

INVESTIGACIONES

Lecturas científicas en la universidad: análisis desde los materiales utilizados

Scientific readings at university:
Analysis from the materials used

*José Santiago Álvarez Muñoz^a, Elisa Isabel Sánchez-Romero^b,
M^a Ángeles Hernández Prados^a*

^aUniversidad de Murcia, España.

josesantiago.alvarez@um.es, mangeles@um.es

^bUniversidad Católica de Murcia (UCAM), España.

eisanchez@ucam.edu

RESUMEN

La lectura es un indicador importante del éxito académico, especialmente en la universidad, donde impera la tendencia de emplear publicaciones científicas como material disciplinar. El objetivo del presente artículo fue analizar las lecturas científicas realizadas por alumnado universitario y su relación con determinadas variables sociodemográficas y relativas al hábito lector. Participaron 277 estudiantes universitarios (20.7% hombres; 79.3% mujeres) cumplimentando un cuestionario *ad hoc*, validado por el método interjueces. Los resultados evidenciaron que las mujeres leyeron más revistas que los hombres; la edad y el curso mostraron una relación positiva con los artículos, libros y manuales, y entre la lectura por placer y la lectura de artículos; los artículos, libros y manuales se relacionaron de manera positiva con diversos aprendizajes adquiridos a partir de la lectura, mientras que las revistas correlacionaron con una disminución de la imaginación. Se observó un mayor fomento de lecturas desde la educación formal (obligatoria y universitaria).

Palabras clave: lectura, universidad, docentes tiempo libre, aprendizaje.

ABSTRACT

Reading is an important indicator of the academic achievement, especially at university, where there is a tendency to use scientific texts as curricular material. The purpose of this study was to analyse the reading of scientific texts and its relation to sociodemographic and reading habit variables among university students. The sample size was composed of 277 university students (20.7% male; 79.3% female) who completed an *ad hoc* questionnaire, validated by the interjudge reliability. The results highlight that females read more journals than males; there was a positive correlation between age and academic level with articles, books and manuals and between the reading by pleasure and the reading of articles. Articles, books and manuals had a positive relationship with lessons acquired from reading, while journals correlated with a decrease of imagination. A further promotion of reading from formal education (compulsory and university) was observed.

Key words: reading, university, teachers, leisure time, learning.

1. INTRODUCCIÓN

Relacionar la lectura a lo académico, especialmente con el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar, se ha convertido en una constante en la investigación en los últimos años (Elche *et al.*, 2019; Parmawati, 2018), refutada experiencialmente con la creación de bibliotecas en los centros educativos como recurso relevante para el fomento de la lectura (Sánchez-García, 2019; Zhou y Zou, 2018). La importancia de la lectura radica en ser fuente de conocimiento y de desarrollo personal, pues la mayor parte del aprendizaje se encuentra mediado por la acción de leer. Así pues, la lectura contribuye al desarrollo del pensamiento crítico (Sultan *et al.*, 2018), al incremento de la cultura y la construcción de la ciudadanía (Jarvio y Ojeda, 2018), al aumento de la motivación intrínseca (Wolters *et al.*, 2014), entre otras ventajas. Recientemente, la relación entre la competencia emocional y la lectura dialógica está siendo evidenciada por múltiples estudios (Laorden y Foncillas, 2019), que ponen de manifiesto la bidireccionalidad de dicha relación, ya que la lectura se emplea para la expresión de emociones, y la comprensión lectora se ve afectada por estas últimas (Zaccoletti *et al.*, 2019).

La necesidad de lectura para el desarrollo humano es tal, que son múltiples los planes y actuaciones destinadas al fomento de la lectura en todo el mundo, con la finalidad de sensibilizar e involucrar a los contextos educativos, docentes y familias, a favorecer la adquisición del hábito lector. Al respecto, Márquez-Jiménez (2017) señala que se sigue atribuyendo el protagonismo del fomento lector al sistema escolar, y no tanto a las familias, pero que la responsabilidad debe recaer en ambos. Por otro lado, Martín (2019), reconoce el avance de las universidades latinoamericanas en la promoción de la lectura frente a las españolas, donde las iniciativas se muestran insuficientes. Todo parece indicar que fomentar la lectura es competencia de la educación formal (centros educativos), más que de la informal (familias), y de los niveles educativos obligatorios, más que de la universidad. En este sentido, Morales (2015) reconoce la necesidad de insertar el ejercicio de la lectoescritura en la educación superior, aunque ello exija un cambio de mentalidad de la comunidad educativa universitaria.

Si la lectura es clave en cualquier etapa educativa, para la universidad constituye algo inherente e incuestionable. Aunque los estudiantes dominan la comprensión de textos breves y extensos, en la universidad, especialmente en las titulaciones que no pertenecen al área de las ciencias humanas, los problemas de comprensión, agudizados en el primer año académico, se traducen en un rendimiento deficitario y posterior abandono escolar (Herrera y Dapelo, 2020; Velásquez *et al.*, 2008). Los estudiantes universitarios requieren de un buen hábito lector para responder a las exigencias, necesidades e inquietudes del conocimiento como, formular preguntas y buscar respuestas a las problemáticas humanas, consultar variada bibliografía física y digital, realizar búsquedas en internet y gestionar bien el tiempo libre (Pérez-Payrol *et al.*, 2018). De modo que, cuanto más leen los estudiantes de una misma asignatura, mayor es la capacidad que poseen para responder a situaciones retóricas nuevas e interpretar y construir discurso (Elche *et al.*, 2019). Asimismo, el desarrollo cognitivo y mejora del rendimiento académico fruto de la adquisición de un buen hábito lector en la universidad (Parodi *et al.*, 2019), especialmente si es voluntaria porque favorece la construcción de mapas conceptuales y la continuidad lectora (Elche *et al.*, 2019), reclama la puesta en marcha de estrategias innovadoras de lectura que posibiliten a los estudiantes, además de convertirse en escritores intencionales y buenos productores

de textos, alcanzar la observación, el análisis, la crítica y la estructura discursiva (Uribe y Camargo, 2012).

Constatada la relevancia de la lectura en el estudiante universitario, y la necesidad de fomentarla, es el momento de conocer cuándo y cuánto lee dicha población. Según Ramírez *et al.* (2019), un 82.4% de los universitarios encuestados afirmaba leer una hora diaria, mientras que un 17.6% lo hacía dos horas. Aunque, atendiendo a los resultado de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (Conaculta, 2015), la mayoría no lee más por falta de tiempo (79.9%), pues la lectura se realiza por entretenimiento (44.3%), para estudiar (30.5%), por informarse (11.8%) o por trabajo (11.3%), a pesar de que un 21.3% muestran apatía hacia el acto de leer. De hecho, los estudiantes admiten no cumplir con las tareas de lectura, y no quieren recibir instrucción al respecto, mientras que los profesores dudan de la competencia lectora de su alumnado, y no les interesa fomentar la lectura (Howard *et al.*, 2018).

Además de esta lectura académica, supone un reto para las universidades, promover la lectura como actividad no obligatoria, despertando el gusto y el placer por la lectura como actividad habitual en el ocio y tiempo libre y su integración como estilo de vida (Arguedas-Ramírez, 2020). Según la Federación de Gremios de Editores (2020), en periodo vacacional, se evidencia el aumento de la lectura de libros en personas con un mayor nivel de estudios alcanzado. La lectura recreativa referida a la acción de leer por placer, “es una herramienta efectiva y debería estar al alcance de todos los alumnos” (Sánchez-García, 2019, p. 3), pero no siempre es posible, a veces la lectura que impera en la universidad es la utilitaria marcada por la preferencia del texto impreso (Jarvio y Ojeda, 2018). Una lectura que reclama el seguimiento y trabajo personalizado de los alumnos, para garantizar su correcta inmersión en la lectura académica que esta institución conlleva (Hebert *et al.*, 2018).

La complejidad que entraña la lectura científica ha sido puesta de manifiesto en múltiples ocasiones, y depende, principalmente, de factores personales referidos al nivel competencial lector e los estudiantes, y materiales, relacionados con el nivel de dificultad del texto seleccionado por el docente como material de lectura obligada. Respecto al primero de ellos, Gao *et al.* (2017), desde un estudio cualitativo, manifiestan que los universitarios no siempre son conscientes de sus limitaciones lingüísticas y de lectoescritura, entre otras la baja capacidad de hacer preguntas. Además, comprender y captar los mensajes de texto en la universidad requiere de la capacidad de leer entre líneas (Olave *et al.*, 2013). Relacionado con el segundo, en las investigaciones centradas en los estudiantes universitarios se han encontrado relaciones significativas entre el formato o tipo de lectura utilizado y la actitud hacia la misma (Mizrachi *et al.*, 2018), y entre el uso de las tecnologías en las disciplinas y la habilidad lectora de los estudiantes (Carbonell *et al.*, 2017). También se ha evidenciado una mejora de la comprensión lectora de los universitarios, en función de la motivación hacia la lectura y del rango de vocabulario (Ahmadi, 2017; Pathan *et al.*, 2019). No obstante, de los tres tipos de lectura, comprensiva, crítica y creativa, son las dos últimas las que debe desarrollarse desde actuaciones conjuntas de docentes y bibliotecarios enfocadas al “fortalecimiento de la alfabetización académica que permita a todo profesional tener la capacidad de leer textos propios de su disciplina, y de distinta naturaleza, con sentido crítico” (Cardona-Puello *et al.*, 2018, p. 499).

El debate sobre la lectura impositiva asociada a lo académico y a emociones negativas, frente a la lectura libre y placentera, permanece abierto, lo que lleva a un cuestionamiento sobre el tipo de lecturas que predominan en educación y su concordancia con las preferencias

y niveles de comprensión de las nuevas generaciones de estudiantes. Es por ello que el objetivo del presente estudio fue analizar las lecturas científicas realizadas por alumnado del grado de Educación social y su relación con variables socio-demográficas (sexo y edad) y educativas (curso), y las lecturas realizadas en el tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, de tipo accidental, participando 227 estudiantes universitarios del grado de Educación Social (79 de primer curso, 66 de segundo curso y 82 de tercer curso), de ambos sexos (20.7% hombres; 79.3% mujeres). Todos los participantes tenían edades comprendidas entre los 18 y los 55 años ($M = 22.20$ años; $DE = 4.367$).

2.2. DISEÑO

El presente estudio partió del método asociativo-correlacional, planificándose un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único (León y Montero, 2004), en el que se midió la relación entre las lecturas científicas realizadas por el alumnado universitario con variables socio-demográficas y relacionadas con el hábito lector. Este tipo de diseños enfocan sus objetivos en el estudio de la relación existente entre las variables, permitiendo la implementación de un modelo predictivo (García-Gallego y Rubio de Lemus, 2013).

2.3. PROCEDIMIENTO

Obtenida la aprobación de la Comisión de Ética, se solicitó la colaboración del equipo docente del grado y se inició la recogida de datos de manera presencial, con el objetivo de obtener mayor participación que de forma telemática. Tras explicar el propósito del estudio y recordar el anonimato de la investigación a los participantes, se les remarcó la necesidad de contestar con sinceridad y la importancia de la colaboración de la comunidad universitaria para el avance del conocimiento. Se utilizó un procedimiento estandarizado para garantizar que las instrucciones fuesen las mismas para todos los participantes. Previa a la cumplimentación del cuadernillo, los estudiantes firmaron un consentimiento voluntario de participación. Una vez cumplimentados, los cuestionarios fueron facilitados al equipo central de investigación para su vaciado de información y posterior análisis.

2.4. INSTRUMENTO

Se elaboró el cuestionario *Valoración de la lectura en la universidad*, diseñado *ad hoc* para la presente investigación y sometido previamente a la valoración de catorce expertos de reconocido prestigio en el tema y/o docentes universitarios, quienes evaluaron la pertinencia, adecuación y claridad de cada uno de los ítems y partes del instrumento.

El instrumento, compuesto por cuatro dimensiones sobre cuestiones de lectura, presenta una escala de respuesta tipo Likert, con valores que van desde 1 (Nada), hasta 5 (Mucho). La primera parte del mismo se centra en preguntas de corte sociodemográfico (sexo, edad, curso, localidad) y educativo (naturaleza del centro de Educación Secundaria y nivel de estudios de los padres). La segunda parte, centrada en la valoración de la lectura de los participantes, se compone de cuatro bloques temáticos relacionados con la lectura: dedicación a la lectura (tres ítems); libros en el hogar (dos ítems); competencia lectora y fomento lector (dos ítems); y papel del docente universitario en la lectura (tres ítems). Para la presente investigación se han empleado los datos extraídos de las dos últimas dimensiones.

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se utilizó el programa SPSS Statistics (IBM, SPSS v.22.0, Armonk, NY, USA) para el sistema operativo Windows. Para una descripción inicial de las variables objeto de estudio, se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y frecuencias. Tras comprobar los supuestos de normalidad de las variables dependientes del estudio, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas: χ^2 de Pearson y tablas de contingencia y cálculo de coeficientes de correlación de Spearman para el contraste de hipótesis sobre la relación entre variables, U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre grupos. Para establecer la magnitud de las diferencias, en el caso de que resultaran estadísticamente significativas, se recurrió al tamaño del efecto (Cohen, 1992): a) V de Cramer para variables categóricas ($g \leq 2$: .07 pequeño, .21 mediano .35 grande); b) q para las medidas de asociación (efecto de alta magnitud a partir de .5; efecto de magnitud moderada entre .3-.5; efecto pequeño entre .1-.3); y c) E_R^2 para diferencia de medias de más de dos grupos en pruebas no paramétricas (efecto fuerte a partir de .64; efecto de magnitud moderada .25; efecto pequeño .04).

3. RESULTADOS

Los artículos científicos fueron el tipo de lecturas que los participantes señalaron como los recursos más utilizados por los profesores en la universidad ($M = 3.92 \pm .963$), seguido de los libros ($M = 3.36 \pm 1.085$), los manuales ($M = 2.78 \pm 1.176$), y por último las revistas ($M = 2.41 \pm 1.135$).

En cuanto a la percepción sobre qué lecturas son las más utilizadas en la universidad en función del sexo (Tabla 1), las mujeres afirmaron en mayor medida que los hombres, que las revistas científicas fue el recurso más común en el estudio universitario, observándose diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo de los participantes ($\chi^2_{(4)}$ de Pearson = 13.198, $p < .05$), con una magnitud del efecto mediano (V de Cramer = .24).

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de las lecturas de la universidad en función del sexo

		Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
Artículos	Hombre	1(0.4%)	4(1.8%)	4(1.8%)	22(9.7%)	16(7%)
	Mujer	1(0.4%)	23(10.1%)	18(7.9%)	91(40.1%)	47(20.7%)
Libros	Hombre	1(0.4%)	13(5.7%)	7(3.1%)	22(9.7%)	4(1.8%)
	Mujer	6(2.6%)	48(21.1%)	21(9.3%)	84(37%)	21(9.3%)
Manuales	Hombre	6(2.6%)	15(6.6%)	8(3.5%)	15(6.6%)	3(1.3%)
	Mujer	19(8.4%)	82(36.1%)	13(5.7%)	55(24.2%)	11(4.8%)
Revistas	Hombre	6(2.6%)*	24(10.6%)*	5(2.2%)*	7(3.1%)*	5(2.2%)*
	Mujer	38(16.7%)*	87(38.3%)*	9(4%)*	43(18.9%)*	3(1.3%)*

Nota. n(%); *p < .05

En la Tabla 2 (ver Anexo) se muestran los coeficientes de correlación de Spearman entre las variables lecturas utilizadas por los profesores en la universidad, la edad, el curso de los participantes, así como las lecturas que estos realizan en su tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura.

Respecto a la edad, se observó que, a más edad de los estudiantes, estos referían una lectura mayor de artículos, libros y manuales, observándose diferenciación estadística en este último tipo de lectura ($r_{xy} = .156, p < .05$) y un tamaño del efecto pequeño ($q = .16$). En cuanto a la lectura de las revistas, la tendencia respecto a los demás tipos de lecturas se invirtió, al mostrar una relación negativa. Además, todas las relaciones fueron débiles en términos de valores absolutos, por lo que la edad no pareció ser una variable determinante en las lecturas utilizadas por los profesores de universidad, excepto en la lectura de manuales.

En cuanto al curso, y al igual que ocurrió con la variable edad, los participantes apuntaron una mayor lectura de artículos, libros y manuales según avanzaban en los cursos del grado universitario, observándose diferencias estadísticamente significativas en los tres tipos de lecturas, y unas relaciones algo superiores en términos absolutos respecto a la edad ($r_{xy} = .186, p < .01$; $r_{xy} = .201, p < .01$; $r_{xy} = .213, p < .01$). Se puede afirmar, con un nivel de confianza del 99%, que la lectura de artículos, libros y manuales se asocia con el curso académico en el que se encontraban los participantes, con una magnitud del efecto pequeño en los tres casos ($q = .19$; $q = .20$; $q = .21$). En este caso, aunque los valores no fueron muy elevados, el curso académico puede considerarse una variable determinante en las lecturas utilizadas por los profesores de universidad, excepto en la lectura de revistas. Además, los participantes señalaron las revistas como las lecturas más utilizadas en primer curso ($r_{\text{rango promedio}} = 120.56$), los artículos en segundo ($r_{\text{rango promedio}} = 131.30$) y los manuales en tercero ($r_{\text{rango promedio}} = 126.00$). Por otro lado, se observaron diferencias

estadísticamente significativas en la variable lecturas de la universidad en función del curso de los participantes, en artículos ($H = 15,648$, $p < .001$); libros ($H = 11.403$, $p < .01$); y manuales ($H = 11.840$, $p < .01$). Todas las relaciones estadísticamente significativas mostraron un tamaño del efecto pequeño (con oscilaciones de $E_R^2 = .05 - .07$), por lo que no puede atribuirse de manera elevada la variabilidad de la utilización de dichos recursos (artículos, libros y manuales) por parte de los profesores, al curso en el que se encontraban matriculados los alumnos.

Siguiendo con la relación con las lecturas en el tiempo libre, se detectó una relación estadísticamente significativa entre la lectura en vacaciones y la identificación de artículos como lecturas más usuales en la universidad ($r_{xy} = .140$, $p < .05$), con un tamaño del efecto pequeño ($q = .14$). Es decir, a más lectura de artículos en la universidad, los alumnos leían más por placer. Los valores arrojaron datos de relaciones débiles, siendo la mayoría positivas, excepto la relación de los artículos y los libros con la lectura de ocio entre semana los manuales con la lectura en fines de semana.

En cuanto a la relación entre los aprendizajes obtenidos con la lectura y los tipos de lecturas de la universidad, casi todas las correlaciones mostraron valores con signo positivo, de manera que, a más lecturas de artículos, libros y manuales en la universidad, los estudiantes refirieron un mayor grado de aprendizaje obtenido con la lectura. Concretamente, y de manera estadísticamente significativa, a más lectura de artículos en la universidad, los alumnos señalaron que la lectura: les ayudaba a imaginar cosas ($r_{xy} = .224$, $p < .01$); a expresarse mejor ($r_{xy} = .141$, $p < .05$); y a conocer lo que significan las palabras ($r_{xy} = .136$, $p < .05$), con una magnitud del efecto pequeño en los tres casos ($q = .22$; $q = .14$; $q = .14$). De manera similar, cuantos más libros leían los alumnos en la universidad, la lectura más les ayudaba a imaginar cosas ($r_{xy} = .141$, $p < .05$); y con más lectura de manuales, la lectura les hacía sentir bien ($r_{xy} = .149$, $p < .05$). Contrariamente, la lectura de revistas en el grado universitario mostró una relación negativa con casi todas las categorías, observándose diferencias estadísticamente significativas con la categoría *Me ayuda a imaginar cosas* ($r_{xy} = -.167$, $p < .05$), de manera que, a más lectura de revistas en la universidad, los alumnos señalaron un impedimento para el fomento de su imaginación. En estos casos, se observó un tamaño del efecto pequeño ($q = .14$; $q = .15$; $q = -.17$). A su vez, los alumnos reconocieron que la lectura de artículos ($H = 16.174$, $p < .01$; $E_R^2 = .07$) les ayudaba a imaginar cosas; mientras que con la lectura de libros en la universidad aprendían mucho ($H = 10.850$, $p < .01$; $E_R^2 = .05$) y fomentaban su imaginación ($H = 13.600$, $p < .01$; $E_R^2 = .07$).

Por último, y en cuanto a los contextos desde los que se fomenta la lectura, se observó, de manera estadísticamente significativa, que a más fomento de la lectura en la etapa escolar obligatoria, los participantes señalaban leer más artículos en la universidad ($r_{xy} = .133$, $p < .05$); cuantos más libros y manuales leían en la universidad, informaron que era esta instancia desde la que se fomentaba más la lectura ($r_{xy} = .232$, $p < .01$; $r_{xy} = .215$, $p < .01$, respectivamente) con tamaños del efecto pequeños ($q = .23$; $q = .22$); y a más lectura de revistas, los participantes referían un fomento de la lectura mayor desde la familia ($r_{xy} = .170$, $p < .05$), también con bajo tamaño del efecto ($q = .17$). Predominaron los valores positivos, a excepción de la relación entre la lectura de artículos y el fomento de la lectura desde la familia ($r_{xy} = -.018$) y desde el grupo de amigos ($r_{xy} = -.060$), así como la lectura de revistas y el fomento de la lectura desde la familia ($r_{xy} = -.059$). Además, todas las relaciones fueron débiles en términos de valores absolutos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretende esclarecer el tipo de lecturas (artículos, libros, revistas o manuales) que realizan los estudiantes universitarios, así como los aspectos que inciden en ellas. Al respecto, los resultados revelaron que en los estudiantes de educación social predominan los artículos como fuente documental de lectura, que no existen grandes diferencias en función del sexo y la edad, aunque en este último caso, aumentan las lecturas a mayor edad y curso académico. Además, se observó una mayor frecuencia y diversidad de lecturas en los contextos formales, siendo el de los amigos el menos relevante; los alumnos diferenciaron el tipo de lectura utilitaria-semanal (libro), de la lectura recreativa-vacacional (artículos); e identificaron los aprendizajes que obtienen de las lecturas.

En primer lugar, se comprobó que curiosamente los estudios específicos sobre el uso de los artículos como lectura en estudiantes universitarios son muy escasos (Castelló *et al.*, 2012), a pesar de ser el tipo de lectura más habitual, y al que más importancia se otorga, junto a los libros (González y Vega, 2010), pero también la que más dificultades entraña para su comprensión (Moreno-Mosquera, 2019). Se trata de textos más extensos y complejos que dificulta la localización de ideas principales, ya que incluyen muchas citas, palabras técnicas y no hay palabras destacadas (Tosi, 2017). Al respecto, Cardona-Puello *et al.* (2018) señalan que, para evitar una deserción temprana, el docente debe acompañar en los procesos de lectura de los estudiantes de los primeros cursos, pues la comunicación especializada demanda el uso de recursos lingüísticos y discursivos que les son desconocidos.

También se constata que la lectura de los artículos se fomenta desde el sistema escolar obligatorio, y no tanto desde las familias y los amigos, lo que según favorece un mayor distanciamiento entre la lectura formal-academista, que se asocia a una lectura obligada, y la lectura voluntaria que suele realizarse por placer. El 71.5% de estudiantes universitarios no lee por diversión porque prefiere otras actividades, de ahí la importancia de que la universidad para establezcan estrategias que posibiliten y propicien la lectura voluntaria-recreativa en comunidades de lectores de diversas titulaciones, facultades e incluso universidades (Arguedas-Ramírez, 2020). En consonancia, “se puede expresar que la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, lo hacen por la obligación de cumplir los deberes y no están conscientes de la necesidad de la lectura para su formación profesional” (Pérez-Payrol *et al.*, 2018, p. 182).

Por otra parte, los resultados señalan que la lectura de artículos en universitarios favorece el logro de aprendizajes como el desarrollo de la imaginación, el significado de las palabras y la capacidad de expresarse mejor. Otros estudios similares señalan que la lectura sistemática, por medio de libros y artículos, a pesar de que se hace por obligación, contribuye a ampliar el vocabulario, mejorar la ortografía y el aprovechamiento del tiempo para la obtención de información, así como la apropiación activa y creadora de significados (Pérez-Payrol *et al.*, 2018). Además, los artículos constituyen un recurso didáctico idóneo para aprender a pensar y trabajar como científicos, o para desarrollar competencias como la del pensamiento crítico (Seymour *et al.*, 2004). Finalmente, en el caso de los alumnos de educación social, la lectura de artículos suele realizarse en periodo vacacional, a pesar de que como reconocen Liswaniso y Mubanga (2019), tan solo el 40% de los universitarios leen en verano, y predomina en el segundo curso de la titulación.

En segundo lugar, aunque la lectura de libros no es la más frecuente a nivel general, los datos señalan que se sitúa como segunda lectura de referencia en todos los cursos

del grado de educación social, y es el tipo de lectura que, significativamente, fomenta la universidad. Son varios los estudios que sitúan la lectura de libros completa o parcial, a través de capítulos, en una posición relevante, aunque por detrás de los apuntes de clase (Bigi *et al.*, 2013; Villalonga y Padilla, 2017). Según Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz (2015), se trata de una práctica extendida entre los estudiantes universitarios, con la tendencia a predominar la lectura de libros impresos (90%) frente al formato digital (55.4%). Además, este tipo de lectura es la que se contempla mayoritariamente en las estadísticas sobre el hábito lector. Pero, sorprendentemente, Yubero y Larrañaga (2015) concluyen que la mayoría de los estudiantes universitarios no tienen un buen hábito lector, ni leen libros de forma voluntaria. Algo que también ha sido puesto en evidencia en esta investigación, ya que esta lectura es habitualmente realizada durante la semana. En este sentido, el estudio de Shankar *et al.* (2008) puso de manifiesto que el volumen de horas entre semanas que los universitarios dedican a la lectura de libros es considerablemente mayor que en periodos vacacionales. De modo que la lectura libros no es la alternativa de ocio, más bien es un deber académico, a pesar de que haya sido reconocido por Makuc (2015) que en las titulaciones de educación predomina la Teoría Literaria como actividad lúdica y de crecimiento personal, por encima de los estudiantes de Economía e Ingeniería. Finalmente, los datos denotan que a través de la lectura de libros se consolida el logro de la imaginación y del aprendizaje. Tal y como exponen Cely y Sierra (2011), la lectura de libros permite el acceso a la información, el desarrollo del pensamiento, la imaginación, además de la comprensión, el asombro y el goce estético.

De todos los tipos de lecturas contemplados, las revistas tanto de ocio como académicas, son las fuentes de información menos leídas, coincidiendo con lo señalado por Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz (2015). Su lectura se asocia al contexto informal (familia), son las más utilizadas en el primer curso del grado, y no favorecen el desarrollo de la imaginación. En consonancia, según Aponte (2008) suelen leerse los fines de semana, y han sido definidas por Aguilar *et al.*, (2014) como una literatura barata, pero su formato lúdico y el hecho de que son económicas, las predispone como lectura de ocio.

El último de los recursos didácticos contemplados en este estudio para la lectura en la universidad son los manuales o textos guía, que se definen por Pérez-Abril y Rincón-Bonilla (2013) como un material impreso o policopiado elaborado por los docentes con fines educativos, altamente utilizados por los alumnos. Su lectura se encuentra significativamente impulsada por la universidad, coincidiendo con lo expuesto por Bigi *et al.* (2013), al afirmar que es el segundo texto más seleccionado por los profesores para ser leído por sus alumnos. Además, se trata de un recurso ideal para la reflexión metódico-plural (Körber *et al.*, 2006), y según los datos obtenidos, este tipo de lectura les hace sentir bien a los estudiantes universitarios, pues en palabras de Tosi (2017), los problemas asociados con los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos de los textos académico suelen ser neutralizados en los manuales. Pero no siempre los esfuerzos por alcanzar que el lenguaje que favorezca el aprendizaje logran su cometido, de ahí que no puedan definirse los manuales como textos “fáciles” (Hall y López, 2011).

Si bien esta investigación responde a la necesidad de especificar los estudios sobre lecturas en la universidad, es cierto que, al presentar la perspectiva de los estudiantes universitarios, se centra, atendiendo a lo señalado por Uribe y Camargo (2012) en el déficit, desatendiendo la figura docente como responsable del aprendizaje. Los docentes universitarios esperan “que los alumnos lean y entiendan los textos que se les facilitan para

cada asignatura, sin ocuparse de enseñarles cómo hacerlo” (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 719). Es por ello, que se emplaza para el futuro estudios de este tipo, así como el análisis de la oferta de cursos-taller sobre la competencia lectora en los alumnos de grado. Así mismo, atendiendo a los resultados del presente trabajo y de lo expuesto por Velásquez *et al.* (2008) el objetivo de la lectura no puede ser el acopio de información literal, sino el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en el alumno. De modo que una lectura debe formular al menos el mismo número de preguntas que de respuestas.

Para finalizar, además del reconocimiento de la lectura y universidad como campo de investigación, se evidencia la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en la competencia lectora, ya que no se encuentra entre las prioridades docentes, a pesar de que “en el caso de la universidad, los textos contienen información de mayor densidad y amplitud en relación con el nivel de conocimientos de los estudiantes, y en ese sentido las rutinas se hacen más exigentes” (Moreno-Mosquera, 2019, p. 105). No se trata del dominio lector que posee el educando, ni promover la comprensión y escritura de textos en el aula, más bien se consiste en reconocer que las prácticas de lectura y escritura son habilidades (Canales Sánchez, 2019), que se ven afectadas por las prácticas del lenguaje en las comunidades disciplinarias (dimensión académico-profesional), sino también, variables socioeducativas y la permanencia del sujeto en el sistema educativo (Borioli, 2015). Por todo ello, se recomienda promover, entre otras actuaciones, campañas de sensibilización hacia el fomento de la lectura por parte de la universidad, destinadas a la comunidad educativa, pero en especial al docente. Cabe reconocer también que junto a las actuaciones desempeñadas por los docentes en el aula, se han desarrollado acciones desde las bibliotecas de la universidad para fomentar la lectura en general y a los alumnos en particular (Sánchez-García, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P., Cruz, L. y Aguilar, P. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 17, 109-122. <https://doi.org/10.18172/con.2596>
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1>
- Aponte, M. V. (2008). Métodos, preferencias y hábitos de lectura en estudiantes de pregrado. *Teoría y praxis investigativa*, 3(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701053.pdf>
- Arguedas-Ramírez, L. (2020). Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(1), 80-110. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/2936>
- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17(17), 127-145. <http://www.legendajournal.com/index.php/path/article/download/128/129>
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19(3), 45-52. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Canales Sánchez, A. (2019). ¿Aprender-enseñar a leer y escribir en la universidad? *Perfiles Educativos*, 41(166), 3-6. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59610>
- Carbonell, C., Avarvarei, B. V., Chelariu, L., E., Draghia, L. y Avarvarei, C. S. (2017) Map-Reading Skill Development with 3D Technologies, *Journal of Geography*, 116(5), 197-205. <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1248857>

- 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>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Universidad EAN.
- Conaculta (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. CONACULTA.
- Cohen, J. (1992). *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Federación de Gremios de Editores de España (2020). *Barómetro Hábitos de lectura y compra de libros en España 2019*. <https://www.editoresmadrid.org/la-fgee-presenta-el-barometro-de-habitos-de-lectura-y-compra-de-libros-en-espana-2019/>
- Gao, Z., Gao, S. y Yang, Q. (2017). Cognition-Based Interactive Phases and Strategies in Teaching Academic Reading. *Journal of Electronic Science and Technology*, 15(1), 33-40. <http://doi.org/10.11989/JEST.1674-862X.6062116>
- García-Gallego, C. y Rubio de Lemus, P. (2013). Investigaciones ex post facto. En S. Fontes, C. García-Gallego, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada y E. Sarriá, *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp. 255-273, 3ª reimp.). U.N.E.D.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Universidad Sergio Arboleda.
- Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y lingüística*, 23, 167-192. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000100010>
- Hebert, M., Zhang, X. y Parrila, R. (2018). Examining reading comprehension text and question answering time differences in university students with and without a history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68, 15-24. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0153-7>
- Herrera, Y. y Dapelo, B. (2020). Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240209>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G. y Allen, D. D. (2018). Academic Reading: Comparing Students' and Faculty Perceptions of Its Value, Practice, and Pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/10790195.2018.1472942>
- Jarvio, A. O. y Ojeda, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital: un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.24215/18539912e051>
- Körber, A., von Borries, B. y Meyer-Hamme, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 5, 3-19.
- Laorden Gutiérrez, C. y Foncillas Beamonte, M. (2019). Tertulias Dialógicas y adquisición de competencias: percepción de estudiantes del grado de Educación Social. *Aula De Encuentro*, 21(1), 40-59. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.3>
- León, O. y Montero, I. (2004). Métodos de investigación en psicología y educación. *Psicothema*, 16(1), 170-171. <https://www.psicothema.com/pii?pii=1177>
- Liswaniso, B. L. y Mubanga, G. N. (2019). Examining the Reading Habits of University Students: A Study of Students at the Katima Mulilo Campus of the University of Namibia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 140-152. <https://e-flt.nus.edu.sg/v16n12019/liwaniso.pdf>

- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 143-166.
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Martín, J. P. (2019). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz. *Álabe*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.4>
- Mizrachi, D., Salaz, A., Boustany, J. y Kurbanoglu, S. (2018). Preferring print in a digital world: An international study of students' academic reading behaviors. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 1328-1336). INTED2018.
- Morales, M. I. (2015). El reto de la formación transversal en la Universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías. En E. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 49-74). IIBI, UNAM.
- Moreno-Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <http://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Olave, G., Rojas, L. y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Revista de Educación y Educadores*, 16, 3, 455-471.
- Parmawati, A. (2018). The Study Correlation between Reading Habit And Pronunciation Ability At The Second Grade Students Of Ikip Siliwangi. *Eltin, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 6(1), 46-52. <https://doi.org/10.22460/eltin.v6i1.p46-52>
- Parodi, G., Moreno, T., Julio, C. y Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 58, 85-94. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-08>
- Pathan, Z. H., Ismail, S. A. M. M. y Soomro, N. H. (2019). An Investigation into Receptive Vocabulary Growth and Its Predictability for Reading Development of University Students in a Semester Course. *International Journal of Instruction*, 12(1), 797-808. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201244>
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Universidad Javeriana.
- Pérez-Payrol, V.B., Baute-Rosales, M. y Luque-Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S221836202018000300180&script=sci_arttext&tlng=en
- Ramírez, D., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2019). Reading habits in university students of new income of the Academic Unit Tejupilco, 2018. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 6(6), 155-163. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.19.018>
- Rosenthal R. (1991). *Meta-analytic Procedures for Social Research* (rev. ed.). Sage.
- Salvador-Oliván, J. A. y Agustín-Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Zaragoza, *Anales de Documentación*, 18(1). <http://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03>
- Seymour, E., Hunter, A. B., Laursen, S. L. y DeAntoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study. *Science Education*, 88(4), 493-534. <https://doi.org/10.1002/sc.10131>
- Shankar, R. P., Dubey, A. K., Mishra, P. y Upadhyay, D. K. (2008). Reading Habits and Attitude toward Medical Humanities of Basic Science Students in a Medical College in Western Nepal. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(4), 308-313. <https://doi.org/10.1080/10401330802384599>
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. y Priyatni, E. T. (2018). Development of mass media text-based instructional materials to improve critical reading skills of university students. *Pedagogika*, 131(3). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=741572>

- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 334-356. <http://doi.org/10.15517/ai.v17i3.29570>
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2012). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, Á. (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. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138.
- Villalonga, M. M. y Padilla, C. (2017). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533. <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201610150998>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J. y Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <http://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zaccoletti, S., Altoè, G. y Mason, L. (2019). The interplay of reading-related emotions and updating in reading comprehension performance. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 1-20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12324>
- Zhou, Y. y Zou, X. (2018). Strategy to Promote Professional Reading in University Libraries. *Computer and Information Science*, 11(3), 95-101. <https://doi.org/10.5539/cis.v11n3p95>

ANEXO

Tabla 2. Correlaciones entre las lecturas de la universidad y la edad, el curso, las lecturas realizadas en el tiempo libre, la consideración de los aprendizajes obtenidos y los contextos desde los que se fomenta la lectura

	Edad	Curso	Lecturas en T/L			Aprendizajes obtenidos					Contextos de fomento			
			S	F/S	V	AP	IM	EX	SEN	PA	OB	UN	FA	AM
Artículos	.066	.186**	-.017	.022	.140*	.011	.224**	.141*	.096	.136*	.133*	.077	-.018	-.060
Libros	.093	.201**	-.010	.001	.076	.124	.141*	.091	.082	.052	.071	.232**	-.062	-.007
Revistas	-.028	-.019	.057	.001	.063	-.058	-.167*	-.102	.034	-.033	.039	.071	.170*	.053
Manuales	.156*	.213**	.004	-.001	.113	.112	.041	.049	.149*	.119	.018	.215**	-.059	.126

Nota. Lecturas T/L: ¿Cuánto lees en tu tiempo libre?; S: Entre semana; F/S: En fines de semana; V: En vacaciones. Aprendizajes obtenidos: ¿Qué grado de consecución adquieres en cada ítem a partir de la lectura?: AP: Aprendo mucho; IM: me ayuda a imaginar cosas; EX: me ayuda a expresarme mejor; SEN: me hace sentir bien; PA: Conozco lo que significan las palabras. Contextos de fomento: Grado con el que se fomenta/fomentaba la lectura en: OB: Etapa escolar obligatoria; UN: Universidad; FA: Familia; AM: Grupo de amigos

* $p < .05$; ** $p < .01$.