en que los jóvenes experimentan el mundo y le dan sentido y significado a la realidad”

(Morduchowicz, 2012, p.4). El acceso no significa sólo posesión, sino comprensión crítica y apropiación creativa, debido a que la exclusión del capital cultural es una exclusión social de las que no son ajenos los estudiantes que ingresaron a la educación superior. Cultural y contextualmente no se les ha brindado las herramientas necesarias que le permitan gozar de una descendencia de cultura académica, que le sostenga al estudiante, participar activa y conscientemente en la educación superior.

Ante este panorama es necesario decir que para el caso de Buenaventura esa herencia ancestral basada en la oralidad aún tiene mucha incidencia en los universitarios, las nuevas dinámicas socio-culturales siguen provocando transformaciones en los hábitos de lectura, no solo de los estudiantes sino también de docentes. La comunidad académica confluye en procesos de lectoescritura a partir de saberes específicos, dejando atrás la lectura desinteresada que universalizaba el conocimiento.

Al parecer el diagnóstico de los hábitos lectores indican que en la actualidad “*se lee menos y se enseña peor*”. Cierta pragmatismo pedagógico ha hecho que la lectura como información sea sustituida por la lectura fragmentada (p.17). Olvidando que uno de los principales objetivos de la educación, es transformar la búsqueda de las fuentes de conocimiento y que este conocimiento integre *el capital cultural* de los educandos, para que puedan ampliar su perspectiva universal (Sánchez, 2006).

Finalmente los hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Pacífico, son bajos para las exigencias de la vida universitaria, lo cual obedece a parámetros sociales del rol que juega el estudiante en otras actividades que acostumbra a realizar con mayor frecuencia como: ver televisión, seguido de navegar por internet por fines de entretenimiento, y entre los últimos lugares se encuentra leer, por lo que continuamos preguntándonos, por las afirmaciones que cada vez se generalizan más en el gremio académico ¡los estudiantes leen poco sin discusión alguna y cuando lo hacen, se hace mal, por pura obligación o compromiso, sin disfrutar la lectura, sin interiorizarlo y sustraer la mayor información posible!

La alfabetización académica y la orientación lectora en la Universidad del Pacífico

Para Poulain, lectura se convirtió en una entre tantas formas de acceso a la cultura o el conocimiento, junto con la televisión, el cine e internet y ya no la única, como fue durante siglos. “El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo simbólico”. Poulain (2011).

Asimismo, las transformaciones del nuevo milenio en el campo de la lectura son radicales, debido al acceso masivo a la red por medio de celulares, tabletas, computadores portátiles que permiten la conexión permanente, omnipresente y generalizada para los internautas. La exclusividad del libro o los textos es ahora una ilusión. Es innegable que en la actualidad todos sus usuarios leen y escriben constantemente: Es así como en la contemporaneidad, se “reconoce a todo individuo lector la posibilidad y el derecho de construir un sentido, su sentido (Poulain, 2011, pp. 203-204). Sin embargo, a pesar de la desacralización que la práctica de la lectura ha experimentado, sigue siendo para los jóvenes una oportunidad privilegiada Petit, 2002 (como se cita en Poulain 2004) “en la lucha contra el proceso de exclusión y relegación”, pues les permite “elaborar una comprensión de sí mismos, del otro, del mundo, una distancia crítica que les permite salirse de los lugares asignados, poder ser cada vez más sujetos de su destino” (p.45).

Peroni (2004), quien reconoce la lectura como un hecho social, y propone considerar la práctica de la lectura en medio de la situación que la origina y la dota de sentido. Por ejemplo, en su estudio de la relación de los jubilados y los presos con la lectura, concluye que es este momento en la vida de los sujetos lo que resulta determinante en el aumento de la práctica lectora y en menor medida su pertenencia a una clase social.

Proponemos que más que un hecho individual, la lectura, en este caso, sería la práctica del individuo en relación con la sociedad. En la relación con la colectividad, las prácticas de lectura son unas u otras; esto extrae a la lectura de su lugar exclusivo en el capital cultural, para ponerla a circular en el del capital social. Se lee cuando posiblemente se tiene un mercado respecto del cual tienen valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros (...) en

muchos medios sociales no es posible hablar de lecturas y de textos sin adquirir un aire pretencioso (Silva, 2003, p.167).

Es decir, leemos si tenemos con quien hablar de ello, para tener lugar dentro de una comunidad de lectores, por ello posiblemente como un efecto colateral de la democratización de la lectura, la alfabetización se extendió también al acceso a la educación superior en Europa y América: La problemática dejó de ser el acceso, para considerar en qué términos accedía la población a la educación superior. Bourdieu (1979) señala cómo los jóvenes franceses de clase popular y media pasaron de ser excluidos en el ingreso a las universidades, a obtener matrículas gratuitas o a bajos costos, siendo asignados en programas que el autor denomina de “titulación falsa” (p. 151); no por la legalidad del diploma, sino por el estatus social inferior del título obtenido, (por ejemplo, carreras técnicas y tecnológicas). También ocurre que son relegados en el proceso educativo al no poder competir con los otros estudiantes. (Herrera y Guzmán, 2018, p. 37).

En Latinoamérica el concepto de alfabetización fue traducido por Paula Carlino e incorporado dentro de la teoría educativa (Rojas Garcias, 2017). Se trata de reconocer el proceso formativo universitario como una progresiva inserción de los estudiantes en las prácticas discursivas de su carrera. De tal modo, no se asume la lectoescritura como una técnica independiente de los saberes disciplinares que los estudiantes deberían haber aprendido desde la educación escolar, “Resulta preciso admitir que aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación.” Prior y Bilbro en (Carlino, 2013, p. 361).

Es responsabilidad de cada programa académico formar a sus estudiantes en la lectoescritura que necesitan para desempeñarse académica y profesionalmente al interior de su comunidad de conocimiento, pues leyendo y escribiendo se aprende a “ser tipos particulares de personas”; es decir, “a comunicarse como académicos”, (Curry & Lillis en Carlino, 2013, p. 362). Rebatiendo la pertinencia de los cursos de lectoescritura que enseñan la cultura escrita de una manera meramente técnica y se venían cuestionando por la teoría del aprendizaje situado desde finales del siglo XX (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

A su vez, la importancia de la alfabetización académica recae según (Nigro, 2006) en que la carencia de alfabetización es la principal causa de deserción universitaria; por su parte, (Olave, Rojas, & Estupiñán, 2013), coinciden con la autora argentina, al estudiar el fenómeno de la deserción en educación superior en Colombia en relación con la falta de alfabetización académica. En el mismo sentido, (Rojas & Jiménez, 2012) aseguran que los problemas con la lectura que enfrentan los universitarios se deben a la falencia en el cumplimiento de sus funciones sociales. Mientras, (González, 2013), (Castro y Niño, 2014), (Salazar, y otros, 2015); aseguran que las dificultades lectoescritoras se deben o bien a la voluntad del estudiante, a la formación escolar previa, o a que la propuesta de enseñanza-aprendizaje universitaria distan ampliamente de los planteamientos de la alfabetización académica. Finalmente, dentro del panorama regional, Carvajal Barrios, (2011), presenta un balance cualitativo con enfoque sociocultural de las prácticas de lectura en la Universidad del Valle.

Fuera del mundo educativo la lectura también se puede percibir como factor de segregación, en una encuesta en los Estados Unidos NEA 2004 (Griswold, McDonell, & Wright, *Reading and the Reading Class*, 2005, p. 129) se encontró que 26% de los hispanos, 37% de los afro-norteamericanos y 51% de los norteamericanos blancos leían literatura. Las cifras son elocuentes en cuanto a la pertenencia étnica y el volumen de lectura, planteando una veta de análisis de la desigualdad en el acceso a educación de acuerdo con la pertenencia étnica.

Instrumentos para la apropiación de la práctica lectora promovidos desde la Universidad del Pacífico.

Durante las tres últimas décadas, investigadores de las ciencias sociales y la educación como: Dubois, 1991, Muñoz, 1995, Sánchez, 2006, Vélez, 2008, Bolaños, 2011, Carvajal, 2011, han estudiado la lectura como un fenómeno social. Sus implicaciones parecen ser repetitivas en todo el proceso de formación académica, cobrando mayor relevancia en el nivel superior por ser éste el lugar donde los conocimientos se plantean y se discuten en un nivel más complejo. La incorporación de buenas prácticas de lectura traducidas en hábitos, son claves para el

proceso formativo de los estudiantes universitarios, ya que son los medios que permiten el consumo y producción de conocimiento científico, por ello es de vital importancia que, en las instituciones de educación superior, se piense qué tipo de lector están formando y bajo qué horizontes configurar dicha formación en el seno de cada carrera.

Las estrategias institucionales que los estudiantes entrevistados refirieron como formadoras de hábitos de lectura se encuentran en dos sentidos; en primer lugar, las que fomentan el acercamiento de toda la comunidad educativa al libro y la literatura académica y no académica desde la biblioteca. En segundo lugar, las asignaturas de lectoescritura que los estudiantes cursaron durante los dos primeros semestres de formación universitaria, de manera paralela a los contenidos disciplinares de su programa académico. Ambas instancias son la manera como la institución dota a sus estudiantes de los instrumentos, es decir, disposiciones y competencias necesarias para apropiarse la lectura y ejecutarla en el ámbito de sus disciplinas.

Biblioteca

La centralidad de espacios como la biblioteca en las instituciones de educación superior se encuentra delineada en la ley 1188, la cual establece las condiciones mínimas de aseguramiento de la calidad educativa, la dotación de infraestructura física y medios educativos, resaltando la importancia de los espacios físicos y de contar con ciertos materiales dentro de la oferta educativa de las instituciones que faciliten y garanticen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Dentro de las entrevistas realizadas a los ocho estudiantes se indagó acerca del papel que jugaba la biblioteca en su formación como lectores; en las respuestas tuvieron en cuenta las instalaciones y el material disponible para la consulta bibliográfica, develando carencias. Por ejemplo, una estudiante afirmó: “desde lo que yo veo, a la biblioteca le hace falta documentación, está muy escasa de libros, de información” (EE2, 82:82). Y continuó relatando la experiencia que ha tenido: “Después vine por otro [libro] y

no había. Entonces, yo no, ya no vuelvo a preguntar porque allá no tienen nada, pa' que voy si tres veces seguidas y no hay libros". En el mismo sentido, E4 asegura que no hace el intento de consultar el material de la biblioteca debido a que: "Sí hay muchos profesores que referencian libros y eso, sino que hay muchos libros que referencian que no están aquí en la biblioteca".

De acuerdo con estas respuestas, los estudiantes no han apropiado el hábito de realizar consultas bibliográficas debido a la falta de disponibilidad de material. Sin embargo no es el único factor para tener en cuenta; en otras entrevistas también es posible determinar que el papel de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa en la motivación y exigencia de consulta. Según explican los estudiantes en las entrevistas: "De la biblioteca utilizamos los textos es cuando el profesor los recomienda, no venimos a buscar por cuenta propia, o hasta ahora pues, yo lo digo por mí, yo no lo vengo a buscar por cuenta propia, yo lo busco es porque un profesor lo recomienda, y así conozco a muchos compañeros". Así mismo argumenta E6: "a veces cuando los profesores le dicen a uno: <no, es que busquen el libro en la biblioteca o busquen en los buscadores de la biblioteca>, entonces, ahí uno viene" (EE6, 91:91).

En otras palabras, el uso de los espacios y materiales de lectura depende, en primer lugar, de la disponibilidad y en segundo lugar de la guía que reciban los estudiantes por parte de los docentes y la institución, para la consolidación del uso de material bibliográfico. Si bien es preciso reconocer que la falta de bienes materiales afecta negativamente la construcción de hábitos de lectura, su uso está supeditado a la existencia previa del hábito.

Cuando la cultura es "capital cultural", Bourdieu (1979, 226), convierte a los museos y bibliotecas, siendo espacios para la apropiación pública de los bienes culturales, en un privilegio exclusivo para las clases dominantes debido a que solo ellas tienen las competencias para apreciarlos y el gusto que los motiva a su uso. Debido a esto no resulta extraño que en la universidad de una sociedad marginada por la inversión social y el acceso a los bienes culturales, los estudiantes solo reconozcan una biblioteca por primera vez a su ingreso a la universidad y por este motivo, siguiendo a Carlino (2013), ellos mismos no serían autónomos de

apropiar ninguna práctica de este estilo de manera habitual, a menos que exista una guía, pues no cuentan con el capital simbólico que los dote de la voluntad necesaria para hacerlo.

Cursos de lectoescritura

Los cursos de lenguaje “lectura y composición interactiva” de primer y segundo semestre en todos los programas académicos de la Universidad del Pacífico, contienen actividades de refuerzo en lectoescritura que buscan favorecer el aprendizaje y la apropiación de competencias de redacción de textos académicos-científicos.

Sobre las actividades de refuerzo en lectoescritura, cuatro de los estudiantes entrevistados aseguraron haber obtenido algún beneficio: “Los docentes eran muy exigentes, lo ponen a uno a que analice un tema muy bien, a hacer ensayos, reseñas, resúmenes y a hacer como más crítico.” (EE1, 32:32) y más adelante concluyó: “me sirvió para llenar vacíos del colegio” (EE1, 36:36). Así mismo E2, joven matriculado en ingeniería agronómica, afirmó que el primer curso de lectoescritura lo “estimuló bastante [a leer]... El profesor dejaba para leer y hacer muchos resúmenes, todo eso.” (EE2, 55:55). Mientras E3, estudiante de arquitectura, describió los cursos de lectoescritura “reforzábamos los tipos de texto que eran argumentativos, cuando eran explicativos, cuando eran informativos. Entonces, cuándo se pone una coma...”.

De igual forma, para la cuarta estudiante, los cursos fueron de utilidad para la comprensión de lectura, “me ayudó bastante a leer... a poder comprender mejor una lectura”. (EE4: 49:49). Sin embargo, más adelante aseguró: “antes de ese curso yo no leía, o sea, leía lo estrictamente necesario y lo que tocaba, por decirlo así. Entonces, después de ese curso he leído libros; no técnicos, ni muy estructurados, pero si he empezado a decir voy a leer un libro, voy a leer este libro” (EE4: 53:53).

Teniendo en cuenta que la finalidad de los cursos de lectoescritura es facilitar la aproximación de los estudiantes al mundo del texto escrito de su disciplina, en el caso de esta estudiante no cumplieron su cometido, pues aún después de cursarlos no ma-

nifiesta capacidad de emprender la lectura de un libro técnico, es decir, no logró alcanzar dominio de la lectura con fines académicos. En ese sentido, y de manera muy similar a la crítica que hace la corriente de la alfabetización académica, E6, estudiante de agronomía, esperaba mayor enfoque disciplinar por parte de los cursos: “O sea, si son buenos [los cursos de lectoescritura] y le ayudan a uno... pero yo creo que le falta más cosas de agronomía, lo que es de uno. En sí como que no me pareció... si le ayuda a uno a conocer algunas cosas de la lectura y todo eso y saber cosas. O sea, para mí como que tenían que enfocarse más en la carrera”. (EE6, 27:27).

Para E8, estudiante de sociología, la lectoescritura es un conocimiento central para el desarrollo de su profesión y debido a esto considera insuficiente que el trabajo en lectoescritura solo se circunscriba al primer semestre: “la carrera de sociología debería darle más rigurosidad a esa parte. Sobre todo porque es una carrera que exige que tú leas. Entonces, a veces dejar eso a un primer y segundo semestre, creo que es muy poco”. (EE8, 59:59). También hizo una crítica al planteamiento del refuerzo lectoescritor que ofrece la Universidad: “Pero no leer solamente por leer. Porque tampoco les dan acompañamiento a los muchachos... a la gente hay que obligarla a leer, pero también hay que enseñarle a leer”. (EE8, 59:59). También se refirió a la manera como ella considera, se debería impartir la enseñanza de la cultura escrita, trascendiendo la manera puramente técnica e instrumental que denunció anteriormente como “leer por leer”:

Si se enseña que no solo es unir letras para crear palabras o una oración, sino además el significado de esa palabra y como esa palabra entra para la vida, o sea, qué sentido tiene para tu vida, eso es lo que habla Paulo Freire sobre el cambio en la educación y el poder formativo que consiste en salir de una educación bancaria desde un proceso liberador y transformador a partir de la concienciación social y una praxis comunitaria y dialógica (EE8, 59:59).

Así como su compañera de sociología, E7, tampoco se sintió satisfecha con la formación brindada en los cursos de lectoescritura, argumentando la inconveniencia de un abordaje puramente instrumental: “Se llamaba lectura y composición la clase, yo pensaba que en esa clase íbamos a tener varios textos, poder leer,

compartirlos, escribir. Pero la clase era de lenguaje: enseñarnos las comas, los puntos, las tildes y ese tipo de cosas". (EE7, 74:74). Así mismo, asegura no haber percibido ninguna influencia de los cursos en sus prácticas de lectura, ni en cuanto a la motivación, que sitúa en las clases disciplinares y los docentes de las mismas:

No, no me hizo interesar más en la lectura [la clase de lectoescritura], incluso eso fue en primer semestre y en primer y en segundo semestre no me interesaba realmente la lectura porque no había una clase que me dijera como la lectura es buena, la lectura es rica. No, esos dos semestres fueron malos para mí, realmente esos dos semestres yo perdí dos materias, o sea, no estaba realmente interesada por la lectura. Ya después del tercer y cuarto semestre, ahí ya empezaron a haber docentes mejores, docentes que, si dejaban lecturas, bueno al menos, más interesantes, o sea, se preocupaban más por esta carrera. (EE7, 80:80). Llama la atención que siendo las asignaturas de lectoescritura las únicas estrategias curriculares propuestas institucionalmente para la promoción y nivelación de la lectura, los estudiantes perciban en ellas un parco impacto, debido a la manera tangencial en que se dieron frente a su formación disciplinar. Por su parte, la propuesta de la alfabetización académica cuestiona la idoneidad de los cursos de lectoescritura como técnicas aisladas del conocimiento disciplinar, debiéndose insertar en una cultura escrita particular, la de los arquitectos, o los sociólogos. Por lo tanto, la responsabilidad de cada programa académico sería formar a sus estudiantes en las competencias lectoescritoras necesarias para desempeñarse académica y profesionalmente en sus gremios.

Orientación lectora no planificada institucionalmente

Además de la propuesta de motivación y nivelación de lectura de la universidad, los estudiantes han tenido una serie de experiencias en distintos ámbitos de la formación académica que han sido destacadas como enriquecedoras de las prácticas de lectura, aunque no hayan sido planificadas institucionalmente para tal fin. A continuación, se presentarán algunas:

La investigación como orientación lectora

Las asignaturas en las que existe la necesidad de investigación, por ejemplo, trabajo de grado, ha propiciado de manera orgánica la avidéz lectora en los estudiantes, pues manifiestan sentir que leen con un propósito. Ese propósito tiene que ver con la oportunidad de elaborar una obra propia con base en el material consultado y la realidad empírica investigada.

Cuando se preguntó a los estudiantes por el momento de su vida universitaria en que más han leído, en general hicieron referencia a la instancia de trabajo de grado. E5 contestó: “últimamente he leído muchos textos referentes al proyecto de grado que estamos realizando, porque uno tiene que mirar lo que es la tesis y ahí sí eso abarca muchísima lectura, muchísima investigación.” (44:44; EE5). E1 también contestó “proyecto de grado” a la pregunta por el momento en que más han leído, sin ampliar más explicaciones. (42:42; EE1). E3 también aseguró: “en las materias en que más se lee son las de investigación, más que todo en las tesis” y continuó explicando en qué sentido:

Porque uno empieza leyendo un referente que tiene que ver, bueno, uno encuentra una partecita de lo que uno necesita, entonces, empieza a leer otro y empieza a leer otra partecita, comienza como a armarse ese rompecabezas. Entonces, uno empieza como a leer muchísimo y uno va entendiendo cómo se enfrentan las problemáticas, cómo se representan (80:80; EE3).

Un segundo factor de la asignatura de trabajo de grado que incentiva la lectura en los estudiantes es ser leídos y retroalimentados por los docentes. Del mismo modo, la ausencia de esta devolución desestimula y genera en los estudiantes una dificultad para hallar el sentido de la lectoescritura, en la medida en que esta última es una práctica comunicativa que se trunca en el momento en que los maestros no leen los escritos de sus estudiantes, ni emiten una apreciación de éstos.

EE6 asegura que en el único momento de la carrera en que un docente ha retroalimentado su ejercicio de escritura, ha sido con su asesor en la asignatura de Trabajo de grado, a un se-

mestre de culminar: “Mientras que la tesis si la entregamos por correo electrónico, entonces, ellos nos hacen las correcciones correspondientes y van marcadas, nos hace recomendaciones, correcciones... como a uno le interesa también lo del proyecto de grado, entonces, uno se enfoca en hacer bien eso. Entonces, eso le ayuda a leer e interpretar bien las cosas para uno mismo hacer la redacción mejor. Él era uno de los profesores que se fijaba detalladamente en lo que uno escribía y en lo que uno hacía, en cualquier cosita se fijaba, una tilde, en la redacción... Le ayudaba a uno bastante”. E5 también aseguró que el trabajo de grado también ha sido el momento en que sus trabajos escritos han sido leídos y corregidos, “sobre todo ahora en el desarrollo de la tesis, el tutor sí hace mucho eso” (28:28; EE5).

La retroalimentación docente-estudiante como orientación lectora

Así como los profesores exigen lectura a sus estudiantes y esperan ser leídos por ellos, los segundos también esperan lo mismo de los maestros. De acuerdo con el planteamiento de (Bourdieu en Silva, 2003) se lee cuando se tiene un mercado en el cual se hable de lo leído y se obtengan réditos sociales gracias a ello. Teniendo en cuenta las entrevistas, se concluye que también este principio se extiende a la lectura académica, de tal modo, cuando los estudiantes son interpelados por sus docentes de manera oral, o por medio de las evaluaciones escritas, está ocurriendo un fenómeno comunicativo entorno a la lectura. Por ejemplo, E1 manifiesta que en una de sus asignaturas disciplinares, tuvo que hacer varias exposiciones, en pocas palabras tuvo que hablar acerca de las lecturas que hacía, y asegura que fue ésta la materia que más contribuyó a su formación como lector.

E7 reconoce la importancia de que los profesores retroalimenten los trabajos y se refiere a uno en particular que:

Siempre le hacía correcciones a uno, le decía si está bien, o está mal. Si no es por ahí, entonces venga yo le ayudo para direccionarlo bien, a él le gusta que cada estudiante produzca, no que nos sentemos simplemente en un pupitre, sino que también hay que producir; por cada clase hay que producir un buen texto.

Entonces, es un profesor que realmente les gusta a los estudiantes, al menos, de sociología. Como sabemos que la base de la sociología es la lectura y la escritura”. (30:30; EE7).

Por su parte, E8 se refirió a la frustración que le genera producir escritos que no son leídos, ni retroalimentados por sus docentes:

Yo ya me quería retirar porque llega un momento en el que tu estas acá y ves que todos los días tú te sientas a encontrar un docente que te está diciendo lee esto y para garantizar que uno lo lea, entonces, le dicen tráeme la reseña, tráeme el ensayo, tráeme el informe, tráeme la ficha y ya eso es todo... Pero usted ve que el docente ni siquiera se da cuenta si usted lo hizo o no. Entonces, uno dice aquí no pasa nada, y yo por lo menos entré como en una frustración, una tristeza. (63:63; EE8).

La estudiante identifica la elaboración de reseñas como la única forma en que los docentes pueden controlar que los estudiantes hayan leído, sin embargo, su percepción es que sus profesores no las leen. E8 aporta un elemento de juicio adicional, asegura que sus compañeros hacen plagio en estos escritos de manera sistemática, lo que también la lleva a pensar que los profesores no leen la producción escrita de sus estudiantes.

La relación docente-estudiante como orientación

Los profesores como modelo resultan inspiradores para la práctica de la lectura. E4, aseguró: “hay un profesor que me llama mucho la atención... Porque es una persona sabia, es decir, uno le pregunta de cualquier tema y él como que sabe de todo. Entonces, obviamente, sabe mucho porque lee mucho, eso genera conocimiento. Entonces, la verdad un profesor así que sepa bastante y que demuestre que sí sabe, es él.” (77:77; EE4). E5 también se refirió a uno de sus profesores como: “me gusta escucharlo a él, como habla en la clase; el léxico que tiene. Tiene unas palabras muy bonitas para expresarse. Entonces, yo creo que eso lo consigue a partir de la lectura.” (84:84; EE5). A la pregunta por los profesores que hubieran influido en su hábito de lectura, E3 se refirió a una de las docentes de lectoescritura, resaltando sus disposiciones

frente al rigor en la enseñanza que el estudiante valora de manera positiva: “Ella era una persona muy disciplinada, eso sí, y era una persona muy puntual, esa era como la pauta de ella, así estuviera enferma siempre daba la clase. Y eso era algo así, como <juy! jue-madre>, me está enseñando a ser disciplinado. Entonces esa era una cualidad que ella tenía”. (38:38; EE3).

El rigor académico de los docentes también se menciona como un referente para la práctica lectora de los estudiantes, asimismo los lleva a comprometerse a responder del mismo modo, E2 relata el caso de un profesor que les asignaba exposiciones a partir de la lectura de un artículo a cada uno de los estudiantes: “él se toma la molestia, como digo yo, de leer lo que usted haya leído... y yo soy fiel testigo de eso. Me pasó en fitopatología, yo no más leí el resumen del artículo, y pues dándomelas de vivo: <no, con eso yo expongo>...” (91:91; EE2). El estudiante concluye que debido a que el profesor había leído previamente el texto, su osadía no pasó desapercibida. A pesar de esto, valora altamente el hecho de que el docente se prepare y lea los textos que los estudiantes proponen para la exposición, evidenciando cómo el factor de la exigencia conduce a los estudiantes a leer de manera rigurosa.

Conclusiones

Interpretar estos datos a la luz de dos corrientes teóricas, una que devela la desigualdad en la distribución de los instrumentos necesarios para la incorporación de una práctica cultural como la lectura en el hábito de los individuos, así como la *alfabetización académica* que le da a la lectoescritura el carácter de práctica cultural y llama la atención sobre la necesidad de socializar a los estudiantes en la misma; tiene sentido de cara al origen mismo de la Universidad del Pacífico, pues con su establecimiento en la ciudad de Buenaventura, buscó dar respuesta a la situación de exclusión que en diversos sentidos ha experimentado históricamente la población del Pacífico colombiano.

Los estudiantes describen las clases de lectoescritura como una instrucción técnica, a la que no le encuentran relación con la formación disciplinar, de hecho, este no es el objetivo de los cursos.

Por otro lado, las estrategias de la biblioteca que buscan generar socialización cultural en los estudiantes fueron señaladas por algunos de ellos como motivadoras, pero en cuanto al uso del material bibliográfico señalan carencias, lo que pone a la biblioteca en riesgo de ser percibida como puramente infraestructura. Los estudiantes esgrimen estas razones como la causa de su distanciamiento con los servicios de biblioteca. Se puede inferir que los espacios fueron creados expresamente por la institución para la promoción y mejoramiento de la lectura, no aparecieron como los principales impulsores de esta práctica, no fueron referenciados como espacios que hayan promovido cambios en las prácticas lectoras, ni siquiera uno de los momentos en que los estudiantes hayan leído más.

En cambio, los estudiantes refirieron durante las entrevistas otros espacios académicos y relaciones sociales y comunicativas que tuvieron mayor impacto en la incorporación de su hábito lector, los llevaron a practicarla con mayor asiduidad, o bien les sirvieron como modelo a seguir, a todas estas acciones las denominamos *orientación lectora no planificada*; “se trata de todos los procesos y acciones académicas que, si bien han sido direccionados por el ejercicio universitario, no se han establecido de manera deliberada por la institución para la promoción de la lectura” (Herrera y Guzmán, 2018). Para este caso, identificamos que se encuentran estrechamente relacionados con los factores sociales de las prácticas lectoras.

Es así como el trabajo de grado, por ejemplo, es el espacio en que se reporta el mayor nivel de lectura, no es coincidencia que les brinde a los estudiantes la posibilidad de escribir, ser leídos para reescribir. La efectividad de la comunicación en torno a las lecturas, más que un factor de motivación, se trata de un aspecto que la dota de sentido como práctica sociocultural y se extiende a las evaluaciones que involucran escritura. Los estudiantes no hallan finalidad en leer textos que no los llevan a una fase de crear, ni de realizar asignaciones que no son leídas y retroalimentadas por sus docentes. De esta manera la lectura aparece en doble vía: los estudiantes también reclaman la lectura de sus profesores.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los factores que relatan influyentes en la conformación de su hábito lector, como una dis-

posición duradera hacia la realización de elecciones autónomas en torno a la lectura, ocurrieron en el marco de la formación universitaria, pero en su mayoría no fueron orientados por la institución con la finalidad específica de la apropiación de la lectura. Más bien son resultado de buenas prácticas docentes que deberían ser comprendidas y fomentadas por las universidades dentro de su cuerpo docente, así como estudiadas en próximas reflexiones. Del mismo modo, la vinculación de los estudiantes con actividades de investigación, que, si bien en este caso solo ocurrieron hacia los últimos semestres, pueden ser transversales a la propuesta curricular de los programas académicos y demuestran un alto grado de potencial constructor de hábitos. Si bien dentro del cuestionario se encontraba la pregunta por la participación en espacios de investigación extracurricular, como semilleros o grupos de investigación, ninguno de los entrevistados dio cuenta de formar parte de uno de éstos, u otros espacios de socialización como grupos artísticos o políticos, de manera que es una deuda para siguientes investigaciones ahondar sobre la influencia que ejerce la investigación formativa en espacios ajenos al currículo.

Referencia bibliográfica

- Bolaños, M., & López, H. (2011). *La comunicación lectora en el contexto de la teoría sociocultural*. Cali: USC.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinción: Criterio y Bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, XVIII (1), 32-42.
- Camacho, R. (2006). *Estadística con SPSS: versión 12, para Windows*. México: Alfaomega.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Carvajal Barrios, G. (2011). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. *Nexus*, 66-95.
- Carvajal Barrios, G. (2011). Lectores, lectoras y lecturas: algunos hallazgos de una investigación cualitativa en la Universidad del Valle. *Universidad del Valle*, 67-87.
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, D., & Niño, G. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista diversitas - perspectivas en psicología*, X (1), 71-85.
- Dubois, M. E. (1991). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Debates actuales sobre la lectura y la escritura* (págs. 1-11). Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Durkheim, E. ([1893] 2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, P. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción* (12), 195-201.

- Griswold, W., McDonell, T., & Wright, N. (2005). Reading and the Reading Class. *Annual Review of Sociology* (31), 127-141. DOI:10.1146 / annurev.soc.31.041304.122312.
- Hernández S. (2008) Metodología de la investigación 4 ed - México: McGraw-Hill,- 850 p.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera & Guzmán. (2019). Ilustración: Anexo A. Unidades hermenéuticas (Atlas ti), *Experiencias de lectura estudiantiles desde la formación universitaria*. Manizales: Universidad de Manizales, p. 212.
- Herrera & Guzmán (2019). *Experiencias de lectura estudiantiles desde la formación universitaria*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Herrera Perlaza, S. (2014). *Hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Pacífico*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Herrera Perlaza, S. (2014). *Hábitos de lectura de los estudiantes de primer semestre de la universidad del pacífico*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Herrera, (2014). Gráfica “actividades en tiempo libre”. *Hábitos de lectura con los que entran los estudiantes a primer semestre a la Universidad del Pacífico*. Quindío: Universidad del Quindío.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied-Linguistics* , IV (1), 5-32.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en las globalización(es) I. Entre el Pensamiento Único y la Nueva Crítica*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Méndez A, Carlos E. (2003). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3a. ed. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ley 1188 de abril 24 de 2008: por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior*. Colombia: MEN.
- Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. [Con]textos, 1(1), 21-24. Obtenido de <http://repository.usc.edu.co:9191/xmlui/handle/123456789/569>.

- Muñoz, S. (1995). *El Ojo, El Libro y la Pantalla: Consumo Cultural en Cali*. Santiago de Cali: Universidad del valle.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores* (9), 119-127.
- Olave, A., Rojas, G., & Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, XVI (3), 455-471.
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura*. Guadalajara: XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Peroni, M. (2004). *Historias de lecturas: trayectorias de vida y de lecturas*. México: FCE.
- Petit, M., & Puente Docampo, X. (2004). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Colombia: Asociación colombiana de lectura y escritura.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia del siglo XX. En B. En Lahire, *Sociología de la lectura* (págs. 17-49). Barcelona: Gedisa.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), 195-204.
- Rojas Garcias. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revista Folios*, 0 (45), 29-49.
- Rojas, N., & Jiménez, M. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonía Investiga*, I (1), 19-35.
- Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., y otros. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, VIII (16), 51-70.
- Sánchez, L. (2006). El montaje de un programa de promoción de lectura en la universidad. *Educación y biblioteca* (154), 41-50.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES. Arfo Editores.

- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES. Arfo Editores.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía* (4), 162-175.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vélez, R. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *educ.educ*, XI (1), 167-180.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. *Unaula: Revista de la Universidad Autónoma Latinoamericana* (2), 4-14.

La correlación entre actividades de ocio y rendimiento académico, siendo la lectura la actividad de ocio, el rendimiento académico es mayor.

Incentivar la lectura desde diferentes espacios universitarios, es proporcionar programas lectores que potenciarán no sólo el quehacer estudiantil sino el desarrollo profesional de individuos hábiles, decodificadores lectores, competitivos e integrales.

Reflexión de los autores.

