

Desarrollo educativo y ciudadanía: universitarios y lectura en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

Educational Development and Citizenship: University Students and Reading in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia

María Pía Franco¹

mariapiafrancom@gmail.com

Recibido: 24 de junio de 2020

Aprobado: 11 de enero 2021

Resumen: El presente artículo de investigación es resultado de dos años de investigación, en torno a la lectura en universitarios de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. La investigación que nos llevó a producir el Estudio 2018 sobre hábitos de lectura de los estudiantes universitarios en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra fue desarrollada en el contexto de las reflexiones sobre el desarrollo educativo de Santa Cruz de la Sierra, con el propósito de explorar en forma extensa y objetiva las prácticas lectoras de los estudiantes de educación superior y generar una base de información válida y pertinente para que instituciones educativas competentes y personas interesadas en el tema (docentes y autoridades universitarias, profesores de colegio, bibliotecarios, gestores culturales, editores, libreros, entre otros) puedan diseñar propuestas pertinentes, con el fin de difundir y estimular esta competencia básica para el desarrollo cognitivo, académico y social en los jóvenes de nuestra ciudad.

Palabras clave: Desarrollo educativo, ciudadanía, hábitos de lectura, universitarios, literacidad.

Abstract: This article is the result of two years of research on reading among university students in Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. The research that led us to produce the 2018 Study on the reading habits of university students in the city of Santa Cruz de la Sierra was developed in the context of reflections on the educational development of Santa Cruz de la Sierra, with the purpose of objectively and extensively exploring the higher education reading practices of students and generating a base of valid and pertinent information to enable competent educational institutions and people interested in the subject (teachers and university authorities, school teachers, librarians, cultural managers, publishers, booksellers, among others) to design relevant proposals, in order to disseminate and stimulate this basic competence for cognitive, academic and social development among the youth of our city.

Keywords: Educational development, citizenship, reading habits, university students, literacy.

La educación no se hizo para que uno sepa, sino para que uno sea mejor persona: más humano, más solidario, más crítico, más argumentativo, mejor lector... Una persona que argumente y contraargumente.

Julián de Zubiría Samper

¹Universidad Autónoma Gabriel René Moreno-UAGRM, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

1. LOS HÁBITOS LECTORES EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS UNIVERSITARIOS DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, A LA LUZ DE LA LECTURA COMPRESIVA, LA LITERACIDAD CRÍTICA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA²

La lectura es reconocida como herramienta fundamental en el desarrollo humano y, en especial, en los jóvenes, tanto si eligen seguir una formación universitaria, como si no lo hacen. Esta actividad se define, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), como la capacidad de “comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (INEE, 2016, p. 56)³. Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) la lectura es considerada, junto con las matemáticas y el área científica, una competencia relevante para el bienestar personal y el progreso social y económico.

El mencionado estudio está focalizado en estudiantes universitarios de una de las ciudades con mayor densidad demográfica de Bolivia y la de mayor contrapeso cultural y económico. Dicho estudio enfoca la lectura como un hábito para el fortalecimiento de la ciudadanía y participación en la vida democrática.

Por otra parte, se decidió trabajar con estudiantes universitarios, en el entendido de que se trata de un colectivo que se encuentra en un momento crucial en cuanto a uso y eficacia de sus hábitos lectores, aumento de sus posibilidades de desarrollo humano, impacto en el desarrollo económico local y nacional, así mismo en sus propias vidas.

Los años de formación superior comprenden supuestamente el período de mayor actividad lectora por las exigencias disciplinarias, por lo tanto, los estudiantes deberían estar en el momento de máxima disposición para esta actividad. Si bien la encuesta que se realizó abordó tres tipos de lectura -académica, informativa y de entretenimiento- este artículo está dedicado exclusivamente a la primera, que es fundamental para la formación profesional.

En el ámbito académico, la lectura es un tema central, puesto que los textos escritos son una de las fuentes más importantes de acceso al conocimiento y a los discursos particulares de las disciplinas científicas. En la educación universitaria la lectura es considerada una competencia básica o instrumental, en tanto herramienta esencial del aprendizaje. La comprensión lectora, entonces, está relacionada a aspectos fundamentales, como la acelerada renovación y diversificación de saberes.

La exigencia de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes de los egresados universitarios. (...) Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI (Velásquez et al., 2008, p. 125).

En sentido inverso, bajos índices de lectura e insuficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes se relacionan con un desempeño académico insuficiente e, incluso, con dificultades de “acceso a los códigos de la modernidad y su inserción en la sociedad actual” (Cubo et al., 2005, p. 15).

Con relación a este complejo tema, se comentan a continuación nociones que deberían ir implícitas en su desarrollo, como la comprensión de la lectura y el aprendizaje a través de ella, así como la incorporación de la

² Agradezco a Ana María Gottret por sus comentarios y la corrección de este artículo; sin embargo, la versión final es de mi entera responsabilidad.

³ La prueba PISA evalúa a estudiantes de 15 años, en el campo de la lectura, competencias que “se centran en tres tareas o habilidades cognitivas: extraer información del texto, integrar e interpretar lo leído y, por último, reflexionar y evaluar el contenido y la forma del texto en relación con sus experiencias”.

literacidad crítica, la lectura en el acceso al conocimiento científico y la alfabetización académica, al tiempo que se las relaciona con los datos que arroja la encuesta.

2. LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA VIDA DE LOS UNIVERSITARIOS DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA

Un abordaje tradicional en el estudio de la lectura la concibe como la actividad de descifrar un sistema de escritura, es decir, reconocer la relación entre los fonemas del código oral y las grafías del código escrito que los representan. Esta labor, meramente mecánica, supone algo así como realizar la correspondencia sonora de la escritura. De este modo, esta actividad, en los procesos de enseñanza, puede incluso prescindir del reconocimiento e interpretación de las unidades léxicas de una lengua y de las reglas gramaticales que organizan sus combinaciones, sea a nivel de la oración o de los textos, que se considerarían los siguientes pasos en el acceso a la comprensión del texto escrito.

A partir de los planteamientos de la psicolingüística, el punto de interés con respecto a esta actividad se orienta hacia las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora, que se entiende como un proceso estratégico en el cual el lector establece relaciones entre la información a la que accede mediante el texto y el conjunto de conocimientos y experiencias de los que dispone previamente, organizados en esquemas, marcos o modelos mentales de diversa índole. A su vez, estos se piensan como representaciones dinámicas que se van actualizando y reorganizando continuamente y que funcionan como anclaje para las nuevas experiencias, proceso que se cumple con relación a la comprensión en general.

Así pues, la comprensión lectora se concibe como “un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias” (León, 2001, p. 113), más allá de los factores diversos que influyen en los resultados – como la atención, el interés personal, el esfuerzo o la experiencia, por ejemplo– y de los variados objetivos de lectura, pues no se lee igual para estar informado que para aprender, entretenerse, pasar el tiempo, encontrar determinados datos o información o por obligación (Parodi, 2010).

Efectivamente, además de la comprensión literal de los textos durante la lectura, el lector debe realizar este proceso de modo estratégico para construir una representación mental del texto escrito, no solo con relación a lo que se dice explícitamente en este, sino con todo lo que no se verbaliza y es imprescindible para su interpretación. Al respecto, Cassany (2006) dice que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 32). Esto varía también según el tipo de textos que se lee, ya que el modo de encarar y comprender cada uno supone estrategias diferentes. Teniendo en cuenta que todo este conocimiento previo, el bagaje cultural, las destrezas y las inferencias requeridas, así como las expectativas puestas en juego son individuales, las interpretaciones de un texto son siempre diferentes y personales.

Al subrayarse la importancia de las estrategias inferenciales en la comprensión de textos, tanto escritos, como orales, se resalta también el carácter activo en la participación del lector, así como la demanda progresiva de cometidos de mayor abstracción, complejidad, integración y exigencia cognitiva.

Indudablemente, con el desarrollo de las nuevas tecnologías han ocurrido grandes modificaciones en cuanto a la forma de leer e inevitablemente en los efectos que produce la lectura. Los medios digitales también están alterando las características del acto lector y probablemente las estrategias de la comprensión.

En todo caso, resulta imprescindible para la formación académica un elevado nivel de desarrollo de estrategias de comprensión lectora, en tanto que estas no solo permiten a la comunidad universitaria acceder a la

abundante y dinámica cantidad de información de los diferentes campos disciplinares, sino además “construir y administrar conocimiento, desarrollarse en el interior de dicha comunidad” (Parodi, 2010, p. 206).

2.1 LA LECTURA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS UNIVERSITARIOS DE SANTA CRUZ

Luego de este acercamiento a lo que supone es leer comprensivamente, cabe analizar el valor que asignan a la lectura los universitarios encuestados e identificar sus prácticas lectoras de manera específica en relación con su formación universitaria.

En la pregunta 6d, que dice Marca el nivel de importancia de la lectura en tu vida según los siguientes usos, 82% la considera muy importante o importante para su formación académica, 75% para informarse, 66% por cuestiones laborales y 46% para entretenimiento. Por su parte, entre quienes no dan una valoración positiva a la lectura en su formación, 13% dice que es neutra; 4%, que es poco importante y menos del 1%, que no es importante.

Esta valoración positiva de la lectura entre estudiantes tiene su correlato entre los profesores, para quienes la lectura es un instrumento fundamental en el aprendizaje. Como subraya Carlino (2005):

“Todos los profesores compartimos la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los docentes comunicamos oralmente es sólo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado. (...) Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura” (pp. 67-68).

Sin embargo, si bien los jóvenes encuestados reconocen la importancia de la lectura en su formación académica, la frecuencia con la que realizan esta práctica no es especialmente alta⁴. 17% declara leer 6 o 7 días a la semana, 56% lo hace de 3 a 5 días,

25% lee 1 o 2 días y 2% dice no hacerlo nunca para estos fines, según las respuestas a la pregunta 16d. En cuanto a la cantidad de horas al día que dedican a la lectura académica, 52% de ellos indica que lo hace una hora diariamente, 29% declara dos horas, 14%, tres horas, 3%, cuatro horas y 2% dedica cinco horas o más al día. Estas cifras se obtienen a pesar de que 53% de los encuestados dice dedicarse exclusivamente a sus estudios (pregunta 4a: ¿Trabajas actualmente en simultáneo a tus estudios? Respuestas: no trabajo; hago prácticas preprofesionales; a tiempo parcial, para terceros; a tiempo completo, para terceros; en mi propio emprendimiento; en negocio familiar).

Son múltiples los posibles factores por los cuales los universitarios encuestados, a pesar de que son

⁴Algunos estudios similares sobre la lectura en estudiantes universitarios arrojan estos resultados: la investigación sobre hábitos lectores y el nivel de valoración del libro entre estudiantes universitarios del pregrado de la Región Metropolitana en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y privadas, de áreas humanista y científica, concluye que 68% manifiesta un hábito lector -leen diaria o semanalmente-, en tanto que 32% afirma que lo hace ocasionalmente (24%) o nunca o casi nunca (8%) (Velásquez, 2008). Por su parte, un estudio comparativo de estudiantes españoles y portugueses da como resultados que los primeros leen en un 60% y los segundos en un 53%, aunque los españoles leen en menor frecuencia; “no se produce una diferencia significativa en el número de libros leídos en el último año” (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 720).

conscientes de la importancia de la lectura en su vida académica, no se dedican a ella con mayor frecuencia. La motivación constante por parte de los profesores mediante la presentación de bibliografía pertinente, actualizada y adecuada para cada nivel, además de la guía y el acompañamiento durante las prácticas lectoras - entre las estrategias propuestas en el apartado final de este artículo- podrían incrementar el hábito lector.

Los datos arrojados por la encuesta abren espacios de reflexión al realizar el cruce de variables entre la cantidad de horas que los universitarios dedican a la lectura y la valoración de su desempeño académico, puesto que aquí se observa que los porcentajes de las horas empleadas decrecen según la valoración que tienen de su desempeño académico. Entre quienes lo consideran “excelente”, 36% estudia una hora, 32% dos horas y 32% tres o más horas; entre quienes lo consideran “muy bueno”; 46% dedican una hora; 30%, dos horas y 24% destina tres o más horas; entre quienes lo consideran “bueno”, 50% dedican una hora, 30% dos horas y 20% tres o más horas. Quienes valoran su desempeño académico como “regular” destinan en un 61% una hora; 25%, dos horas y 13%, tres o más horas. Entre los estudiantes que consideran “malo” su desempeño académico, 81% destina solo una hora a la lectura.

Varios estudios realizados, tanto en el nivel escolar, como en el universitario han explorado la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, con resultados variados⁵ (Velásquez et al., 2008). En todo caso, casi todos apuntan en general a que “el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja” (Velásquez et al., 2008, p. 125). Sin embargo, cabe aclarar que este estudio en cuestión indaga los hábitos de lectura y no la comprensión lectora. Es bastante probable que estos estudiantes universitarios que consolida hábitos de lectura durante su formación académica los conservarán más adelante, y esta capacidad les permitirá una formación permanente y autónoma durante toda su vida.

Pero el tiempo invertido en la lectura se torna significativo si va acompañado de la capacidad no solo de encontrar la información buscada, pues el lector aventajado debe poder seleccionar lo que le es significativo a partir de la cuantiosa información disponible. En este sentido, son mayores las exigencias para los lectores en general. Parafraseando a Cassany (2006), la lectura supone seguir el recorrido no solo en las líneas de los textos, sino también entre líneas, tras las líneas y, actualmente, en línea.

3. LITERACIDAD Y LECTURA CRÍTICA EN UNIVERSITARIOS DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO EDUCATIVO

En las últimas décadas, los expertos han puesto en relieve -además del desarrollo de las destrezas cognitivas implicadas en la lectura- en el origen social de la lectura y la visión de mundo que cada cultura imprime en los distintos textos que usa, desde el llamado enfoque sociocultural.

En este marco, las prácticas referentes a la lectura y la escritura se denominan literacidad⁶. En ella están incluidos los usos del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento asociadas con el discurso escrito la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad que se consigue a partir de los escritos, así como los valores y las representaciones culturales elaborados

⁵ Hay estudios dedicados específicamente a demostrar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico, como el realizado con estudiantes de la Universidad de San Pablo, Brasil (Oliveira y Santos, 2006) y el de la Universidad Católica de Temuco, Chile (Abarzúa, 2005), por ejemplo, ambos descritos por Velásquez et al. (2008, p. 125).

⁶ Tanto el vocablo como el concepto provienen del inglés literacy. Otros términos relacionados son escrituralidad, literariedad, alfabetización, cultura escrita.

y diseminados en ellos⁷ (Cassany, 2006). De esta manera, se constituye un campo de estudio muy vasto, que otros autores llaman cultura letrada.

Desde esta propuesta, los lectores entran en contacto con discursos siempre situados, es decir, que ocurren en un momento y un lugar determinados, provienen de un autor con una visión del mundo personal y que pertenece a una colectividad particular, de modo que:

Forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado. [...] Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen. La ciencia y el periodismo utilizan varios recursos para representar el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada, supuestamente. [...] Las noticias y los artículos científicos también están situados y atienden a intereses y percepciones personales. [...] También los discursos jurídicos y judiciales responden a momentos sociohistóricos (Cassany, 2006, pp. 55-56).

De este modo, puesto que el poder opera a través del discurso (Foucault, 1975), los lectores no solo deben leer de manera comprensiva, sino que además deben reconocer que no hay discursos 'neutros', pues la ideología que permea los textos y detrás de ellos hay siempre alguna intención, sea voluntaria o no.

La práctica de la lectura crítica o criticidad supone llegar a este nivel de comprensión lectora más profundo, y es la que deben desarrollar los estudiantes universitarios, no solo en su formación académica, sino también para un ejercicio de ciudadanía más activo y consciente, ante textos cada vez más variados, complejos y demandantes.

En este sentido, la dedicación de un determinado tiempo a la actividad de la lectura académica no garantiza su calidad y profundidad, en particular con respecto a las prácticas de los jóvenes⁸, en las que el 'zapping lector' y la multimodalidad son habituales. Al respecto dice Parodi (2010):

"La actual sociedad del conocimiento [...] nos impulsa a enfrentar cambios progresivos y de manera decisiva [...] de hecho, la habilidad para leer textos de carácter más exigente y prosa con más información (como aquellos que por lo general se encuentran en un proceso de formación especializada disciplinar) constituye una de las claves más importante del acceso al conocimiento y del éxito académico profesional" (p. 137).

En la encuesta realizada en Santa Cruz de la Sierra a los estudiantes universitarios, ciertas preguntas apuntan a identificar en alguna medida indicios de pensamiento crítico en las prácticas lectoras de los universitarios. Sin embargo, cabe aclarar que recabar este tipo de información para reconocer la comprensión crítica de los encuestados precisa otro tipo de instrumentos. No obstante, los datos emergentes permiten, al menos, una reflexión inicial.

La pregunta 39 está orientada a indagar si los estudiantes, al abordar la bibliografía referente a su campo de estudio, consultan varios autores y obras para conocer distintas perspectivas y cotejarlas. Como respuesta, menos de la mitad de los estudiantes declara habitualmente que contrasta varias fuentes: 16% lo hace "muy frecuentemente"; 28%, "frecuentemente"; 30%, "ocasionalmente"; 19%, "raramente" y 6% nunca lo hace.

Una práctica fundamental en la formación universitaria consiste, precisamente, en recabar obras y autores

⁷ "Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo" (Cassany, 2006, pp. 38-39).

⁸ "La fragmentación de los textos produce una lectura aparentemente caótica que predomina entre los jóvenes que usan compulsivamente sus teléfonos inteligentes. No obstante, esos fragmentos suelen conectarse bajo la forma de un hipertexto sin formato material. Este hecho no es equivalente a un absoluto desorden, pues revela otro patrón de conexiones entre textos, una lectura donde predomina la contigüidad antes que la lectura 'profunda'" (Komadina, 2018).

con enfoques diversos para abarcar un panorama con amplitud y profundidad, especialmente sobre temas controversiales y por lo tanto polémicos, que los hay en todas las disciplinas científicas y áreas de estudio. Esta práctica es imprescindible sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, en el cual los textos de tipo argumentativo sostienen determinadas posturas que suscriben o critican perspectivas diversas. Por estas razones, es importante para el estudiante contar con bibliografía y fuentes suficientes y confiables a las que pueda acceder regularmente, así como tener las herramientas necesarias para abordarlos.

Con respecto a los lugares y las modalidades en las que los estudiantes obtienen libros o documentos referentes a su formación académica y la frecuencia con la que lo hacen en cada caso, la pregunta 28 da las siguientes opciones: en librerías; en bibliotecas; me prestan amigos, familiares o conocidos; en fotocopiadoras; los descargo gratuitamente de internet y los compro en internet. Las respuestas indican que los universitarios recurren muy frecuente o frecuentemente a bibliotecas en 35%, a librerías 32%, a préstamos en 22%, en fotocopiadoras 21% y 11% en casetas de ventas de libros. También es significativo el porcentaje de los que responden que nunca los compran en casetas de ventas de libros (26%), nunca se los prestan de conocidos (24%), no los obtienen de librerías (18%), tampoco en bibliotecas (18%) y no recurren a las fotocopiadoras (13%). Es decir, casi un tercio de los universitarios encuestados accede a textos posiblemente descontextualizados, fragmentados y, por tanto, no las mejores condiciones. Además, poco más de un tercio nunca utiliza los circuitos tradicionales de acceso a la bibliografía académica⁹ (bibliotecas y librerías).

Las nuevas tecnologías suponen actualmente, en especial entre los jóvenes, una grandísima oportunidad para conseguir información actualizada desde la inmensa cantidad de obras publicadas por la comunidad científica de todo el mundo.

Sin embargo, esta oportunidad la aprovecha el lector experto, que ha desarrollado la capacidad de distinguir los contenidos actualizados y confiables, basados en datos empíricos y contrastados, que además han superado controles editoriales y de publicación, porque, en definitiva:

En internet la basura y el fango se mezclan con las perlas y las joyas. [...] Cualquiera puede colgar una web, enviar una contribución a un foro o intervenir en una enciclopedia pública virtual, sin cumplir ninguno de los criterios que impone un periódico para publicar una carta de sus lectores, un boletín para difundir una investigación o una editorial para publicar un libro” (Cassany, 2006, p. 220).

Esto sin considerar que, además, quienes navegan sin destrezas entrenadas y criterio formado son más propensos a perderse en las páginas más atractivas, pero no necesariamente confiables o veraces, ante la cantidad ingente de información que tienen a su alcance.

Otra pregunta orientada a explorar las destrezas de lectura crítica de textos académicos entre los universitarios es la número 33, que está dirigida a comprobar si, además de Google, los estudiantes conocen y utilizan otros buscadores, específicamente académicos o científicos, que manejan criterios más exigentes de selección y publicación de artículos y obras en general, como son Google Scholar (Académico) y Scielo, por mencionar los más conocidos.

⁹Al respecto Cassany (2006) comenta: “Una biblioteca pública de ladrillo reúne sólo libros seleccionados por su calidad: sus bibliotecarios los eligen entre la oferta inagotable de títulos, que también ha superado varios controles: el editor, el corrector, el impresor y las leyes de propiedad intelectual de cada país. En una biblioteca no hay documentos que inciten a los adolescentes a dejar de comer, ni foros racistas, ni instrucciones para tomarse pastillas, ni reflexiones personales sobre el suicidio como opción, ni remedios caseros hipotensores--- -ni propaganda de armas, artículos que consideren al sida como un castigo divino o instrucciones para piratear un programa informático o preparar una bomba (p. 220).

En las respuestas destaca que 84% de estudiantes usan Google “muy frecuentemente” o “frecuentemente”. Sin embargo, son bajos los porcentajes de quienes usan otros buscadores. Específicamente, usan de manera muy frecuente o frecuente Google Académico 14% y 20%, respectivamente. En tanto, utilizan Scielo de modo muy frecuente o frecuente 4% y 6%. Quienes los usan “ocasionalmente” o “raramente” son 18% y 14% para el primero, mientras que 7% y 13% usan el segundo.

Esta pregunta, cruzada con la valoración del desempeño académico, arroja datos interesantes. Mientras que muchos de los estudiantes que consideran que su desempeño académico en la universidad es “excelente”, “muy bueno” o “bueno” no necesariamente utilizan los buscadores propuestos (responden que “nunca” usan Google Académico 25%, 27%, 35%, respectivamente, y “nunca” usan Scielo 53%, 66% y 71%). Los porcentajes se incrementan en el caso de los que consideran su desempeño “regular” o “malo” (40% y 71% para Google Académico y 72% y 94% para Scielo), con números semejantes en relación a otros buscadores. A esta situación cabe añadir la información emanada a partir de las preguntas 20 (¿Cuántos documentos digitales referidos a tu formación académica tienes descargados?) y 21 (De todos los libros de uso académico que tienes descargados, ¿qué porcentaje has leído?). Según las respuestas dadas, el 49% declara tener menos de 20, 41% entre 20 y 100 y 10% declara contar con más de 100 documentos digitales. Acerca de la lectura de estos materiales, 58% ha leído menos del 40%, 36% ha leído entre 41% y 80% y 6% ha leído más del 80% de los documentos que tiene descargados.

En cuanto al origen del material electrónico que manejan los universitarios encuestados, 47% contesta que los descarga gratuitamente de internet y 16% que nunca recurre a ello. En tanto, solo 8% los compra en internet y 71% nunca lo hace. Es decir, aunque los universitarios de Santa Cruz hacen uso de las nuevas tecnologías para acceder a materiales académicos, por un lado, la calidad del material es discutible y, por otro, la proporción de los documentos efectivamente leídos no es muy alta.

Otro aspecto relacionado con la búsqueda de información mediante recursos electrónicos es el de la cantidad de tiempo invertido en la lectura académica, abordado en la pregunta 16a de la encuesta, que dice: ¿Cuántas horas al día dedicas a la lectura como parte de tu formación académica? En este punto, más del 50% de los estudiantes utiliza Google, sin grandes diferencias según la cantidad de horas diarias que dedican, aunque, como es lógico, los que emplean más tiempo para el estudio son los que más frecuentemente consultan estos buscadores. Estos son los porcentajes: 70% de los que estudian 5 horas diarias consultan Google “muy frecuentemente”; 53% de los que dedican 4 horas; 61% de los que dedican 3 horas; 65% de los que dedican 2 horas y 60% de los que dedican 1 hora a la lectura académica.

En resumen, los estudiantes que valoran su rendimiento académico como “excelente”, “muy bueno” o “bueno” utilizan recursos más variados de búsqueda de información, conocen buscadores específicos y dedican más tiempo a estas prácticas. Los estudiantes que consideran “regular” o “malo” su desempeño académico admiten en su mayoría no conocer otras opciones y, por tanto, no las utilizan.

Además, la lectura electrónica conjuga múltiples formatos y se lee no solo letras, sino también fotos, audios, videos, entre otros, de manera que hoy se habla de los textos multimodales o multimedia. Adicionalmente, está la variedad de textos que circulan en la red, procedentes de diversas culturas y en variadas lenguas.

En síntesis, aunque la cantidad y la disponibilidad de la información ofrecida es inmensa, el acceso eficiente a ella requiere de destrezas cada vez más específicas y sofisticadas. Ante la actual sobrecarga de información y la desorganización de la bibliografía científica, las exigencias para desarrollar la capacidad de selección son también mayores. Como apunta Cassany: “Sin duda es necesaria una formación más madura y profunda para poder navegar con independencia y racionalidad” (2006, p. 225).

4. LA LECTURA EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

En este recorrido por la lectura para la formación académica cabe finalmente revisar brevemente algunas de las peculiaridades del discurso científico a través del cual los universitarios incorporan los conocimientos de cada disciplina -más allá del soporte utilizado- lo que a futuro les permitirá ingresar al mundo profesional y continuar con su formación de modo permanente. Al respecto comenta Giovanni (2010):

"Dado que los sujetos que acceden a la universidad o al mundo laboral deben construir significados diferentes, como medios de expresión y comunicación en contextos emergentes y con demandas específicas hasta ese momento de sus vidas, los géneros discursivos que se construyen para esas comunicaciones son nuevos no sólo en su contenido temático, sino también, entre otras cosas, en su modo de organización de la información y en los propósitos que buscan satisfacer" (p. 176).

Algunos de los géneros académicos enumerados por el mencionado autor son el manual, el texto disciplinar, la guía didáctica, el artículo de investigación científica, el proyecto de investigación, la tesis, etc. Lista a la que se añaden el informe científico, el artículo de divulgación, entre otros. En ellos predominan los modos expositivo, descriptivo y argumentativo¹⁰, que, cabe remarcar, en los niveles primario y secundario de la educación boliviana no están tan presentes como el modo narrativo.

Por otra parte, en los ámbitos de formación está bastante generalizada la distinción entre "letras y ciencias" en la que se marca lo humanístico como opuesto a lo tecnológico. Sin embargo, la actividad lectora como parte de la formación de los estudiantes debe tener más bien un enfoque que ponga en evidencia la complementariedad de estos dos tipos de lecturas, como señalan Cornejo et al. (2011), porque la lectura humanística en tecnología¹¹ abre en el científico la visión de la sociedad en la que interviene y sus demandas. De esta manera su saber está vertebrado y no tiene una formación atomizada en asignaturas inconexas y a veces desvinculadas de la realidad. Por otra parte, la lectura científica en áreas de formación no tecnológica evidencia y perfecciona la pertinencia del rigor científico y analítico que añade a sus estudios. En palabras de estos autores (Cornejo et al., 2011):

"La lectura es una de las herramientas importantes para lograr esta transformación hacia una formación integral. [...] la lectura de obras científicas puede contribuir a la formación de ciudadanos que fundamenten científicamente sus actuaciones en relación a las temáticas socialmente relevantes, es decir, que adquieran el hábito de fundamentar, racional, rigurosa y críticamente, su toma de posición en tales cuestiones. Inversamente, la lectura puede servir para que aquellos ciudadanos con formación científica o tecnológica desarrollen la práctica de sus respectivas disciplinas teniendo en cuenta los principios éticos, las cuestiones sociales y las necesidades humanas" (p. 156).

¹⁰ "En los textos científicos [...] abundan las exposiciones, descripciones y argumentaciones, se hace necesario analizar las relaciones de causalidad (causa por el efecto y viceversa), las analogías (semejanza, igualdad para establecer la comparación), la parcialidad (el todo y las partes), y temporalidad, focalizando las mismas para lograr la elaboración de inferencias" (Muñoz et al, 2013).

¹¹ En 2011, la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la UAGRM, por iniciativa de la Biblioteca de Tecnología, desarrolló el "Curso de desarrollo de capacidades lectoescritoras" para los docentes en colaboración con la Institución Universitaria de Envigado. Ese mismo año la Facultad y la carrera de Lenguas Modernas y Filología Hispánica realizaron un diagnóstico sobre la capacidad lectora de los estudiantes de la FCET, con textos de la prueba PISA 2000.

5. CONCLUSIONES

Entre algunas propuestas para el desarrollo de las prácticas lectoras en la educación superior, tenemos que el abordaje de la lectura comprensiva y crítica en el ámbito académico, como se ha pretendido resaltar a lo largo de este artículo, es un tema amplio, fascinante e ineludible.

En este sentido, es constante la preocupación de los expertos por profundizar en campos como la literacidad y la criticidad, con el objetivo de optimizar y profundizar el desarrollo de prácticas lectoras eficientes, desafiantes e innovadoras, que aporten de manera significativa logros en las capacidades cognitivas de los estudiantes de todos los niveles educativos.

Con carácter estrictamente personal, considero particularmente enriquecedoras las propuestas de los autores citados a lo largo de las líneas precedentes, por lo que, para finalizar esta reflexión, resumiré algunas estrategias generales útiles y que constituyen alternativas para su aplicación práctica, aliñadas con mi propia experiencia.

En el ámbito hispánico, Carlino (2005) es una de las autoras que más bibliografía ha publicado sobre la alfabetización académica y sus alcances, y la define así:

“Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. [...] Ahora bien, la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos” (pp. 13-14).

La Universidad es la institución en la que los futuros profesionales entran en contacto con documentos específicos de la ciencia y del ámbito profesional de su elección, para aportar al desarrollo educativo, social, económico y, sobre todo, “al fortalecimiento de la participación ciudadana y el ejercicio de la democracia se agudiza en la medida que los estudiantes se apropian de la lectura como un acto político” (Vaca, 2019).

Los textos académicos que leen los universitarios están, en general, escritos por expertos y dirigidos a sus pares dentro de una comunidad científica particular¹³ y no están necesariamente concebidos para la divulgación. La terminología técnica utilizada por cada rama del saber en pos de la exactitud y la precisión del

¹² Aclara Carlino (2005) en nota a pie de página: “La palabra ‘alfabetización’ es la traducción directa de ‘literacy’, que también puede entenderse como ‘cultura escrita’. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español ‘alfabetización’. Por literacy se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchisky y Simó (2001), en un libro que promueve que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de enseñar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como ‘la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla’ (p. 159). La definición de estas autoras resulta pertinente para nuestros fines dado que tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (2005, p. 14).

¹³ “Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales) lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes” (Carlino, 2003, p. 1).

pensamiento científico dificulta este proceso, pero más todavía porque el discurso con el que los estudiantes entran en contacto y a través del cual deben cursar las distintas asignaturas –en otras palabras, “aprender”– les es extraño en cuanto a sus recursos, estructuras, modos e incluso en los contenidos tácitos que, por tanto, no se explicitan en ellos.

Algunas de las recomendaciones que da Carlino (2005) a los profesores universitarios dirigidas específicamente al ejercicio de la lectura –si bien ella se refiere también a la escritura, aspecto no abordado en este artículo– son, en primer lugar, considerar su potencialidad para incidir en el pensamiento de los estudiantes y, consiguientemente, “hacerse cargo” de guiar el proceso de alfabetización académica que les permita avanzar gradualmente hacia habilidades lectoras estratégicas, reflexivas y autónomas, en la consideración de la actualización profesional continua.

Este cometido no compete exclusivamente a los docentes del área del lenguaje, sino que reclama también el concurso de todos los profesores universitarios, pues de hecho son los expertos en cada disciplina científica y los más capacitados para realizar este acompañamiento iniciático que propicie la adopción del proceso. ¿Quién mejor que un sociólogo, un abogado o un filólogo para analizar e interpretar críticamente un texto de sociología, de derecho, política, economía, de lengua o literatura, respectivamente? Por tanto, la lectura como competencia ciudadana, profesional atraviesa a todas las áreas.

La lectura y la escritura son instrumentos en los procesos cognitivos y, como enfatiza María Cristina Martínez (2009, p. 22): “La misión de una educación formal es mejorar los procesos de aprendizaje y la formación de estudiantes que aprendan a pensar”. En la lectura comprensiva, como se comentó más arriba, se produce la conexión del conocimiento nuevo con las estructuras y esquemas previos. Si, como dicen Henao Salazar et al. (2008), las dificultades para los estudiantes provienen sobre todo de los conocimientos previos que se constituyen en el andamiaje de la comprensión, los docentes estamos llamados a acompañar su construcción personal del conocimiento, de manera que vayan rellenando los vacíos y lleguen a una interpretación profunda y coherente de los textos científicos.

No se trata, pues, de limitar el acceso de los estudiantes al material real y propio de las disciplinas, en favor de resúmenes reduccionistas o cuestionarios que solo inducen a la lectura superficial que proporciona una información puntual sin muchas posibilidades de hacer un trabajo de análisis e interpretación de lo que se lee. Sin embargo, no es esto lo que encontrarán luego en el mundo profesional.

En este sentido, el cometido de la educación es guiarlos para que desarrollen sus propias estrategias de lectura, las más adecuadas para cada objetivo, hasta que lo hagan de modo autónomo. Esto significa que puedan buscar con eficiencia y seleccionar las fuentes confiables más pertinentes para extraer y procesar información abundante y compleja, realizar las relaciones necesarias con el conocimiento previo y en relación al contexto particular, además de reflexionar sobre la propia lectura y sobre el proceso cognitivo realizado, así como de redireccionarlos en caso necesario. Estas actividades están entre las principales estrategias para la activación de la comprensión lectora en este camino de reconstrucción del conocimiento (Muñoz et al., 2013).

Las estrategias de lectura pueden clasificarse según se realicen antes de la lectura -activar el conocimiento previo, reconocer el tipo de texto, identificar el objetivo y la finalidad de la lectura, entre otras-; durante la lectura -realizar anticipaciones y retrospecciones, hacer inferencias y reconocer implicancias, realizar diagramas o esquemas de la organización textual, completar el marco referencial, establecer conexiones intertextuales e intratextuales, etc.-; y después de la lectura -hacer la relación y valoración de lo aprendido a partir de las propias experiencias, autoevaluarse y otros.

Por otra parte, de forma complementaria, se puede realizar prácticas que propicien el desarrollo de estrategias inferenciales, de coherencia global y local -conexión de ideas y de oraciones, la elaboración de esquemas y resúmenes-, y de estrategias esquemáticas y léxicas, como identificar el formato del texto y sus partes o deducir los sentidos y explorar la polisemia de las palabras por el contexto, por ejemplo. Todas son actividades eficaces en cuanto a propiciar la comprensión del texto en la lectura dirigida al aprendizaje (Cubo de Severino et al., 2005), y que la lingüística y la didáctica del texto¹⁴ han contribuido a delinear.

Sin descuidar la necesidad de poner atención, memorizar y entender literalmente, la comprensión concebida como proceso estratégico implica que se necesita además acceder a niveles más profundos y globales de conocimiento, lo que se logra mediante la consolidación de las mencionadas estructuras o modelos mentales, que son representaciones dinámicas en constante actualización.

Por su parte, Yubero y Larrañaga (2015) señalan que, en consecuencia, la responsabilidad debe ser compartida:

“Es relevante por tanto que las universidades faciliten a los alumnos momentos y recursos de lectura voluntaria, espacios en los que dialogar y compartir estas lecturas y, en definitiva, favorecer la creación de comunidades de lectores que serán ciudadanos más participativos desde el poder que da la palabra. Aprovechando también el desarrollo de internet y de la edición electrónica, deben crearse nuevas comunidades discursivas virtuales, que contemplen la transformación entre los roles de autor y lector, y también los nuevos géneros electrónicos. [...] La creciente y diversa complejidad de este acto cotidiano que es leer, nos obliga a todos a asumir nuestro compromiso con los más jóvenes, con el fin de favorecer el desarrollo de una sociedad más crítica y comprometida, capacitada para comprender y ejercer nuestros derechos y nuestros deberes. Por ello es necesario que tanto las universidades como las bibliotecas no dejen de lado la promoción lectora con el objetivo de formar lectores competentes y críticos, capaces de acceder por sí mismos a los textos y estar preparados para realizar los aprendizajes necesarios para optimizar su desarrollo personal, social y profesional” (p.722-723)

La elección cuidadosa de bibliografía actualizada y con referencias suficientes y exactas es otro aspecto que debemos cuidar los docentes. La “descontextualización” en la que se ven inmersos los estudiantes de los primeros cursos se incrementa además por los tipos de materiales a los que acceden. El adquirir libros o documentos de formación académica en fotocopiadoras los expone muchas veces a artículos o capítulos sueltos, sin nombre del autor, sin las cubiertas de la obra a la que pertenecen, sin información paratextual, en caso de impresos, y con similares carencias en caso de ciertos documentos digitales. Todo ello no solo obstaculiza la comprensión lectora, sino que también afecta la motivación interna de los estudiantes, así como la confianza en sus capacidades intelectuales y en su autoestima, cuando el aprendizaje requiere de un estado emocional afectivo y presto a la participación.

Es preciso que el estudiante entre en contacto con textos reales esenciales de la disciplina que estudia. Sin embargo, muchas veces la bibliografía es abundante, compleja e incluso contradictoria entre sí, fundamentalmente cuando se trata de textos argumentativos en los que se trata de fijar una posición y justificarla. De ahí que el profesor debe ayudar a rellenar ese andamiaje, contextualizar a los estudiantes explorando el propósito y el posicionamiento del autor, identificando el género discursivo y las voces que incorpora, prediciendo interpretaciones, relacionando las referencias intertextuales, valorando los textos y fijando posiciones al respecto (Cassany, 2006).

¹⁴ La lingüística del texto aborda el proceso de comprensión y producción de textos, los describe según sus niveles estructurales y los clasifica según las finalidades y los contextos de uso, entre otros objetivos.

En cuanto al uso de los recursos tecnológicos, las ventajas son muchas. Tanto los profesores como los estudiantes debemos encontrar los más adecuados y específicos para cada campo del conocimiento y para cada finalidad. Esta es una más de las tareas conjuntas que, durante el aprendizaje colaborativo, podemos realizar, recibiendo y dando ayuda mientras descubrimos y perfeccionamos la utilización de aquellos.

Como medida inicial, los profesores debemos no solo indicar los buscadores específicamente académicos a sus estudiantes, sino también explicarles por qué son más confiables y demostrar que mucha información que circula en Internet no es confiable ni segura. Al respecto, Vaca (2019:88) en *Ethos lector* expresa: “En este siglo, la industriosa era del internet afecta directamente la calidad de nuestra ciudadanía y las dinámicas que tiene la democracia y la política en general.”

Al respecto se hace urgente dotar a la población universitaria, que, en el caso de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, tiene una densidad demográfica alta, del 53% (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2015) por lo tanto brindarles las condiciones de infraestructura del conocimiento, técnicas, docentes que otorguen la calidad de estas herramientas de lectura en el siglo XXI, donde la alfabetización ya no es solo de lectoescritura, sino digital, científica, como expone Castell (2000) en *Sociedad Red*.

Otorgar competencias textuales, capacidad autocrítica y herramientas para la generación del conocimiento propio, argumentado, desde sus contextos, para responder a las necesidades de su realidad, y que la universidad tenga sentido de desarrollo humano, social, impacte la calidad de vida de todos. Igualmente, es imprescindible que los universitarios aprendan a reconocer el trabajo ajeno y el conocimiento desarrollado y acumulado en cada disciplina, y, en consecuencia, realicen adecuadamente las citas de las fuentes bibliográficas que utilizan para evitar el plagio y el “copiar y pegar” sin acreditar las fuentes consultadas.

La evaluación de la comprensión lectora también debe orientarse en términos de criticidad. En este sentido, la escritura es una actividad que también debiera exigirse, para mejorar la calidad de la misma democracia, como lo explica Vaca (2018, p. 101) en *el Leer es un acto político*: “... a medida que un individuo se apropia del instrumento del logos, de la palabra, del idioma, se apropia de su capacidad de expresar lo que piensa y vive en sociedad, por lo tanto, la calidad de su participación ciudadana también aumenta”.

A la vez, al escribir “estimula al análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado” (Carlino, 2005, p. 27). De ahí que se plantee utilizar la lectura y especialmente la escritura como herramientas cognitivas para ordenar y expresar el pensamiento (Carlino, 2005, 29), lo cual implica revalorizar ambas actividades en la formación general, pero sobre todo en la educación superior⁶. Expresar, de forma oral o escrita, el conocimiento construido supone también su apropiación.

En este sentido, el universitario que alcanza la competencia lectora interpretativa, crítica, logrará escribir, ejercer su ciudadanía, para generar un proceso de apropiación de conceptos que ocurren en la reelaboración o reconstrucción personal de conocimientos, y desde esa construcción generará conocimiento a la realidad social y política en la cual se desenvuelve.

⁶ Una experiencia en esta línea es la de la Universidad del Cauca, donde se ofrece cursos de lectura y escritura a estudiantes de los programas de Química, Ingeniería Civil, Ingeniería Ambiental, Ingeniería de Sistemas, Matemáticas, Geografía del Desarrollo Regional y Ambiental, y Administración de Empresas, además de los de Humanidades y Ciencias Sociales (Murillo, M.E. y Sandoval, C.E., 2005).

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Buenos Aires, Argentina: Trabajo presentado en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro en las XII Jornadas Internacionales de Educación en la 29ª Feria del Libro, .

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama. Colección Compactos.

Cornejo, J. N., Roble, M B., Barrero, C. y Marín, A. M. (2012). *Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 9, pp. 155-163. Universidad de Cádiz.

Cubo, L., Castro, E., Duo, O., Ejarque, D., Müller, G., Nelsi Lacón, G., Prestinoni, C., Puiatti, H., Sacerdote, M., y Vega, A. M. (2005). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte Editorial.

Henaó Salazar, José Ignacio; Londoño Vásquez, David A; Frías Cano, Ladis Y.; Marín Muñoz, G.S. (2008). *¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado?*. Revista Universidad de Medellín 43, (8), pp. 123-136.

Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Anuario Estadístico 2015*. INE. Recuperado de <https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/anuario-estadistico-2015/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Komadina, J. (26 de diciembre de 2018). *Hábitos de Lectura*. La Razón.

León, J. A. (2001). *Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso*. Un análisis para su estudio e investigación. Revista Signos, volumen 34, números 49-50, pp. 113-125.

Martínez, M. C. (2013). *El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿un giro discursivo en los estudios sobre comprensión de textos?*. Revista Enunciación, 18, (2). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Muñoz, M., Muñoz, L., García, M., Granada, L. (2013) *“La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Humanidades médicas, 13, (3). Ciudad de Camagüey.

Murillo, Mary Edith y Sandoval, Constanza Edy (2005). *Autobiografía y lengua materna*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Serie Estudios Sociales.

Parodi, Giovanni (coord.). (2010) *Saber leer*. México D.F.: Instituto Cervantes y Ed. Aguilar.

Sanz Moreno, Ángel. (2005). *La lectura en el proyecto PISA*. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 95-120.

Sanz Moreno, Ángel. (2005). *La lectura en el proyecto PISA*. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 95-120.

Vaca, Claudia. (2019). *El libro es un territorio y el lector un habitante*. Ediciones Museo de Historia Regional UAGRM. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Vaca, Claudia (2018). *Ethos Lector*. Diario los tiempos, Cochabamba, Bolivia.

Velásquez, Marisol, Cornejo, Carolina, Roco, Ángel. (2008). *Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores*. Revista Estudios pedagógicos, 34, (1), pp. 123-138.

Yubero, Santiago, & Larrañaga, Elisa. (2015) *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal*. Revista El profesional de la información, 24, (6), pp. 717-723.