

Universidad y Lectura. Una mirada crítica a las mediciones del hábito lector¹

*University and Reading. A Critical Look at the Measurements
of the Reading Habit*

*Universidade e Leitura. Um olhar crítico sobre as medições
do hábito de leitura*

Diego Fernando Barrios Andrade²

Recibido: 14 de junio de 2022

Aceptado: 24 de enero de 2023

Publicado: 2 de junio de 2023

Cómo citar este artículo:

Barrios Andrade, D.F. (2023). Universidad y Lectura. Una mirada crítica a las mediciones del hábito lector. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-20.
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.02.07>

Artículo de Investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.02.07>

- ¹ Proyecto de investigación: Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, de la institución es la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.
- ² Licenciado en Filosofía y Humanidades. Magíster en Ciencia Política. Doctorando en Humanidades para el Mundo Contemporáneo. Universidad Santo Tomás, seccional Tunja

Correo electrónico: diego.barrios@usantoto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8979-270X>

Resumen

Este artículo trata como problema de indagación el hecho de que el hábito de lectura está lejos de predicarse de una proporción absoluta de universitarios. Es decir, todavía un sector extenso del estudiantado no lo cuenta en su haber según expresan múltiples investigaciones. En este sentido, pretende argumentarse que los bajos índices de lectura en la educación superior obedecen a un compromiso no riguroso de las diferentes asignaturas con la lectura. En particular, el modo especial con que cada asignatura traza sus propios objetivos de aprendizaje, los cuales no tienen por qué utilizar la lectura con radicalidad, conduce a que el hábito lector no sea impulsado de forma estricta a como ocurre en aquellas clases donde resulta imprescindible leer. Asimismo, la perspectiva metodológica asume un enfoque analítico-comparativo con el que busca articularse un doble movimiento: por un lado, una revisión y examen de la bibliografía y, por otro, una reflexión ordenada acerca de su contenido fundamental. Como conclusión habrá de decirse que la universidad no está propagando el hábito lector como se esperaría que lo hiciera por medio de la malla curricular y, en consecuencia, sigue siendo necesario repensar políticas transversales al currículo que promuevan con acierto la lectura en la universidad.

Palabras clave: educación, estudiante universitario, hábito de lectura, universidad.

Abstract

This article addresses as a problem of inquiry the fact that the reading habit is far from being preached by an absolute proportion of university students. That is to say, still a large sector of the students does not have this habit as expressed in multiple investigations. In this sense, it is argued that the low reading rates in higher education are due to a non-rigorous commitment of the different subjects to reading. In particular, the special way in which each subject outlines its own learning objectives, which do not have to use reading radically, leads to the habit of reading not being strictly encouraged as it is in those classes where it is essential to read. Likewise, the methodological perspective assumes an analytical-comparative approach with which it seeks to articulate a duality of functions: on the one hand, a review and examination of the literature and, on the other, an ordered reflection on its fundamental content. As a conclusion, it must be said that the university is not spreading the habit of reading as it would be expected to do through the curriculum and, consequently, it is still necessary to rethink transversal policies to the curriculum that promote reading in the university.

Keywords: education, university students, reading habit, university.

Resumo

Este artigo trata do problema de investigação do facto de o hábito de leitura estar longe de se basear numa proporção absoluta de estudantes universitários. Ou seja, de acordo com muitos estudos, um grande sector do corpo estudantil ainda não o tem em seu crédito. Neste sentido, argumenta-se que as baixas taxas de leitura no ensino superior se devem a uma falta de empenho rigoroso na leitura nas diferentes disciplinas. Em particular, a forma especial como cada disciplina estabelece os seus próprios objectivos de aprendizagem, que não fazem necessariamente um uso radical da leitura, significa que o hábito da leitura não é tão estritamente encorajado como naquelas aulas em que a leitura é essencial. Do mesmo modo, a perspectiva metodológica assume uma abordagem analítico-comparativa que procura articular um duplo movimento: por um lado, uma revisão e exame da bibliografia e, por outro, uma reflexão ordenada sobre o seu conteúdo fundamental. Em conclusão, deve dizer-se que a universidade não está a propagar o hábito da leitura como seria de esperar através do currículo e, conseqüentemente, é ainda necessário repensar as políticas transversais ao currículo para promover a leitura na universidade.

Palavras-chave: educação, estudante universitário, hábitos de leitura, universidade.

Introducción

La lectura es una de las prácticas académicas más usuales que tienen lugar en la universidad. También es una de esas tareas que ningún estudiante podría dejar de efectuar mientras esté aspirando a conquistar una titulación profesional. Sin embargo, las investigaciones disponibles acerca del hábito lector en el contexto universitario muestran que, en términos globales, el alumnado dista todavía de alcanzar con seguridad dicho hábito. Esto no puede menos que llamar la atención, suscitar reflexiones e invitar a pensar en propuestas de solución, pues una férrea destreza lectora es una cualidad imprescindible para un mejor rendimiento académico. En síntesis, las investigaciones ponen de manifiesto los problemas que hay con respecto a la lectura en la educación superior.

La bibliografía en materia del hábito lector presenta estudios referidos a diversas universidades de siete países iberoamericanos: Argentina, Colombia, Chile, España, México, Perú y Portugal. Los que más destacan, por su magnitud o extensión, son los de Colombia, España y Portugal. De modo especial, llama la atención el estudio de Zambrano-Valencia et al. (2011) que analizaron un total de 16 universidades colombianas y encuestó a 3719 estudiantes. También merece mencionarse el estudio de Yubero y Larrañaga (2015) por su amplitud, ya que posee una muestra de 2745 estudiantes de 10 universidades españolas y nueve universidades portuguesas. En total, los estudios suman más de 45 universidades en donde se han llevado a cabo indagaciones acerca del hábito de lectura desde 2006 a 2019. Como se verá, todos concuerdan en sostener que una gruesa parte de la población estudiantil tiene un déficit de hábito lector.

Por lo común, los textos dan por sentado que los estudiantes tienen que asimilar tal hábito, más tarde o más temprano, como fruto del largo proceso que siguen en el curso de sus carreras. Por eso, no dejan de observar con asombro que el hábito de leer no llegue a incorporarse como una rutina frecuente en el comportamiento de los universitarios. No obstante, exceptuando la investigación de Gilardoni (2006) y Pérez-Parejo et al. (2019), no distinguen el grado o volumen de lectura que demandan las asignaturas del currículo. Si bien este detalle pareciera ser mínimo, permite dimensionar la manera en que la lectura está siendo fomentada en los diferentes espacios académicos. Además, es sabido que los estudiantes descuidan la lectura cuando no reciben orientaciones precisas sobre qué deben hacer con el material a leer para las clases. Por tanto, el hábito lector encuentra dificultades para su establecimiento.

Las investigaciones pasan por alto, implícitamente, que los estudiantes no tienen que leer parejo en todas las asignaturas cuando omiten interrogar sobre el rol concreto que desempeña la lectura en estas. Lo cual, bien visto, resultará en que ello

debe ser así, ya que cada asignatura tiene sus propios objetivos y utiliza su propio método y estrategias de enseñanza. Igualmente, no preguntan sobre las tareas concretas anejas a la actividad de leer cuando esta se solicita hacer en las asignaturas. Al desconocerse este asunto, no se sabe si, en realidad, haya una promoción clara de la lectura en las asignaturas y si en estas se está estimulando el hábito lector con eficacia. Ambos puntos pueden esbozarse desde la perspectiva del estudiante o del profesor. Conocer la primera ayuda a rastrear el hábito lector de los alumnos; conocer la segunda, a pensar en políticas institucionales en pro de la lectura. Aquí se recomienda introducir ambas cuestiones como variables de medición del hábito lector en el entendido de que es conveniente trazar propuestas educativas que favorezcan la lectura en el currículo.

El interés por el tema y los planteamientos hasta ahora esquematizados tiene que ver con un objetivo pedagógico-investigativo. El propósito busca asentar una base teórica desde la cual poder elaborar un análisis acerca de las prácticas de lectura en la universidad y proponer un trabajo mancomunado en favor de la lectura desde las asignaturas del p \acute{e} nsum. Este propósito se inscribe dentro de un marco ampliado: el proyecto de investigación "Estrategias did \acute{a} cticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tom \acute{a} s, seccional Tunja". As $\acute{ı}$, las conclusiones alcanzadas tienen como finalidad ofrecer una argumentaci \acute{o} n rigurosa acerca de la conveniencia de implementar un plan curricular propulsor del hábito lector a partir de todas las asignaturas en esta Universidad.

En ese orden de ideas, el siguiente art \acute{i} culo de reflexi \acute{o} n sigue una estructura tripartita: primero sintetiza los resultados de las investigaciones sobre el hábito de lectura, luego bosqueja brevemente las causas de la insuficiencia del hábito lector en la educaci \acute{o} n superior y, finalmente, examina los presupuestos de las investigaciones, proponiendo nuevas variables de medici \acute{o} n del hábito lector. Aunque no olvida enunciar los pasos metodol \acute{o} gicos seguidos en el trascurso del tratamiento anal \acute{i} tico del tema.

La universidad y el hábito de lectura

Existe, entre las publicaciones acad \acute{e} micas, una muestra significativa de estudios realizados en los \acute{u} ltimos a \acute{n} os cuyo inter \acute{e} s radica en conocer el nivel de apropiaci \acute{o} n del hábito de lectura de los estudiantes universitarios. La forma en que se desarrollan consiste en la formulaci \acute{o} n, aplicaci \acute{o} n e interpretaci \acute{o} n de una encuesta cuyas variables dan cuenta de la cercan $\acute{ı}$ a o lejan $\acute{ı}$ a al hábito de lectura. En general, concuerdan en, al menos, una conclusi \acute{o} n un \acute{a} nime, a saber: la ausencia de un hábito lector

consolidado entre el alumnado de educación superior. Veamos, de manera global, cuáles son las motivaciones intrínsecas a este planteamiento.

Uno de los resultados más comunes demuestra que los estudiantes leen movidos más por obligación que por placer y en razón de intereses utilitarios, es decir, leen con la intención puesta en solo querer aprobar una asignatura (Nava-Gómez y García-Ávila, 2009; Zambrano-Valencia et al., 2011; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Picasso-Pozo et al., 2015; Yubero y Larrañaga, 2015; Cardona-Puello et al., 2018; Martínez-Jaimes et al., 2019; Pérez-Parejo et al., 2019). La lectura sirve como un medio de inculturación, esto es, como un mecanismo a través del cual acceder y participar de las producciones culturales de una sociedad. Pero también funciona como una alternativa eficaz de aprendizaje o acercamiento al conocimiento. Sin duda, los estudiantes saben que necesitan de la lectura tanto para lograr un mejor aprendizaje, como para alcanzar un buen rendimiento en las asignaturas. Por eso, la lectura adquiere entre los jóvenes una valoración utilitarista.

Otro resultado enseña que la lectura no está dentro de las preferencias más solicitadas de los jóvenes al elegir qué hacer en el tiempo libre, sino que otras opciones ocupan un lugar más preponderante entre sus gustos (Aguilar-Pérez et al., 2014; Picasso-Pozo et al., 2015; Cardona-Puello et al., 2018; Pérez-Parejo et al., 2019). Si bien los jóvenes reconocen el valor o importancia de la lectura en el ámbito universitario y el desarrollo profesional, otras actividades, especialmente las de entretenimiento, como navegar en internet o ver televisión, son las que, en la práctica, reciben más su atención y dedicación cuando están exentos de deberes académicos (Gilardoni, 2006; Aguilar-Pérez et al., 2014; Picasso-Pozo et al., 2015; Cardona-Puello et al., 2018; Pérez-Parejo et al., 2018). Una dualidad de factores sale aquí a relucir. Primero: la lectura no genera tanto placer, en particular la de tipo académico, si no se está educando o no se tiene el hábito lector; de ahí que no tenga tanta acogida entre los estudiantes. Segundo: el entretenimiento de esos muchos pasatiempos, diferentes de la lectura, en cambio, sí causa un disfrute más intenso en la sensibilidad de los jóvenes.

Así mismo, las investigaciones anotan que la clase de lector ocasional domina comúnmente en las instituciones universitarias por sobre la de los lectores frecuentes (Arista-Santisteban y Paca-Vallejo, 2015; Yubero y Larrañaga, 2015). La diferencia entre unos y otros estriba en que el primero acude a la lectura esporádicamente, lee un bajo índice de libros y consagra pocas horas a esta ocupación, mientras que los segundos se mueven en un límite de compromiso ideal con la lectura porque tienen en su haber el hábito lector. No obstante, uno de los estudios de investigación advierte de la presencia o filtración del perfil de falsos lectores –aquellos que pretenden pasar como lectores frecuentes– en las encuestas de medición del nivel de lectura,

lo cual quita objetividad a los datos de las encuestas (Yubero y Larrañaga, 2015). Adicionalmente, algunas investigaciones identificaron un porcentaje escaso de no lectores que, aunque insignificante, no deja de asombrar tratándose de la universidad (Gilardoni, 2006; Yubero y Larrañaga, 2015).

Como consecuencia, los universitarios tienden a abandonar la lectura después de que acaban su formación en la educación superior (Gilardoni, 2006; Zambrano-Valencia et al., 2011; Cardona-Puello et al., 2018). Esto se debe, como se infiere de lo anterior, a que la lectura sea una práctica impuesta o condicionada, derivada de una obligación y a la poca satisfacción que normalmente la acompaña. De esta manera, el hábito de lectura no puede menos que verse desarraigado entre un número cada vez crecido de estudiantes.

Pero, además, las investigaciones subrayan otros aspectos relevantes a tener en cuenta como parte de la crisis del hábito de lectura en la educación superior. Por ejemplo, algunos hallazgos revelan que los jóvenes tienen dificultades más o menos graves de comprensión de lectura, no solo al momento de ingreso a la universidad, sino incluso durante las demás etapas de la carrera (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Echevarría-Martínez y Gastón-Barrenetxea, 2013; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Cardona-Puello et al., 2018). Otros indican que los estudiantes destinan pocas horas a leer por semana, leen pocos libros al año, no están acostumbrados a leer material bibliográfico de divulgación científica, sino sobre todo leen los apuntes de clase y los manuales de texto propios de las asignaturas; aunque, en ocasiones, ni siquiera leen a cabalidad la bibliografía fundamental de los cursos (Cornejo et al., 2011; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Arista-Santisteban y Paca-Vallejo, 2015; Picasso-Pozo et al., 2015; Yubero y Larrañaga, 2015; Martínez-Jaimes et al., 2019; Pérez-Parejo et al., 2019).

Las investigaciones también revelan que las bibliotecas de las universidades suelen tener poca afluencia de ingreso de estudiantes y están siendo aprovechadas más bien como lugares de estudio que como espacios idóneos para practicar la lectura (Cornejo et al., 2012; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Pérez-Parejo et al., 2018); el domicilio propio reemplaza a la biblioteca convirtiéndose en el sitio más usado para leer (Cornejo et al., 2012; Nava-Gómez y García-Ávila, 2009; Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz, 2015). Igualmente, destacan la influencia del contexto familiar en la generación del hábito lector (Gilardoni, 2006; Martínez-Jaimes et al., 2019). Está comprobado que este crece y progresa con facilidad a medida que encuentra en el hogar un ambiente propicio para su maduración. Asimismo, los resultados constatan que los jóvenes tienen un sólido interés por el género literario, a excepción de la poesía (Gilardoni, 2006; Cornejo et al., 2012). Quizá se debe a que esta clase de libros sea de

más fácil seguimiento, en contraposición a aquellos característicos de las disciplinas de estudio que, por su corte académico especializado, no comportan una fácil asimilación.

Por el contrario, los estudios no concuerdan en definir qué medio de lectura prefieren los jóvenes para leer, si el tradicional medio impreso o el reciente medio digital, como se ve al contrastarlos (Cornejo et al., 2012; Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz, 2015; Pérez-Parejo et al., 2019). Algunos estudios valoran más el primero, mientras que otros el segundo. Como sea, los jóvenes tienen que leer tanto en uno como en otro debido a que estos son los recursos indispensables de lectura en la universidad. También varían los canales de obtención de los libros. No hay un acuerdo acerca de la manera como los jóvenes adquieren los libros; algunas veces lo hacen a través de internet, otras tantas accediendo a los ejemplares de las bibliotecas, otras más mediante compra o algún amigo o familiar. Estos aspectos adicionales, pese a no tener una incidencia efectiva en el crecimiento del hábito lector, sirven para comprender los estilos y las estrategias de lectura de los jóvenes.

En conjunto, todos estos hallazgos confirman la tesis de que todavía no arraiga el hábito de lectura en la educación superior de modo estable. Si bien las investigaciones de esta última década recogen evidencias de grupos de muestra más o menos numerosos –con lo cual siempre cabría mejorar la precisión de los resultados–lo cierto es que coinciden en la misma conclusión incluso cuando datan de años y lugares tan dispares. Sin duda, la situación descrita dista de ser generalizable o extensible a todas las universidades de Latinoamérica. La realidad educativa, lejos de ser homogénea, presenta un amplio horizonte en el que confluyen sectores disímiles, algunos con más privilegios y mejores ventajas frente a otros con menos posibilidades. No obstante, las publicaciones afirman con unanimidad que hay deficiencias en las prácticas lectoras de los estudiantes, lo que va en detrimento de la adquisición del hábito lector. De ahí que sea razonable aceptarla como un supuesto básico para la actual reflexión.

Ahora bien, ¿qué variables se tuvieron en cuenta al momento de definir el hábito de lectura? Según lo reflejado en la literatura, las variables que más caracterizan la identidad de este hábito académico fueron aquellas de orden cuantitativo. En efecto, el tiempo o número de horas invertido en leer y el número de libros leídos en un año fueron los criterios decisivos que tuvieron en cuenta las investigaciones con el propósito de medir el hábito lector en la población universitaria. La variable tiempo correspondía, en las encuestas de las investigaciones, con las horas dedicadas a leer tanto en el semestre académico como en los periodos de receso. Además, dicha variable se estimaba en horas de lectura al día o a la semana. Sin embargo, los estudios también concedían importancia a las motivaciones de la lectura, es decir, si esta era

voluntaria u obligada, ya que, como se sabe, cualquier hábito progresa en virtud de que se basa en una decisión personal libre.

Causas de la insuficiencia en lectura en la educación superior

En lo que viene interesa tratar de descubrir tanto como razonar, sobre las causas de las que deriva un uso más bien empobrecido de la lectura en la educación superior. Tales causas van a agruparse en torno a tres gruesas categorías: familiar, educativa y social, con las cuales pretende sustentarse una argumentación seria al por qué de la baja lectura en la universidad.

La familia cumple un papel crucial como sede eminentísima desde la cual fomentar la lectura ya en la edad más temprana de los niños (Rosero-Prado y Mielles-Barrera, 2015; Ortiz-Salazar y Peña-Castaño, 2019). Ello supone crear las condiciones necesarias para que los niños se inicien en la lectura y despierten un real afecto por ella como, por ejemplo, un acompañamiento constante de padres o cuidadores en la rutina lectora de los niños. Cuando estas condiciones faltan, no solo la lectura, sino también el aprendizaje corren el riesgo de verse entorpecidos y, así, decrecen las probabilidades del niño de alcanzar un mejor desempeño escolar (Moreno-Sánchez, 2001).

La influencia de la familia en este punto, como en todas las demás dimensiones del desarrollo del niño, perdura a lo largo del tiempo, por lo que no debe restársele importancia en su educación. Empero, algunas investigaciones mostraron una escasa influencia del contexto familiar en la formación del hábito de lectura en los jóvenes universitarios. En otras palabras, los jóvenes no tienen en casa con un clima favorable a la lectura, ni tienen en sus padres una fuente de inspiración que les impulse a leer. Esto lleva a pensar en la urgencia de animar en los padres de familia, desde el sector educativo, el compromiso de promover la lectura desde casa.

En el ámbito educativo, la lectura posee una valoración altamente positiva. No puede ser para menos. La universidad se cursa leyendo, aunque también escribiendo, lo cual no niega la participación de otras competencias en ese proceso académico. Pues bien, en ocasiones, la falta de competencias lectoras en el entorno universitario suele atribuirse al manejo poco exigente de la lectura en la educación media, tal como también pasa con las destrezas escriturales (Fernández y Carlino, 2010; Pérez y Zulaika, 2015). Los profesores acostumbran a quejarse de lo poco preparados que están quienes ingresan a la universidad en materia de lectura, como de escritura (Carlino, 2005; Nigro, 2006).

Con razón, entonces, surgió el movimiento pedagógico *alfabetización académica*, que ha tenido una buena resonancia en la región Latinoamericana. No tanto para validar la opinión de que las habilidades lectoescritoras son estáticas o rígidas y, por consiguiente, cabe aprehenderlas de una vez para siempre en la escuela, sino para incentivar al profesorado universitario de todas las áreas de enseñanza a introducir a los estudiantes en la cultura académica propia de sus carreras por medio de la lectura y la escritura (Carlino, 2005). No obstante, los problemas en estos campos persisten en las aulas de clase como señal cierta de que todavía no están superados y debe seguirse trabajando en tal sentido.

De otra parte, el enorme progreso tecnológico de las últimas décadas ha creado nuevos, atractivos y sofisticados medios de entretenimiento que desplazaron la actividad lectora a un segundo plano o la llevaron al olvido. De eso dan cuenta las publicaciones ya citadas, como quedó dicho. Añádase, además, que la actual sociedad de consumo copa franjas del tiempo libre que hacen aún más difícil conectar con la lectura, es decir, cultivar el interés por leer. En particular, vale la pena explorar –al menos, brevemente– un aspecto de esta situación a partir del cual cobra sentido la maraña de dificultades acarreadas en la lectura y, en general, en cualquier labor intelectual: la difusión ostensiva de la imagen. Por lo pronto, téngase en cuenta la siguiente afirmación: la imagen que proyectan las pantallas empobrece la capacidad de razonar del hombre, pues reemplaza la labor intelectual sustituyéndola por el ver (Sartori, 1998; Hernández, 2020).

En la actualidad, la globalización de la cultura de la imagen está asociada directamente con la propagación mundial de las pantallas portátiles y el internet. Para ilustrar, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, por sus siglas en inglés) de las Naciones Unidas indica que en 2019 hubo más suscripciones a telefonía móvil que habitantes en el mundo, más de la mitad de la población usó internet y más de la mitad de los hogares del mundo tuvo internet en casa. En su último informe, la CEPAL (2018) revela datos estadísticos parecidos a los de la ITU; por ejemplo, también más de la mitad de la población y los hogares latinoamericanos tuvieron acceso a internet. Estos indicadores, apenas algunos de la extensa masificación tecnológica, dan pistas por sí mismos del férreo establecimiento de la cultura de la imagen en la sociedad. Aunque en Latinoamérica un gran sector poblacional todavía no cuenta ni utiliza el internet, ello no impide presuponer que todos los universitarios sí lo hagan debido a la omnipresente invasión de las TIC en la educación superior.

Por otro lado, el pensar acontece en el hombre ligado al lenguaje. Dicho de otro modo: el lenguaje es un signo del pensamiento humano puesto que lo expresa o da a conocer. Pero, en su núcleo intrínseco, el pensamiento está determinado por

elaboraciones mentales abstractas, esto es, funciona prescindiendo de concreciones materiales, si bien nunca abandona las palabras como origen remoto de las ideas. Solo se entiende una idea cuando se comprenden las palabras –su significado global– en que se la está comunicando, las cuales, por lo común, no tienen ninguna relación con cosas singulares (Sartori, 1998).

Sin embargo, pensar pierde lucidez o fuerza cuando queda sometido al dominio de la imagen porque esta dificulta que el pensamiento realice las operaciones abstractas que le son propias acostumbrándolo a lo tangible y porque reduce la significación de las palabras a figuraciones deterministas (Sartori, 1998). La imagen que se transmite mediante las pantallas condiciona las palabras, pues estas tienen siempre que comentar o describir la imagen. Así que el lenguaje que se supedita a la imagen de la pantalla y tiende a primar como medio de acercamiento a la realidad, hace al entendimiento menos apto para captar abstracciones o nociones teóricas, toda vez que estas sobrepasan las determinaciones específicas de las imágenes.

La exposición constante a las imágenes tampoco facilita el desarrollo de la imaginación (Polo, 2006). La razón está en que aquellas la vuelven ociosa. Si el *homo videns*, en expresión de Sartori (1998), tiene frente a sí mismo un cúmulo cuasi infinito de imágenes, no hay motivo para que la imaginación trabaje en recrear lo que está viendo. Ni siquiera los vacíos perceptibles en la sucesión visual de un programa cualquiera de televisión, posibilitan que la imaginación configure los detalles ausentes debido a la rapidez con que se suceden las imágenes en la pantalla (Polo, 2006). Esto hace que la imaginación no disponga de tiempo para que logre configurar los episodios ausentes en el programa televisivo. Además, si es que pudiera hacerlo, ello le implicaría desconectarse del desarrollo de lo que se ve en un sacrificio que ningún *homo videns* estaría dispuesto a realizar.

No es que el mundo de la imagen sea en sí mismo algo totalmente reprochable. De ninguna manera. Pero sí que su consumo continuo embota tanto a la imaginación como a la razón en virtud de las cuestiones hasta ahora anotadas. Y, no obstante, la imaginación debe educarse porque colabora con la razón en la formación de los conceptos o ideas, ya que estas no se forman si no es porque han sido abstraídas de las imágenes (Polo, 2006). La lectura es una alternativa imprescindible en la educación de la imaginación.

Quizás hay en este punto una explicación al por qué de la preferencia de los jóvenes por la literatura de ficción por encima de otros géneros. Esta clase de libros recrea con vigor y continuamente, en el desenlace de la trama, personajes y escenas pintorescas que, aparte de hacer amena su lectura, excitan de forma vívida a la imaginación. Atraen no solo por las historias que cuentan o las emociones o expectativas

que generan en el lector, sino también porque cautivan a la imaginación poniéndole delante una narración marcadamente pictórica. La imagen tiene cierta semejanza con lo visible porque trasluce realidades materiales; de ahí el que las que figuran en un relato fantasioso susciten interés.

En definitiva, hay cierto parentesco –salvadas las profundas diferencias– entre las imágenes de las pantallas y las de la literatura de ficción en cuanto ambas se refieren a objetos concretos inventados gracias a la imaginación. Por eso, no es una casualidad que algunas obras literarias hayan sido llevadas a la *pantalla grande o chica* con enorme éxito. Así, entonces, habría de decirse que la ficción llama la atención de los jóvenes en razón de que plasma un mundo –o ensoñación– de imágenes, el cual recuerda de forma analógica al que se vivencia detrás de las pantallas; pero, tal vez, por esto no sea aprovechable para el pensar abstracto.

En este orden de ideas, hay que situar ahora una posible objeción con la cual poner en duda las anteriores premisas: ¿acaso las novelas de ficción no contribuyen a educar la imaginación, a darle soltura representativa y poderío de invención?, ¿no es ese uno de los logros conseguidos inevitablemente a través de la literatura y, en particular, a través del género de ficción? Si lo es, ¿no implica ello, entonces, que la lectura de este género sea un estímulo juicioso para el pensamiento abstracto?

Desde luego, la literatura trae consigo ventajas valiosas para el lector. Mar y Oatley, profesores de la Universidad de York y de Toronto, sostienen, entre otras cosas, que leer literatura mejora la empatía o el sentir con o desde el otro, abre la inteligencia a comprender la realidad desde puntos de vista diferentes y favorece el avance hacia la madurez de un juicio crítico (Semana, 2014). Ni qué decir tiene que la literatura distiende el ánimo trayéndole sosiego y calma (Semana, 2014). Según Nell, la lectura de obras literarias, hecha a profundidad, es la que conecta al lector con el espíritu del libro y el autor dando lugar a que este enriquezca su intimidad mediante la reflexión, análisis y meditación de lo que lee (Semana, 2014). Pero estos beneficios no se alcanzan al mínimo esfuerzo.

A decir verdad, hoy día parece promoverse desde las aulas una literatura *light*, de más entretención que contenido, porque las obras fundamentales parecen no empalmar con la nueva sensibilidad de los jóvenes. ¿Cómo no entender que esto obedece a la temprana iniciación de la generación actual en el uso de las pantallas que les lleva a centrarse en las experiencias agradables antes que en las de auténtica significación? Pues bien, la lectura de esas obras literarias que generan pura entretención o sobre todo diversión, lleva a perderse en distracciones y a sustraerse de la realidad, pero no produce un talante reflexivo. Por tanto, no es menos que oportuno

cuestionar la pertinencia y relevancia de una lectura concentrada en meros libros de entretenimiento por cuanto nada o poco incide en el crecimiento intelectual.

Límites de las investigaciones y nuevas variables de medición del hábito de lectura

Hasta ahora, la presentación de este texto ha girado en torno a dos planteamientos convergentes. Por un lado, ha hecho una descripción sucinta de más de una decena de investigaciones cuyos resultados hablan de un deficiente desarrollo del hábito de lectura en los jóvenes universitarios. Por otro, ha clasificado en tres amplios sectores –familiar, educativo y social– las causas posibles de la precariedad del hábito de lectura en la universidad. A estas, por supuesto, habría de sumarse la responsabilidad individual, consistente en una voluntad poco decidida e inclinada a invertir horas del día en leer, por las razones que sean.

Resta, entonces, hacer un análisis crítico de los supuestos comunes en los que descansan las investigaciones sobre el hábito de lectura en la educación superior. El propósito no es tanto controvertir la veracidad de los resultados de la investigación, sino tratar de descubrir al interior de la universidad un contexto pedagógico menos sintonizado con la lectura de lo que, contrariamente, pudiera creerse. Se verá, por consiguiente, que existen serios obstáculos y una intencionalidad poco definida respecto del objetivo de fomentar la lectura desde las diferentes asignaturas de la malla curricular. No porque no tenga cabida en todos los espacios académicos, sino porque decae como una práctica constante delante de otros objetivos prioritarios de las asignaturas desde donde estas aseguran el aprendizaje. Ello va en detrimento del hábito de lectura. Queda, por tanto, adelantada la principal conclusión de lo que viene. Finalmente, van a sugerirse otras variables de medición del hábito de lectura.

¿Por qué preocuparse de saber si los jóvenes universitarios han asimilado el hábito de lectura durante los semestres de carrera? Las razones no pueden ser menos que diversas. Los profesores de universidad notan que los estudiantes no leen, o leen poco, o leen sin entender a cabalidad (Nigro, 2006). Así, ¿cómo no interrogarse acerca del papel de la universidad en la consolidación del hábito de lectura en los futuros profesionales? Además, si el aprendizaje pende en buena medida de la lectura, ¿cómo no tratar de conocer si esta realmente está incidiendo en el aprendizaje de los universitarios? Así que la falta de un hábito lector firme o arraigado en la voluntad de la población estudiantil, junto con la intención docente de conocer la manera en que los

jóvenes están apropiándose de la lectura, son apenas dos de las razones que originan las investigaciones en la universidad sobre el hábito de lectura.

De otra parte, las investigaciones sobre el hábito de lectura suponen, cuando menos, tres principios metodológicos que las orientan. En primer lugar, el reconocimiento de que la lectura ocupa un lugar privilegiado y trascendental dentro de la formación académica impartida a lo largo de los años en la universidad. Ello implica otorgarle a la lectura la relevancia que le corresponde en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, y como correlato de lo anterior, está la premisa de que la lectura es una actividad presente e indisoluble de cualquier asignatura y, por tanto, los profesores no pueden más que promover, desde su quehacer docente, la costumbre de leer. De ahí que sea congruente concebir socialmente a la universidad como una institución educativa promotora de la lectura e influyente en la forja del hábito lector. Por último, ante una situación tal, los estudiantes no solo deben pasar tiempo de estudio leyendo, sino que, tarde o temprano, deben acabar por adquirir el hábito lector a consecuencia de un asiduo trabajo en lectura.

Si bien la aceptación de estos principios metodológicos no es difícil de lograr, las dudas persisten ya que los resultados de las investigaciones reflejaron un bajo avance del hábito lector en la universidad. ¿Hay acaso otras causas que hasta el momento no hayan sido tratadas para explicar el complicado fenómeno de inestabilidad lectora? Por lo pronto, cabe señalar que la dinámica diversificada de aprendizaje en cada asignatura del p^énsu^m, supone una nueva explicación de este problema. Es decir, la pluralidad de asignaturas y la especificidad que cada una de ellas tiene, no obliga a darle el mismo tratamiento a la lectura como método prioritario de aprendizaje individual, sino que este depende del contenido y alcance propios de cada asignatura. Por eso, los profesores no siempre tienen que evaluar los temas que enseñan recabando una asimilación cognoscitiva dada en la lectura y si no tienen que hacerlo, la lectura termina convirtiéndose en algo prescindible o cayendo en una tarea de poca relevancia. Esto es, al menos, una representación, más o menos implícita, que los estudiantes pueden adoptar de la lectura.

Ese es, quizás, uno de los puntos que no han tomado en cuenta las investigaciones concernientes al hábito de lectura. Ciertamente, existen serios indicios para ello. Las investigaciones, por ejemplo, han sido hechas desde la perspectiva de profesionales cuya labor docente consiste en la enseñanza del español. Estos profesionales han sido educados en el manejo adecuado de la lengua y su faena pedagógica busca comunicar ese habilidoso uso de la lengua a los estudiantes. En consecuencia, una predisposición de tal índole puede conducir no solo a sobrestimar el papel de la lectura en el proceso de aprendizaje en la universidad, sino a obviar las formas peculiares de

acercarse al conocimiento desde las otras asignaturas. Además, los profesores no tienen que consagrar el mismo ímpetu personal a hacer leer a los estudiantes. Eso es algo relativo al carácter propio de cada asignatura e, incluso, al estilo personalizado que los profesores asumen cuando dirigen sus clases. De este modo, la lectura no tiene el mismo peso preponderante en todas las materias del currículo porque los objetivos intrínsecos a cada una hacen que tengan que emplear la lectura de manera flexible y no estrictamente.

De la misma manera, las investigaciones tampoco interrogaron acerca del tiempo que se exigía o comprometía a leer a los estudiantes en las asignaturas que cursaban. Esto no es más que un síntoma de que aquellas concedían tácitamente a la lectura una posición significativa dentro de los actos habituales de estudio que realiza un alumno. Pero también es un síntoma de que no hubo un intento por determinar con exactitud el modo en que las distintas asignaturas requieren de los estudiantes que lean. Solo un trabajo que aunó a la vez las percepciones de los estudiantes y los profesores sobre la lectura, aclaró que las pautas docentes sobre las tareas de lectura eran imprecisas y no trazaban propósitos definidos al ejercicio de leer (Echevarría-Martínez y Gastón-Barrenetxea, 2013). Así, sucede que los estudiantes dejan de identificar un incentivo en la tarea lectora y acaban abandonándola. Aunque, como quiera que sea, la universidad impone leer y, de hecho, los estudiantes cuentan con tiempo para hacerlo.

Según la Universidad de Cornell, un estudiante debiera dedicar entre cuatro y seis horas de estudio al día, haciendo abstracciones de circunstancias personales concretas (Universia, 2018). En este tiempo está contemplado aquel otro destinado a las clases, alimentación, eventos sociales, entre otros. Si bien no hay una única forma de organizar el tiempo de estudio, es cierto que parte de este puede disponerse a la lectura. No sin razón, entonces, los estudios de hábitos de lectura en la universidad estiman que los estudiantes deben emplear ratos de su tiempo en leer y, por consiguiente, a labrar en sí mismos el hábito lector. Por eso, sorprende y extraña que este hábito esté tan poco consolidado en los jóvenes. No obstante, la hipótesis del tiempo de estudio y lectura describe más bien una situación idealista y no es evidente que así tenga que ocurrir en la práctica.

Una de las investigaciones reveló que leen más los estudiantes del área de Humanidades que los de Ingeniería y Ciencias (Pérez-Parejo et al., 2018). Este análisis, perceptible solo en este estudio de los aquí tratados, permite inferir dos conclusiones a propósito del argumento que se está manejando. De un lado, la disponibilidad de tiempo no basta –en el supuesto de que los más de nueve mil estudiantes encuestados de la Universidad de Extremadura sacaran entre cuatro y seis horas diarias de

estudio— para aplicarse a la lectura. En efecto, más del 30% de los estudiantes de Ingenierías y Ciencias afirmó no leer ningún libro al mes, a diferencia del 10% de los estudiantes de Humanidades que no lee ninguno al mes (Pérez-Parejo et al., 2018). Esta divergencia no es menor, teniendo en cuenta que un número cada vez más alto de jóvenes elige cursar carreras de Ingeniería, mientras que las Humanidades están viéndose despobladas. De otro, este hallazgo refuerza la idea de que la variedad de programas y asignaturas no fomentan por igual la práctica de lectura en los estudiantes.

Tomar en consideración este asunto puede no cambiar los resultados de las encuestas del hábito lector, pero sí encuadrarlos dentro de un marco más global de interpretación. Por tanto, las encuestas de medición del hábito de lectura pueden replantearse. Las variables típicas de medición —como el número de horas invertido en leer al día o a la semana, el número de libros leídos en el mes o el último año, o la clase de libros leídos comúnmente—, son infaltables porque dan con el núcleo del hábito de lectura, pero a estas podrían añadirse otras que, aunque no sean tantas, no aparecen en las publicaciones ya referidas, pues no mencionan resultados que las impliquen y pueden derivar en nuevas comprensiones del fenómeno de lectura en la universidad.

Estas variables son: número de horas que dedica a leer en cada asignatura y número de libros o páginas que debe leer en la semana o en el mes en cada asignatura. Además, vale indagar sobre el tipo de actividades recurrentes en las asignaturas (por ejemplo, informes de laboratorio, proyectos de empresa u otros, exposiciones, etc.), aquellas que los estudiantes deben elaborar extra clase, lo cual sirve a delimitar el papel que cumple la lectura en cada asignatura. Como parece evidente que la realización de las actividades de clase presuponen antes haber leído, es necesario interrogar a los alumnos si para aprobar una nota o asignatura les fue imprescindible tener que leer, pues, por ejemplo, para pasar un quiz no hace falta leer la bibliografía del tema.

Desde luego, la importancia de la lectura y la dificultad de encontrar y formar lectores hábiles en la universidad no ha pasado desapercibida. La creación y difusión del movimiento pedagógico *alfabetización académica* hace ya más de dos décadas da cuenta de ello. No obstante, si bien existen loables iniciativas en este sentido, su implementación cabal en la educación superior está lejos de conseguirse (Rojas-García, 2017). No han sido suficientes los talleres de lectura y escritura impartidos en los primeros semestres de pregrado, la sensibilización de un amplio sector docente y la integración del componente lectoescritor en las disciplinas; aún se echa en falta una política institucional en las universidades que propenda hacia el fortalecimiento de las destrezas escriturales y lectoras (Rojas-García, 2017).

Perspectiva metodológica y futuro de las aportaciones

Como consta, las reflexiones hilvanadas hasta el momento siguen un método analítico-comparativo. Ante todo, buscan comprender los contenidos esenciales del fenómeno de las prácticas lectoras en la universidad y su correlación con el hábito lector. Por eso, comienzan con una revisión y examen de la bibliografía del tema y continúan con una comparación de los hallazgos teóricos comunes y sobresalientes en aquella. Esto no solo hizo posible identificar ciertas conclusiones transversales a toda la bibliografía, sino que además sirvió para reconstruir un análisis crítico que es el núcleo central de estas reflexiones. Asimismo, la bibliografía estuvo delimitada por los artículos que consideraban temática y exclusivamente el hábito de lectura en los universitarios.

Los aportes hasta aquí entresacados quieren llevarse, posteriormente, a un plano de acción pedagógica e investigativa. Uno de los objetivos de estas reflexiones ha sido evaluar el contenido de las encuestas del hábito lector tratando de sugerir otras variables de medición de este mismo hábito. Además, cabe mencionar que se ha visto la necesidad de conocer la manera como la lectura está incorporándose en concreto en las asignaturas del currículo. Por consiguiente, la fase a desarrollar en el proyecto de investigación "Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja" consiste en la aplicación de dos encuestas convergentes: una a estudiantes, preguntándoles acerca de su hábito de lectura y otra a profesores, interrogándolos sobre la forma en que manejan la lectura en sus clases. Con esto se espera llegar a formular un plan institucional educativo que respalde y fomente la lectura.

Conclusión

Como pudo verse, la universidad aún tiene que seguir recorriendo el largo camino de forjar el hábito lector en sus estudiantes. Sin duda, dicho hábito tiene la clave de acceso a la comprensión de los textos y a un mejor rendimiento académico. Afortunadamente, las universidades no han ahorrado esfuerzos en pro del hábito lector y hoy hay una conciencia más viva de que la lectura no se aprende de una vez para siempre en la educación media, sino que tiene que reaprenderse en la universidad, bajo nuevos requerimientos y formatos, desde cada una de las disciplinas de enseñanza.

Sin embargo, como se dijo, todavía hace falta construir un currículo trasversal robusto en el que la lectura asuma no un rol accidental, sino uno que facilite incorporarla como recurso decisivo en el aprendizaje de las diversas asignaturas. Sin una estrategia como esta, llevada a la acción, difícilmente pueden proveerse las condiciones óptimas, desde el ámbito universitario, que animen el hábito de lectura. Por ende, no deben desatenderse dos aspectos cruciales en la indagación o determinación del hábito lector.

Primero: la lectura no tiene la misma relevancia en todas las asignaturas, las cuales, por el contrario, hacen uso de otras técnicas didácticas de aprendizaje desplazándola a un rango de menor importancia. Este hecho no impone tener que menguar la alta exigencia o medida del hábito de lectura, pero sí conlleva una nueva reflexión. La carencia del hábito lector no es solo una cuestión de voluntad de los alumnos, sino que también se debe a que la lectura no tiene un puesto fundamental en todas las asignaturas y, por tanto, no se la difunde como se esperaría. Segundo: es conveniente, entonces, procurar conocer, con mirada introspectiva, el manejo que se le está dando a la lectura desde la globalidad del p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico y fortalecer las propuestas tendentes a utilizar la lectura con un fin pedag \acute{o} gico claro en las distintas asignaturas.

Reconocimientos

Este art \acute{i} culo de reflexi \acute{o} n es uno de los adelantos del proyecto de investigaci \acute{o} n "Estrategias did \acute{a} cticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tom \acute{a} s, seccional Tunja" que financia esta misma Universidad y hace parte del grupo de investigaci \acute{o} n Expedicionarios humanistas.

Referencias

- Aguilar-P \acute{e} rez, P, Cruz-Covarruvias, L. P. y Aguilar-Cruz, P. D. (2014). El consumo editorial. H \acute{a} bito de lectura en universitarios del Centro Universitarios de Ciencias Econ \acute{o} mico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos Educativos*, 17, 109-122. <https://doi.org/10.18172/con.2596>
- Arista-Santisteban, S. M y Paca-Vallejo, N. K. (2015). Los h \acute{a} bitos de lectura y comprensi \acute{o} n lectora en estudiantes universitarios de la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicolog \acute{i} a y Filosof \acute{i} a en el a \acute{n} o 2014. *Revista de Investigaci \acute{o} n Altoandina*, 17(3), 379-386. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.137>

- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A. y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresasteis a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3jJvYU4>
- Cornejo, J. N., Roble, M. B., Barrero, C. y Martín, A. M. (2011). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 155-163.
- Echevarría-Martínez, M. A. y Gastón-Barrenetxea, I. (2013). La lectura y escritura académicas: Una aproximación a lo que piensan y hacen los profesores y estudiantes de reciente acceso a la universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 237-248.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura de lectura y escritura de la universidad y las de la secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la Educación*, 25, 215-239. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n25.260>
- Guzmán-Simón, F y García-Jiménez, F. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Hernández-Velasco, I. (2020, octubre 28). “Los ‘nativos digitales’ son los primeros niños con un coeficiente intelectual más bajo que sus padres”. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54554333>
- Martínez-Jaimes, P., Pérez-Martínez, G. A. y Pérez-Martínez, M. G. (2019). Hábitos de lectura en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería. *Investigación en educación médica*, 8(32), 78-88. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18145>

- Moreno-Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Nava-Goméz, G. y García-Ávila, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. *Revista Educación*, 33(1), 41-59.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9(2), 119-127.
- Ortiz-Salazar, M. A. y Peña-Castaño, J. M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Á., Soto-Vásquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura. Una aproximación estadística. *Investigación Bibliotecología* 33(79), 119-147. <https://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pérez, E. y Zulaika, E. (2015). De dónde partimos. Las prácticas letradas académicas de los estudiantes de bachillerato. En I. Ballano e I. Muñoz (Coord.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 53-87). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Picasso-Pozo, M. Á., Villanelo-Ninapaytan, M. S. y Bedoya-Arboleda, L. (2015). Hábitos de lectura y estudio y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de odontología de una universidad peruana. *Revista KIRU*, 12(1), 19-27.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*. EUNSA.
- Rojas-García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revista Folios*, 45, 29-49.
- Rosero-Prado, L. y Mieles-Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224.
- Salvador-Oliván, J. A. y Agustín-Lacruz, M. del C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Semana (2014, julio 18). ¿Cuáles son los beneficios de leer literatura? <https://bit.ly/3leXuT4>

Universia (2018, noviembre 28). Descubre cuántas horas deberías estudiar por día. <https://bit.ly/3jPxQul>

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 4(6), 717-723. <https://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Zambrano-Valencia, J. D., Medina-Quintero, R. y Muñoz-Loaiza, B. (2011). Estado de las prácticas de lectura en la universidad colombiana. Una aproximación estadística. *Sophia*, 7, 39-47.