



---

# Comportamiento en prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO): exploración de lugares universitarios

Reading, writing, and speaking behavior: An exploration of university spaces.

Adriana Patricia Areiza Pérez<sup>1</sup>

Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB)  
Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia  
[adriana.areiza@udea.edu.co](mailto:adriana.areiza@udea.edu.co)

Santiago Velásquez Yepes<sup>2</sup>

Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB)  
Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia  
[santiago.velasquezy@udea.edu.co](mailto:santiago.velasquezy@udea.edu.co)

Recibido: Junio 2021 | Aceptado: Septiembre 2021

---

## Resumen

Este artículo es producto de la investigación *Comportamiento en prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO): exploración de espacios universitarios*, una iniciativa de trabajo articulado entre el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), el Sistema de Bibliotecas y la Escuela Interamericana de Bibliotecología, todas instancias de la Universidad de Antioquia (UdeA). El objetivo de esta

---

<sup>1</sup> Bibliotecóloga. Maestranda en Bibliotecología y Estudios de la Información en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora e investigadora del grupo de investigación Información, Conocimiento y Sociedad (CICINF) de la Escuela interamericana de Bibliotecología (EIB). Integrante del equipo de trabajo base del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades –CLEO- en la línea de Acompañamiento. Coordinadora del Programa de Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO) en la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. [adriana.areiza@udea.edu.co](mailto:adriana.areiza@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Bibliotecólogo. Maestrando en Ciencia de la Información con énfasis en Memoria y Sociedad. Profesor e investigador del grupo de investigación Información, Conocimiento y Sociedad (CICINF) de la Escuela interamericana de Bibliotecología (EIB). Integrante del equipo de trabajo base del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades –CLEO- de la Universidad de Antioquia en la línea de Acompañamiento. Medellín - Colombia. [santiago.velasquezy@udea.edu.co](mailto:santiago.velasquezy@udea.edu.co)

investigación, que se realizó entre finales del 2019 y principios del 2020, fue comprender la relación entre algunos lugares del campus universitario y las prácticas de lectura, escritura y oralidad que los estudiantes de pregrado desarrollan en ellos, con el fin de orientar la gestión y el aprovechamiento de los lugares como facilitadores de dichas prácticas.

El texto presenta un marco general y antecedentes del estudio, expone los conceptos desde los que se fundamenta la investigación, que son “comportamiento”, “prácticas”, “prácticas de lectura, escritura y oralidad” y “lugares”. Describe los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados para la realización del estudio. Y, finalmente, hace una descripción y análisis de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de pregrado de la UdeA a partir de la información recolectada. Se concluye planteando una serie de recomendaciones para adecuar algunos lugares del campus universitario de tal manera que permitan potenciar las prácticas LEO de los estudiantes de la UdeA, a la vez que se propone una serie de ideas sobre la cuestión de los espacios como mediadores en las prácticas LEO.

*Palabras clave: Lectura, Escritura, Oralidad, Prácticas LEO, Comportamiento LEO, Lugares, Estudios socioespaciales, Estudiantes de pregrado*

### **Abstract**

This article is a product of the research “Reading, Writing and Speaking Practices Behavior: an exploration of university spaces”. This was an initiative of articulated work between the Center for Reading, Writing and Oralities (CLEO, according to its acronym in Spanish), the Library System and the Inter-American School of Librarianship, all instances of the University of Antioquia (U. de A., acronym in Spanish as well). The objective of this research, which was conducted between late 2019 and early 2020, was to understand the relationship between some places on the university campus and the reading, writing and speaking practices that undergraduate students perform in them, in order to guide the management and use of places as facilitators of these practices.

The text presents a general framework and background of the research, exposes the concepts from which this is based, which are "behavior", "practices", "reading, writing and speaking practices" and "places". In addition, it describes the methods, techniques and instruments used to carry out the study. And, finally, it makes a description and analyzes undergraduate students' reading, writing and speaking practices based on the information collected. It concludes by proposing recommendations for adapting some places on the university campus in such a way as to enhance the practices mentioned above, while proposing a series of ideas on the issue of spaces as mediators in these practices.



*Keywords: Reading, Writing, Speaking, Orality, Reader behavior, Socio spatial, Undergraduate students*

## Introducción

El presente artículo es un producto derivado de la investigación titulada Comportamiento en prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO): exploración de espacios universitarios, realizada entre finales del 2019 y principios del 2020. Esta investigación surge como respuesta a la necesidad del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), el Sistema de Bibliotecas y la Escuela Interamericana de Bibliotecología, todas instancias de la Universidad de Antioquia, de obtener información para comprender la relación entre los lugares universitarios y las prácticas de lectura, escritura y oralidad (de ahora en adelante prácticas LEO) que se desarrollan en ellos, con el fin de orientar la gestión y el aprovechamiento de los lugares como facilitadores de dichas prácticas.

Según los estudios de literacidades académicas, cada disciplina establece unas formas particulares para el despliegue de las prácticas LEO. Asimismo, tales estudios plantean que existe un estrecho vínculo entre estas prácticas y el rendimiento académico y, por consiguiente, con la permanencia de los estudiantes; afirman que una relación dificultosa con las prácticas LEO conlleva bajos niveles de rendimiento académico y un alto riesgo de deserción, mientras que una relación fluida conlleva lo contrario.

Estudiar el efecto producido por algunos de los lugares de la ciudadela de la Universidad de Antioquia<sup>3</sup> en las prácticas de LEO de los estudiantes permite, no solo conocer las particularidades de la universidad y orientar acciones institucionales concretas al respecto, sino también poner en evidencia el alto valor que tienen las mediaciones en LEO en el logro del propósito de permanencia y graduación universitaria con calidad y equidad; aportar a las metodologías de investigación en el campo del comportamiento en prácticas LEO; y brindar orientaciones generales para el aprovechamiento de espacios en los que se llevan a cabo prácticas LEO.

El estudio se orientó a partir de tres preguntas: ¿qué, cómo, dónde y para qué leen, escriben y hablan los estudiantes de la universidad?, ¿tienen las prácticas LEO unos espacios específicos (sean pensados y diseñados por la Universidad o apropiados por los estudiantes) para llevarlas a cabo en la Universidad?, y ¿cómo influyen los espacios (lugares) de la Universidad en el despliegue de las prácticas de LEO de los estudiantes?

---

<sup>3</sup> La Universidad de Antioquia cuenta con varias sedes y seccionales distribuidas en diferentes zonas del departamento de Antioquia, Colombia. Las razones para elegir su realización en el Campus: Ciudadela universitaria, ubicada en Medellín, se exponen en el apartado donde se da a conocer la metodología de la investigación.



Las respuestas a estas preguntas, por su parte, buscaban tres objetivos: describir las prácticas de LEO de los estudiantes de pregrado de la U de A; comprender la relación entre las prácticas de LEO y los diferentes espacios universitarios en que se realizan; y esbozar lineamientos para el aprovechamiento de los espacios universitarios como facilitadores de las prácticas de LEO.

## Un marco general y antecedentes del estudio

El comportamiento en cuanto a las prácticas LEO es un asunto que no se suele trabajar en conjunto. Existen varios trabajos que abordan solamente la lectura y otros en los que se menciona a la escritura, pero de manera subsidiaria a la lectura, no pudimos identificar alguno que estudiara la escritura de manera exclusiva (Cassany y Aliagas, 2007; Carlino, 2008; Cassany, 2009; Zavala, 2008; Yubero y Larrañaga, 2010; Salvador y Agustín, 2015). En lo que respecta a la oralidad, no identificamos ningún antecedente. En consecuencia, los trabajos que se toman como referentes para la investigación provienen mayoritariamente del campo de la lectura (Centro de Microdatos, 2011; CERLAC, 2014; ENLEC, 2018; INEGI, 2019). Entre estas iniciativas, son preponderantes las encuestas nacionales de lectura. Pudimos observar que en países como Chile, México y Colombia se presenta una fuerte tendencia a estudiar el fenómeno de la lectura desde una perspectiva principalmente estadística orientada por la concepción de la lectura como consumo y como habilidad. De modo que son protagonistas cuestiones como el promedio de libros leídos, competencias comunicativas y niveles de lectura. A la luz de los más recientes estudios de literacidades, estos asuntos por sí solos no logran acercarse a una definición ampliada de prácticas LEO ya que dichas prácticas no se pueden analizar omitiendo las particularidades de los sujetos y sus contextos. Por lo tanto, los estudios de comportamiento lector deben tener en cuenta asuntos como las interacciones sociales y la vida en comunidad.

Sin embargo, los estudios de comportamiento lector (CL) bajo una lógica estadística siguen siendo los ejercicios investigativos más comunes para identificar las apropiaciones que los sujetos hacen de la lectura (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Centro de Microdatos, 2011; CERLAC, 2014; ENLEC, 2018; INEGI, 2019). Pese a lo común que se han vuelto estos estudios, sigue siendo un problema la delimitación de los elementos que los constituyen, sus características, operativización, definición y alcance. La complejidad de estos estudios radica en lograr que puedan servir para explorar realidades socioculturales y no solo, como se percibe en algunas propuestas esbozadas desde entidades estatales como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, una nueva manera de abordar las competencias y habilidades de lectura escolar; lo cual se puede percibir en esfuerzos por conocer la realidad del fenómeno en cuestión como la Encuesta Nacional de Lectura (Ministerio de Cultura, 2017) o en las estrategias de promoción de lectura cuya meta principal es ampliar el número de textos que leen los



estudiantes en un periodo de tiempo determinado, como se percibe en el Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento, 2010-2018.

En contraste, el *Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad: en Medellín tenemos la palabra 2016-2020* reconoce que el comportamiento lector es un asunto más amplio. De hecho, lo define como “la expresión social de la forma en que una persona practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (Álvarez Zapata, 2003. Citado por Igarza y Monak, 2014. p. 22) e incluso, como se advierte en el título del plan, se asume una perspectiva integradora que vuelve la mirada hacia la palabra hablada: “[...]Tener la palabra nos dignifica como individuos y como sociedad [...] Leer, escribir, conversar, [...] nos brindan herramientas poderosas para el despliegue de una vida individual y colectiva más plena y de una esfera pública más amplia y transparente” (Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad: en Medellín tenemos la palabra, 2016-2020. p. 12-13).

Otra dificultad para nuestra investigación relacionada con los estudios de comportamiento lector fue el hecho de que son muy pocos los estudios de este tipo que han abordado de manera profunda la relación entre espacios y prácticas de LEO. La complejidad de nuestra investigación se puede expresar en la pregunta: ¿cómo conocer a los hábitos y prácticas de LEO de los estudiantes, pero desplegados en lugares específicos, en este caso algunos de la ciudadela de la Universidad de Antioquia, localizada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín? Nos enfrentamos, por un lado, a cómo examinar las prácticas LEO de manera conjunta e identificando nuevos datos para dar cuenta de su dimensión sociocultural, mientras que, por el otro lado, en cómo hacer esto desde una perspectiva socioespacial y en el marco de las prácticas letradas que han sido abordadas teóricamente por autoras como Kalman (2003) y Zavala (2002).

## Comportamiento y prácticas de LEO

Hablar de comportamiento lector es, necesariamente, hacer referencia a un comportamiento cultural reiterado que da cuenta de la relación activa entre los sujetos, los usos de creencias y las prácticas sociales a través de la cual los sujetos se encuentran con otros y se apropian de los conocimientos que construyen.

Los seres humanos afrontamos nuestras circunstancias individuales apoyados en comportamientos previamente desarrollados y aceptados en el grupo social al que pertenecemos. En ese sentido, el comportamiento de los individuos está determinado por la naturaleza de un medio de contacto que, al ser social, es cambiante, articulado y mediado por el lenguaje. Según Agulla (1996) “la «condición humana» lleva implícito el trato con los demás hombres y [...] esta «condición», de una o de otra manera, se relaciona con la convivencia por una «necesidad» de la naturaleza humana” (p. 97).



Considerando lo anterior, se reconoce que el accionar individual y el conocimiento de la realidad social son producto de la elaboración colectiva, pues, “[...] lo social del hombre tiene que manifestarse de alguna manera, a fin de que pueda analizarse el objeto, [...] la manera de manifestarse es a través del comportamiento mismo del hombre en la convivencia” (Agulla, 1996: 109). Esta es la razón por la cual las formas de pensar y comportarse son compartidas entre los miembros de un colectivo determinado e influyen en el hacer en las diferentes situaciones de vida. De esta manera “el hacer o comportamiento humano depende, por un lado, de ciertas «potencialidades» del cuerpo humano (el instrumental biológico y la manera como va quedando afectado por la convivencia) y, por el otro, de los «hombres» que encuentra en su situación (circum.-stantia)” (Agulla, 1996: 110).

Se considera entonces que de la convivencia entre individuos emerge la naturaleza social de la interacción, en palabras del autor que venimos citando:

el «mecanismo» funcional, tanto real como analítico, que enlaza al hombre con la convivencia es el «con-tacto» con el «otro» dado en el comportamiento (acción), o como se prefiere designar actualmente: la «inter-acción». Esto se refiere a «todo» el comportamiento social del hombre, es decir, a la manera como queda afectado y al resultado del mismo. Por lo tanto, el «con-tacto» o la «inter-acción» define, por un lado, lo social del hombre y, por el otro, el producto del hacer humano con el otro (la cultura), pero siempre teniendo en cuenta que se hace con los «más próximos», porque «con» ellos se constituye el comportamiento (Agulla, 1996: 111).

Lo que lleva a entender, además, que el ambiente (dentro del que se desarrolla el comportamiento individual y social) no precede a la interacción social, sino que es el resultado de ella, porque dicho ambiente se convierte en un sistema de relaciones que dan lugar a prácticas sociales y culturales compartidas y mediadas por el lenguaje, entre los individuos que hacen parte de la misma colectividad.

De modo que, para aproximarse a la comprensión de las prácticas sociales, necesariamente debe reconocerse la teoría sociológica que las constituye, de manera particular las teorías de Bourdieu (1979) y Giddens (1995), quienes utilizan el concepto de “práctica” para dar cuenta de la actividad como un aspecto constitutivo del mundo social, lo que posibilita entender los mecanismos de producción de sentido que operan en las prácticas y experiencias de LEO, pues son un marco para dar cuenta de la forma en que a través de las prácticas sociales los agentes producen, reproducen y transforman a la sociedad, posibilitando, incluso, reconceptualizar las relaciones entre la estructura social y la acción humana.

Dentro del marco analítico propuesto por Pierre Bourdieu (1979), se proveen esquemas comprensivos de las prácticas sociales, relacionados con el *habitus*, campo y capital, como categorías que dan origen a la práctica. En ese sentido, las



prácticas de LEO en el contexto universitario, consideradas como prácticas sociales situadas en un contexto particular, aportan significado social y cultural que se encuentran implícitos en la manera en que se utilizan. Según Bourdieu (2007), los *habitus* como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles o, en otras palabras, maneras de hablar, de caminar, de obrar, de pensar y de sentir, están asociados a la posición social, son “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007: 86), es decir, se producen por unos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia.

Además de ello, desde la teoría de la práctica, Bourdieu (2007) pone de manifiesto la relación dialéctica (prácticas-actividades) entre determinantes de las estructuras sociales para la búsqueda y regulación de las relaciones sociales y de logros de los individuos en la vida cotidiana, es decir, la relación entre determinantes estructurantes y aquellas actividades y actores movilizados del *habitus*. Allí la práctica textual escrita y oral se constituye en un mediador, no sólo para la agencia humana sino para la de dichas estructuras, lo que, visto desde el marco analítico de Giddens (1995) con su Teoría de la Estructuración, permite entender la relevancia del saber práctico que se expresa en la organización socio-temporal de prácticas y en su recursividad como el origen de estructuras estables, a partir de la competencia de los individuos para actuar, realizar las cosas y, en particular, de su capacidad para influir en los comportamientos de otros actores y de transformar las circunstancias y los contextos en los que se producen las interacciones.

En ese sentido, se afirma que las relaciones sociales se dan dentro de espacios sociales estructurados y caracterizados por la actividad social y discursiva (Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu, 2007) en donde se determina lo que está en juego y los intereses que motivan, y no como “lugares vacíos” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 47). Se entiende entonces que el *habitus* y el campo solo funcionan si se piensan juntos. Esto permite comprender que las prácticas de LEO atienden a formas de producción, circulación y uso en relación con un contexto determinado —en nuestro caso el de estudios universitarios—. Lo anterior también está vinculado con la Teoría de la Estructuración que propone que para “exteriorizar las estructuras se debe acudir indiscutiblemente a las formas de discurso que los agentes utilizan para referirse a las condiciones físicas y normativas de una institución” (Giddens, 1995: 123). Así las cosas, para nosotros observar y preguntar por la significación de unas prácticas —en nuestro caso analizar las prácticas de LEO, de una comunidad de estudiantes universitarios— equivale a dar cuenta de la organización estructural de la misma institución universitaria y, en su interior, especialmente de la bibliotecaria. Es en dicha significación donde se percibe que “son los agentes quienes actualizan las estructuras, pero [al mismo tiempo] son las estructuras las que les posibilitan su obrar” (Giddens, 1995: 210).



Identificar, entonces, las prácticas de LEO de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia y los lugares en los que se realizan para ver qué pasa en ellos respecto de las LEO y, además, ver cómo esos mismos lugares afectan dichas prácticas, son cuestiones que coexisten con un problema de fondo conceptual y categorial, debido a que es un campo que todavía no resuelve el concepto mismo de “comportamiento lector” y, mucho menos, “comportamiento escritural” o “comportamiento oral”. En consecuencia, a continuación, nos ocuparemos de definir algunos conceptos centrales para facilitar la interpretación y la comunicación de los resultados y hallazgos de nuestra investigación.

La lectura, la escritura y la oralidad (LEO) se entienden bajo una concepción de integralidad del lenguaje (Kalman, 2005; Ferreiro, 2002), es decir, se integra a su comprensión una idea fundamental: el lenguaje es una totalidad que se materializa, en gran parte, en las prácticas de LEO y ninguna de estas prácticas es preponderante a las demás, todas se requieren mutuamente. Por lo tanto, la mirada sobre las LEO se hace desde una perspectiva que cuestiona aquellas visiones que le otorgan superioridad a la escritura sobre la oralidad o, incluso, sobre la imagen (sin ser esta última foco del estudio realizado) o, asimismo, hacia aquellas nuevas y esnobistas visiones que dan más importancia a la cultura de la imagen por sobre la escrita o la cultura oral. Así pues, para este ejercicio no se habla solo de lectura, ni de cultura escrita ni de cultura oral, pues, al hablar de una concepción de totalidad e integralidad del lenguaje, la LEO se conciben como la capacidad del ser humano de operar con sistemas simbólicos y construir significados a partir de esa relación o interacción y ello involucra problemáticas tan vastas como la lectura de imágenes, y no solamente como un problema lingüístico que involucra a la palabra.

Es en este sentido, justamente, que las LEO se ubican como prácticas socioculturales (Cassany, 1995; Kalman, 2003; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004 citados en Zavala, 2008; Cassany, 2006; Cassany y Aliagas, 2007) determinadas por aspectos económicos, políticos y culturales de los sujetos, y que adquieren sentido cuando son utilizadas en función de propósitos que forman parte de la realidad que los compromete. En síntesis, las LEO son prácticas íntimamente ligadas, una tríada constructora de presencia social del individuo, que se realizan de manera intencionada bajo un esquema de interacción donde la relación sujeto-objeto está mediada por la relación con otros sujetos. Las prácticas LEO, entonces, son formas de leer, escribir y hablar, que involucran acciones, intereses, valores, actitudes o disposiciones frente a la LEO, relacionadas con el entorno, con los hábitos cotidianos, con los gustos, con las temáticas, con los lugares. El comportamiento LEO abarca, por lo tanto, las relaciones manifestadas en las prácticas LEO convirtiéndose en la fuerza que las motiva. Dicho de otra manera, las representaciones que asumen las LEO en la vida de los sujetos —para nuestro caso los estudiantes—, que dan fundamento y permiten observar su comportamiento LEO.





De tal manera, cuando se alude a las LEO como prácticas, “se les está refiriendo como una acción intencionalmente dotada de valores y sentidos sociales, culturales y políticos variables” (Álvarez, 2003: 43) que le ayudan a cada sujeto a construir tanto su individualidad como su sociabilidad. Por consiguiente, son, ante todo, “prácticas del orden sociocultural y político” (Álvarez, 2003: 42) por sus “efectos socializantes y simbólicos (funciones, finalidades, valoraciones, usos sociales, culturales y políticos que tiene)” (Álvarez, 2002: 137); móviles indisolubles que permiten la construcción de significados con los cuales moverse en el mundo a partir de procesos de lenguaje con intenciones comunicativas indispensables para la interacción, integración, participación y permanencia activa en círculos sociales, culturales y políticos. De aquí la importancia de reconocer el valor que cada sujeto le otorga a sus propias prácticas LEO con preguntas como: ¿qué se lee y se escribe?, ¿por qué se lee y se escribe esto y no aquello?, ¿para qué se lee y se escribe?, y para efectos de nuestro ejercicio investigativo, además, reconocer las relaciones entre prácticas y espacios, preguntándose ¿dónde se lee y escribe?, ¿qué se lee y escribe en esos lugares?, ¿qué lo motiva a leer y escribir en un lugar y no en otro?

### **Socioespacialidad de las prácticas de LEO**

Ahora bien, de todas las aristas que involucran los estudios de comportamiento desde una perspectiva sociocultural, la presente investigación, se enfoca en la influencia que ejercen, en las prácticas de LEO de los estudiantes de pregrado, algunos lugares de la ciudadela de la Universidad de Antioquia. Dos autoras que han estudiado ampliamente el lenguaje, Graciela Montes (2001) y Michel Petit (2002), han señalado que los espacios no son elementos pasivos, por el contrario, tienen vida y cumplen funciones y contienen sentidos muy importantes, en tanto son medios que posibilitan el acceso del sujeto a la información, la educación y la cultura y donde se presentan movilizaciones, relaciones, interacciones, encuentros, en fin, donde se estructura la sociedad. En este sentido, estamos al frente de una investigación con enfoque socioespacial, razón por la cual procederemos a exponer otro de los conceptos angulares del presente trabajo, el concepto de “lugar”.

Los lugares son entendidos como espacios físicos en los que ocurren procesos sociales; lugares practicados, al decir de De Certeau (2007), resultados de la experiencia del sujeto y no una esencia o forma particular del espacio abstracto, en palabras de Muñetón (2016), producto de las relaciones implícitas en las prácticas que se realizan para significarlo, es decir, el lugar adquiere su connotación por las relaciones, la experiencia, la memoria y los significados contruidos socialmente, es ahí cuando emerge el lugar (Cresswell, 2004: 2; 2009: 169; Gieryn, 2000: 465), “la experiencia humana de usar y vivir un sitio da paso a la configuración de un lugar [...] dan vida al lugar” (Muñetón, 2016: 9), también lo



refiere Rodman (1992) cuando dice que la vida del lugar nace del entrecruzamiento entre la motivación a la acción y las realidades tangibles del mundo.

Por tanto, siguiendo a Rodman (1992: 641): “Los lugares no son contenedores inertes. Ellos son políticos, culturalmente relativos, históricamente específicos, construcciones locales y múltiples”. En este sentido, se puede avanzar en la comprensión del lugar como un “espacio de relaciones” (pp. 9 -10). Unas relaciones que no son estáticas, que contienen prácticas sociales desde las que se viven y se sienten de manera simultánea las experiencias, los procesos, los simbolismos y sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad, pero que significan de maneras diferentes. Todo se orienta hacia “una perspectiva fenomenológica que posiciona el origen del conocimiento en la experiencia del sujeto, y que por esta vía, podríamos inferir, le da un sentido al lugar en tanto experimentado.” (Muñetón, 2016: 6)

Relph (1996), en su planteamiento “place is constructed almost exclusively from a human -existentialist- point of view” (citado por Buttimer, 1977:623), “relaciona los campos de experiencia de la vida humana con formas ambientales, mostrando que el “sentido de lugar” es diferente en cada lugar por la relación directa del entorno natural con el comportamiento humano y los valores (Tuan, 1997, p.6; 1974, p.2. Citado por Muñetón, 2016:8); la pregunta “quiénes somos” se puede responder por medio de las costumbres y hábitos del lugar que habitamos (Tuan, 2003, p.878)” (Muñetón, 2016: 8).

En ese sentido, los lugares necesariamente se entienden como contingentes y no bajo una noción cerrada o preconcebida, “cada lugar es la simultaneidad entre emociones, deseos, pensamientos y formas materiales naturales o construidas, [...] es una construcción antropológica del escenario social, y a la vez una experiencia espacial socialmente construida, [...] como una categoría concreta, tangible, objetiva y, a la vez, general, imaginaria, subjetiva” (Rodman, 1992: 642). De modo que el lugar es una potencialidad que crean la existencia humana y las relaciones sociales.

También lo menciona Muñetón (2016):

El lugar es dinámico, se encuentra en constante construcción pues es donde convergen relaciones culturales, económicas y políticas. Muta, tanto por la tensión entre los actores que lo construyen, como por la forma de relacionarse con otros lugares que se encuentran a su nivel o en diferentes escalas. Quiere decir que el sentido de lo cotidiano tiene una expresión en los lugares y en todos aquellos significados que de ellos deriva su práctica espacial. Entonces, el lugar es un espacio que trasciende su connotación de contenedor de cosas para dar cabida a su uso y apropiación que los seres humanos hacen de él (p. 8).

Según Muñetón el hogar es un buen ejemplo para definir la idea de lugar, pues hogar es aquel lugar que está lleno de sentidos para aquellos que los habitan. Esos sentidos, vale señalar, no son necesariamente positivos. El hogar puede ser



un lugar peligroso también. Es un espacio determinado por relaciones de poder, es un “espacio de tensión entre los actores que lo habitan” con base política. “Los lugares están controlados por grupos de poder que deciden las formas de apropiación de los espacios” (Muñetón, 2016: 15), de ahí que, la construcción de un lugar obedece, además de las interacciones, a las experiencias sociales que permitan su control.

Ahora bien, según el autor recién citado, los conceptos de lugar y escala son indisolubles. En “estudios Socioespaciales, la palabra «escala», es usada para designar la ordenación espacial de los procesos en el territorio” (Muñetón, 2016: 18). La escala permite observar el punto en el que se produce un cambio cualitativo en la observación del lugar (Muñetón, 2016: 20). La escala es producto de las ideologías, lo que quiere decir que las conformaciones escalares tienen un fin político (Muñetón, 2016: 25). “la adjudicación escalar [del lugar] depende del ámbito del fenómeno que se estudia, y de sus relaciones escalares para configurarlo”. (Muñetón, 2016: 5). “la característica política del lugar implícitamente plantea una noción de escala, puesto que hay jerarquías de poder que trascienden los niveles en los cuales ocurren los fenómenos sociales.” (Muñetón, 2016: 16).

Según Muñetón (2016), la escala permite evidenciar las relaciones de proximidad o alejamiento entre los procesos sociales y, así, comprender los niveles de afectación a los cuales llegan dichos procesos. “Una relación producida por procesos que son a su vez tanto espaciales como temporales” (pp. 27). Se entiende entonces que no existe una escala a priori sobre la cual describir las dinámicas de las relaciones sociales, pues, hay tantas escalas como conexiones tengan las dinámicas de los actores involucrados en el lugar habitado,

el lugar tiene connotaciones multiescalares, pues obedece tanto a las determinaciones político-administrativas, como a todas las redes de relaciones sociales que conectan el lugar con otros lugares a diferentes escalas. Así, la escala debe ser tratada dependiendo del proceso que se esté analizando, puesto que no existe una escala fija y determinada para cada lugar (Muñetón, 2016: 24-25).

Dichas connotaciones escalares son relacionales en tanto sus competencias y recursos están sujetas a constantes transformaciones, producidas por las relaciones y las estrategias variables de los actores sociales que las conforman y transforman bajo las especificidades dadas en esas mismas relaciones. Por ello, además, la perspectiva tanto relacional como escalar demanda la comprensión y consideración de las prácticas de poder de los actores e instituciones.



## Metodología del estudio

Para llevar a cabo este estudio se recurrió a una investigación cualitativa descriptiva, de tipo exploratoria (comprensiones del orden práctico) y diagnóstica, que parte de conocimientos teóricos para desarrollar un método directo desde la vivencia experiencial con los estudiantes de la Universidad de Antioquia. Además, con una mirada analítica de carácter socioespacial. Se combinan varias técnicas: encuestas, grupos focales y narración de experiencias. Para ello se diseña un cuestionario, una entrevista semiestructurada, formatos de observación y transcripción de grabaciones de audios.

Su desarrollo puede sintetizarse en cinco fases continuas:

### ***Fase 1. Revisión bibliográfica***

Con el fin de dar fundamento teórico al estudio y definir las estrategias de recolección de información, se revisaron e hicieron comparaciones de las estrategias metodológicas mayormente utilizadas para los estudios de comportamiento lector, escritor y de oralidad.

### ***Fase 2. Definición del público participante y la muestra***

Se eligió Ciudad Universitaria, teniendo en cuenta dos criterios: el primero, por conveniencia o viabilidad en cuanto a las oportunidades de actuación y, segundo, por los recursos (humanos, materiales y financieros) disponibles.

Para el caso de la aplicación de la encuesta, la muestra de la totalidad de la población participante del estudio fue probabilística, pues todos los estudiantes de pregrado tenían la misma posibilidad de ser elegidos para formar parte de ella. En los momentos en los que se necesitó equilibrar datos que tuvieran relación con características específicas de los estudiantes, el diseño de la muestra fue por conveniencia y se aplicaron las mismas encuestas de forma presencial, ya que se acordó que los encuestados deberían de ser mínimo 2 estudiantes por área del conocimiento, posibilitando lograr un aproximado del 0,5% del total de la población de estudiantes de pregrado de la Universidad.

Para los grupos focales se conformaron cuatro grupos heterogéneos, cada uno de ellos con un grupo entre 6 y 8 estudiantes bajo los siguientes criterios:

1. Que se encuentren cursando diferentes áreas de conocimiento y diferentes trayectos académicos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Desde el CLEO se denomina “trayecto académico” a los diferentes periodos formativos por los que atraviesan los estudiantes de la UdeA, es decir, el proceso que siguen a su paso por la universidad, desde el momento de su ingreso hasta el momento de su graduación o deserción. Así entonces, el proceso formativo se ha dividido



2. Que se encuentren cursando igual área de conocimiento pero que estén en diferente nivel o trayecto académico.
3. Que se encuentren cursando diferentes áreas de conocimiento y que estén en el mismo trayecto académico.

### **Fase 3. Diseño y aplicación de los instrumentos**

En lo que respecta a la encuesta, se diseñó una única versión de cuestionario en línea para toda la comunidad de estudiantes de pregrado de la UdeA, se aplicó vía internet a los correos institucionales de los estudiantes, tomando como marco de referencia la guía presentada en 2014 por el CERLALC: *Metodología común para la exploración y medición del comportamiento lector en los países iberoamericanos*.

La encuesta resultante constó de cuatro secciones. Una primera de identificación y tres más, una por cada una de las prácticas a caracterizar: lectura, escritura y oralidad. Cada sección contó con preguntas con diferentes modalidades de respuesta (de respuesta única, de opción múltiple, abiertas, de lista de chequeo, etc.) acompañadas por sus respectivas instrucciones. La versión inicial fue modificada después de una prueba piloto y una revisión por parte de pares académicos y un experto, quienes hicieron observaciones y recomendaciones que fueron incorporadas en la elaboración de la versión final.

La sección No. 1 de Identificación contiene preguntas que indagan por información sobre el género, la lengua materna, la edad, estudios actuales y anteriores, el semestre actual matriculado y el tipo de estudiante. Las secciones No. 2 de Lectura, No. 3 de Escritura y No. 4 de Oralidad, cuentan con preguntas que indagan por concepciones, acceso, sujetos, objetos, intereses, preferencias, motivaciones, finalidades o usos, lugares, temporalidades y relaciones.

La recopilación de la información de las encuestas se hace en un libro de Excel, herramienta desde la que se pudo integrar datos de varias tablas y generar datos relacionales en matrices.

Para los grupos focales, teniendo en cuenta que se buscó la recuperación de la memoria que los estudiantes traen consigo, de sus prácticas culturales, de sus tradiciones orales, de los usos comunitarios que le han dado a la LEO, y de estas mismas en los lugares de la universidad; se diseñó un taller de cartografía social que propició la construcción simbólica de los lugares de la universidad y, además, desde una entrevista semiestructurada la narración de sus experiencias. Cada taller se grabó en audio para ser transcrito en un editor de textos y se tuvo el apoyo de un relator, que además de captar las percepciones más relevantes brindadas por

---

en tres trayectos: el primero (recibo y acogida) abarca del primer al tercer semestre, el segundo (vinculación disciplinar) del cuarto al sexto semestre y el tercero (proyección y graduación) del séptimo al décimo semestre.



los estudiantes participantes, pudiera sintetizar la información, así mismo se recopiló toda la información.

Por su parte, la recopilación de la información de los grupos focales se realiza mediante la escucha atenta durante los talleres y posterior a ellos, en cuadros sinópticos y tablas comparativas

#### ***Fase 4. Configuración, análisis e interpretación.***

Se realizó mediante la lectura y escucha atenta de toda la información ofrecida por los estudiantes mediante las encuestas y los grupos focales. Paralelo a la lectura, se organiza la información de las encuestas en matrices diseñadas con las categorías a priori. Y, mediante la escucha, observación in situ y posterior lectura de transcripciones y percepciones respecto de los grupos focales, en cuadros sinópticos y tablas comparativas que posibilitaron visualizar asuntos como ¿qué dicen?, ¿qué no dicen?, ¿qué dicen sin decir?, ¿cuáles son las palabras y frases que más repiten?, ¿cómo las frases, palabras, frecuencias y secuencias se relacionan entre sí?, ¿Qué manifiesta este grupo acerca de tal tema?

De esta forma, la matriz en Excel, la construcción del cuadro sinóptico, las tablas comparativas, las anotaciones de las palabras clave y fragmentos de las interlocuciones, posibilitaron la preparación del material a ser sometido a análisis, viéndolas en relación y teniendo en cuenta las categorías a priori y sus sentidos: a) Sujetos (¿quién y con quién?), es decir, aquellos que interactúan cuando se llevan a cabo las prácticas de LEO. Explícitos: estudiantes de pregrado. Implícitos: profesores, directivos, administrativos, familiares, amigos, etc.; b) Objetos (¿con qué?), referido a materiales, artefactos y recursos; c) Lugares y contextos (¿Dónde?), es decir, espacios universitarios en los que ocurren procesos sociales y se practica la LEO; d) Mediaciones (¿Cómo?), aquellas acciones, espacios o procesos que posibilitan la producción y/o participación en prácticas de LEO, entre dos o más personas con un fin específico; e) Relaciones (¿por qué?, ¿para qué?), aquellas que se generan mediante un proceso de comunicación entre los sujetos participantes de las prácticas de LEO y que, además, dependen de las motivaciones y propósitos que tengan para llevarlas a cabo y elegir determinados lugares para practicarlas; f) Temporalidades (¿cuándo?), horarios, momentos en que se producen y practican la LEO.



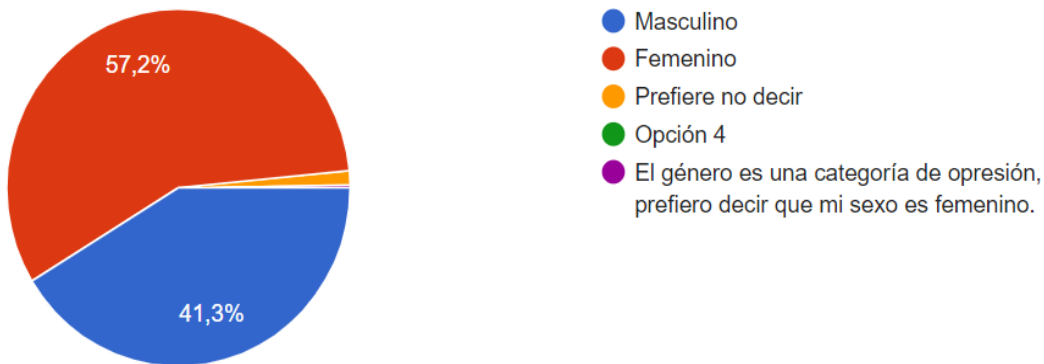
## Descripción de las prácticas LEO de los estudiantes de la UdeA

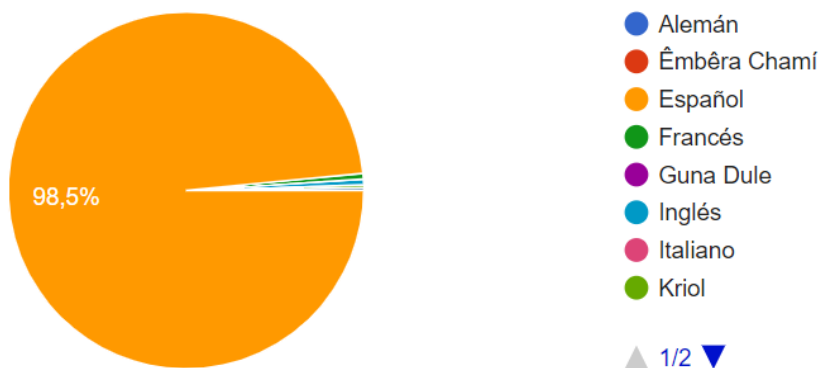
Se describen a continuación las prácticas LEO de los estudiantes, a partir de las respuestas dadas en cada una de las cuatro secciones consideradas en el diseño de la encuesta. La descripción de la información preserva la voz de los estudiantes en la polifonía que constituyen como parte de la comunidad académica. Salvo en algunos menores arreglos de redacción en algunas respuestas a unas pocas preguntas abiertas, se mantienen intactas las palabras escritas por los estudiantes encuestados. La gráfica que se muestra a continuación ilustra el esquema de categorías que se utilizó para interpretar la información.

<i>Categorías/ Secciones</i>	<b>Sujetos</b>	<b>Objetos</b>	<b>Lugares y contextos</b>	<b>Mediaciones</b>	<b>Relaciones</b>	<b>Temporalidades</b>
<b>Identificación</b>						
<b>Lectura</b>						
<b>Escritura</b>						
<b>Oralidad</b>						

Fuente: Elaboración propia

De las 392 encuestas recibidas, es decir, el 1,1% aprox. del total de la población de estudiantes de pregrado, cinco de ellas fueron diligenciadas por estudiantes cuya lengua materna no es el español. Sin embargo, dada la pequeña cantidad, no fue posible percibir una gran alteración de sus respuestas con relación a las demás, por lo que fueron tratadas indistintamente.





En lo que respecta a la edad, el 75% son menores de 25 años, mientras que el 12% está entre los 26 y los 30 años, el 7% entre los 31 y los 35 y el 6% tiene más de 36. A su vez, la mitad de los estudiantes está cursando su pregrado directamente después de terminar la educación media bachillerato, a diferencia del resto que realizaron algún tipo de estudio antes de empezar su actual pregrado: el 38% tiene estudios del nivel técnico o tecnológico, el 10% del nivel profesional y los demás hicieron alguna modalidad de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Ahora bien, de la totalidad de los encuestados, el 82% están matriculados en algún programa de Ciencias sociales y humanas, el 9% en alguno de Ciencias Exactas y Naturales, el 6% en alguno de Ciencias de la salud y el 3% en alguno de Ingeniería. Esta agrupación obedece al sistema de “dominios de conocimiento” implementado por la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz, biblioteca central de la Universidad de Antioquia, para organizar sus colecciones y servicios. Este sistema de organización parte de la distribución espacial de las unidades académicas en la Ciudadela Universitaria: en la zona occidental están ubicadas todas las áreas del dominio de Ciencias sociales y humanas (Educación en el Bloque 9; Idiomas en el bloque 11; Comunicaciones, Bibliotecología y Filología en el Bloque 12; Ciencias Económicas en el Bloque 13; Derecho y Ciencias Políticas en el Bloque 14; el Museo Universitario en el Bloque 14; y Artes en los bloques 24 y 25); en el sector sur-oriental se encuentra ubicado el dominio de Ciencias Exactas y Naturales (además de la facultad que recibe el mismo nombre, allí están Ciencias Químicas y Alimentarias y la Escuela de microbiología); en el sector sur-oriental se encuentra el dominio de Ingeniería, el cual está compuesto únicamente por la Facultad de Ingeniería; y, por último, está el dominio de Salud (todas las unidades académicas que integran este dominio están por fuera de la Ciudadela Universitaria pero tienen una íntima relación con esta).

Si bien esta definición separa las áreas del conocimiento por grupos, no pierde de vista las conexiones que se dan entre ellas. Por ejemplo, Salud Pública y Medicina tienen una conexión con Ciencias Sociales, así como también con





Ingeniería en programas como Telemedicina y Bioingeniería. Dichos encuentros reciben el nombre de “redarquización<sup>5\*\*\*</sup> del trabajo”, las intersecciones entre diferentes dominios de conocimiento.

Por otro lado, cerca de la mitad de los estudiantes estaban en lo que desde el CLEO se denomina trayecto 1, es decir, realizando cursos entre el primer y tercer semestre; el resto de los estudiantes se dividieron, casi en partes iguales, en trayecto 2 y trayecto 3, o sea, estudiantes entre el cuarto y el sexto semestre en el primer caso y entre el séptimo y el décimo en el segundo caso. Además, 57% del global de estudiantes se reconocieron como “estudiantes de tiempo completo”, frente al 42% que se identificaron como “estudiantes trabajadores”. Los que no asumieron ninguna de estas etiquetas se nombraron como “estudiante – deportista de alto rendimiento”, “Estudiante virtual” y “estudiante de dos universidades”.

Ahora bien, adentrándonos en sus prácticas, se hizo evidente un bajo nivel de bilingüismo entre los estudiantes. Más en escritura y oralidad que en lectura. Aunque hay presencia de idiomas diferentes al español, quienes practican otro idioma lo hacen mayoritariamente en inglés.

De otro lado, una mayoría de estudiantes señala que leen y escriben principalmente sobre temas que están relacionados con su pregrado. Sin embargo, se evidencia la conformación de tres grandes grupos desde los que se caracteriza su relación con la lectura, el primero alude a la dimensión íntima, es decir, como determinante para su crecimiento personal, para alimentar su imaginación, para la conformación de la visión que tienen del mundo, para construirse ellos mismos como individuos o para entender lo que somos como seres humanos (Petit, 2001); el segundo, estrechamente relacionado con el primero, alude a la acción vital, una acción cotidiana que se constituye a partir de las experiencias vividas y de la interacción con el entorno (Larrosa, 2003); y el tercero a una práctica determinada por la academia (Carlino, 2008). En relación con ello, muy pocos estudiantes hacen una conexión entre las prácticas LEO y la participación política o como prácticas creativas, por el contrario, se hace cada vez más notoria una motivación hacia la escritura determinada principalmente por las actividades académicas o laborales y

---

<sup>5\*\*\*</sup> Redarquía es un término actual que no aparece en la RAE pero que es usado en contextos académicos locales como EAFIT y UdeA, para referirse a procesos de gestión de la innovación y el conocimiento, emergente del impacto colaborativo organizacional. Se menciona que el término refleja la estructura organizativa y los nuevos modelos de trabajo que se encuentran en las redes de colaboración. Con este término se busca explicar cómo gestionar los nuevos procesos colaborativos de creación de valor organizacional. Implica una comunicación más horizontal, flujos de información distintos y velocidades de interacción más rápidas. El término “jerarquía” es su punto de partida, pero en contraposición a este, redarquía establece un orden alternativo que, no necesariamente, está basado en la unidireccionalidad del poder y la autoridad sino en las relaciones de participación, el reconocimiento y autoestima de quienes conforman la organización. Para el contexto de la UdeA, “con la redarquización se fortalece la creación, integración y reconfiguración del conocimiento desde los diferentes dominios del Sistema de Bibliotecas” (Lopera, H. Director Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Socialización CRAI, ago 2020.)



al hecho de no practicarla bien o, por lo menos, no lo suficiente y, por lo tanto, hacen énfasis en la necesidad de mejorar en esta práctica. Frente a ello, autores como Carlino, 2008; Cassany, 1995; Zavala, 2002 y Borrazás, 2011, se han referido a los sentimientos que poseemos sobre la escritura cuando sentimos que lo estropeamos todo y nos volvemos presa de un complejo de culpabilidad pensando que nos equivocamos, cuando lo mejor que podemos hacer es explorar las opiniones, las actitudes y los sentimientos que nos genera lo escrito para comprendernos mejor y para dar explicaciones a hechos que tal vez de otra forma nos parecerían absurdos. A pesar de ello, se observa un grupo considerable de estudiantes que practican la escritura por placer. Por el contrario, se refieren a la motivación para leer porque consideran que es una forma para aprender.

Respecto de las razones por las que no les gusta leer, mencionan que la principal es la falta de concentración o la baja comprensión al momento de realizar esta práctica. Según Hurtado (2001) algunos de los factores que intervienen en la comprensión son los propósitos que se traza el lector al momento de leer, su conocimiento previo del tema, su nivel de desarrollo cognitivo, su situación emocional y su capacidad de comprensión lingüística. Considerando lo anterior en relación a las respuestas de los encuestados, se podría afirmar que muchos de los estudiantes que leen por obligación no se plantean propósitos, más allá de cumplir con la tarea, frente a los textos que los docentes les piden leer. Además, sobre todo en los estudiantes de primeros semestres, el hecho de acercarse a temas con los que nunca antes habían tenido contacto puede desanimarles porque consideran que no tienen el conocimiento suficiente para comprender lo que en ellos se plantea. Ambas cuestiones, a su vez, pueden derivar en desconcentración. Sobre su nivel de desarrollo cognitivo y capacidad de comprensión lingüística es más difícil formular hipótesis porque son cuestiones que dependen de las capacidades y el proceso formativo de cada individuo. La situación emocional, por su parte, es una cuestión circunstancial.

En lo que se refiere a la escritura, la mayoría de los encuestados no señaló motivos para no escribir. De quienes lo hicieron, mencionan como principales razones la falta de conocimiento sobre las reglas gramaticales y, como en la lectura, la falta de concentración al momento de escribir (Cassany, 1987). Además, aun cuando la gran mayoría de los estudiantes afirmó que escribe con mayor regularidad usando un computador, llama la atención que las salas de cómputo son poco usadas para el ejercicio de esta práctica. Esto podría deberse a que muchos tienen sus propios equipos para escribir o que toman prestados los de la Biblioteca Central.

En cuanto a los lugares y contextos, los corredores son el segundo lugar en el que más leen los estudiantes, después de la biblioteca. Al parecer, el exceso de ruido en la biblioteca empuja a los estudiantes a los corredores. También, mencionan los estudiantes, les gustaría que las zonas verdes estuvieran mejor acondicionadas para leer. Frente a la escritura, después del aula de clase, el lugar



en el que más escriben los estudiantes es en sus propias casas. Pero al mismo tiempo manifiestan que el lugar en el que más les gustaría escribir es la biblioteca. Vemos aquí cómo se materializa la idea expuesta por Muñetón (2016) en la que los lugares no se constituyen como tales exclusivamente obedeciendo a la razón por la que fueron creados, sino que influyen más las prácticas que los sujetos realizan en ellos para significarlos.

¿Cuál es el espacio de la Universidad en donde lees con mayor regularidad?

395 respuestas

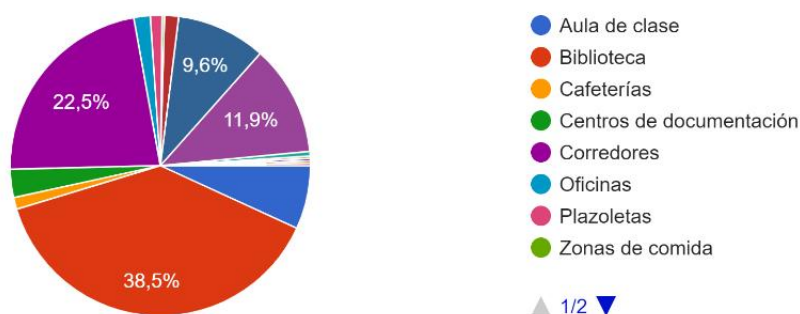


Ilustración 1. Espacios de lectura

¿Cuál es el espacio de la Universidad en donde escribes con mayor regularidad?

392 respuestas

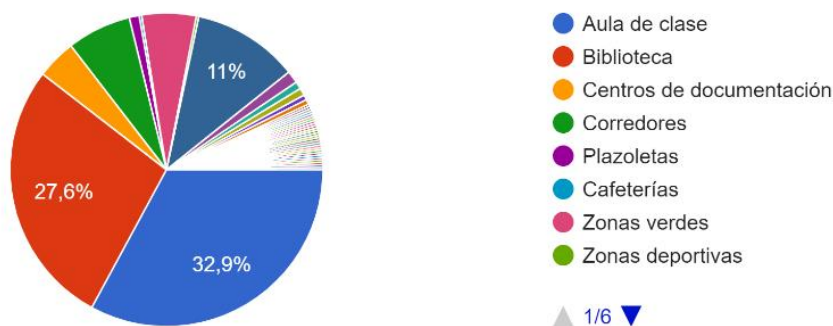


Ilustración 2. Espacios de escritura

De la misma manera, un poco menos de un tercio de la población encuestada se reconoce en decir que el silencio es el principal motivo por el cual eligen un lugar para leer y escribir. Así pues, el hecho de que la biblioteca siga siendo el lugar predilecto para el despliegue de estas prácticas y el silencio el principal motivo para



tal elección, confirman que hay unas condiciones que son dominantes al momento de estructurar ambas prácticas y hacerlas posibles, al decir de Bourdieu (2007). Pero hay otras condiciones que siguen de cerca a las anteriores, casi con la misma proporción, si se suman dos razones, el hecho de que los espacios cuenten con la iluminación adecuada y que cuenten con el mobiliario necesario. Sin embargo, otras dos razones, que podrían ser consideradas menos obvias, abarcaron juntas, cada una con el mismo número de respuestas, el 20% de los encuestados. Ellas son: la posibilidad de poder acostarse y la posibilidad de poder reunirse con otras personas. Llama la atención que para el caso de la escritura aparecieron elementos como “fuente de inspiración” y “permitir la creatividad”, asuntos que no salieron en la lectura y que no eran opciones suministradas en la encuesta.

En lo referente al promedio de tiempo que los estudiantes leen a la semana, es de ocho horas. Los datos también sugieren que los estudiantes no acostumbran tener sesiones de lectura prolongadas en un mismo día, asimismo, que el tiempo dedicado por los estudiantes a la escritura es menor que el dedicado a la lectura, y que, al parecer, no consideran como escribir al ejercicio de redactar e-mails o mensajes de texto. Aunque hay un grupo importante de estudiantes que manifestaron dedicarle mucho tiempo a esta práctica por semana, vemos que la escritura sigue siendo una práctica de minorías. Un planteamiento que puede ayudar a explicar esto es que en nuestro país la escritura ha sido utilizada como un instrumento de vasallaje. Selnich Vivas afirma que el acto de escribir puede ser “un acto de posesión, de adoctrinamiento, de vasallaje” (2015).

Ahora bien, en lo que respecta a la oralidad, los corredores son los lugares en los que más se conversa. Lo curioso es que sea un lugar tan utilizado para la lectura y para conversar a la vez, teniendo en cuenta que una de las condiciones principales mencionadas por los estudiantes para leer es el silencio, lo que muestra la importancia de tener espacios para la lectura en los que se puedan crear relaciones alrededor de ella, conversar, es decir, no todos tienen que ser necesariamente silenciosos.



¿Cuál es el lugar de la Universidad que empleas con mayor regularidad para conversar?

395 respuestas

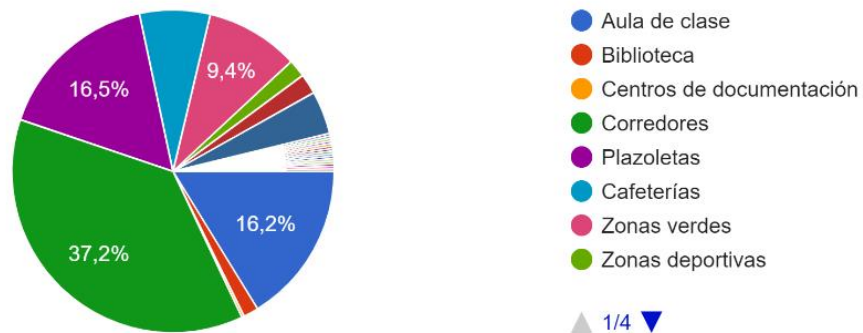


Ilustración 3. Espacios de oralidad

Para terminar, ante la pregunta sobre la percepción de los estudiantes de si los espacios de la Universidad favorecen el encuentro con otros para conversar, casi todos los estudiantes consideran que sí. Sin embargo, la respuesta se divide en tres grandes grupos, uno de ellos considera que cualquier espacio de la Universidad es propicio para la conversación, independientemente de que estos hayan sido intencionalmente diseñados para ello o no. Otro se opone al anterior, en el sentido de que ya no hablan de todos los espacios de la Universidad como escenarios propicios para la conversación, sino de algunos específicos como el aula de clase o las plazoletas. Un último grupo señala la dificultad para conversar en la Universidad por diversas razones, entre las que destacan la sobrepoblación de estudiantes y, por ende, los escasos lugares para conversar adecuadamente; y el hecho de que ciertos espacios tienen ciertas actividades prescritas.

### Análisis de las prácticas de LEO de los estudiantes de la UdeA

Los resultados del estudio se presentan en términos de los puntos de conexión, las rupturas y las tendencias que se encontraron al cruzar la información en los grupos focales y los datos recolectados de las encuestas sin perder de vista las categorías a priori del estudio.

De manera mayoritaria, se encontró que los estudiantes conciben la lectura como una práctica que les posibilita acceder a información o adquirir nuevos conocimientos y además, como una forma de acceder a la cultura, tejer lazos con otras personas desde la opinión y la conversación. Es decir, se le está atribuyendo un lugar central a la lectura en la integración de los sujetos a estructuras sociales y



en la participación ciudadana, por lo tanto, en la actividad política y, en ese sentido, se convierte en una práctica mediadora hacia una formación ciudadana para una cultura política activa desde la que pueden complementar, organizar y estructurar sus ideas para transformar los espacios que habitan desde su participación en ellos como sujetos sociales y políticos. Por lo tanto, al hablar de las prácticas LEO no solo observamos cómo las estructuras sociales las condicionan (cómo lo hacíamos al principio apoyados en las teorías sociológicas) sino que también es necesario observar cómo esas prácticas modifican o transforman esas mismas estructuras en las que se apoyan.

Por otro lado, llama la atención que las respuestas muestran tendencia a asociar la práctica de lectura con el consumo textual escrito, pero muy poco se mencionan, por lo menos, explícitamente, las textualidades icónicas, multimediales, audiovisuales o de los acontecimientos de la vida misma. Tampoco hay concepciones en las que se mencione a la lectura como práctica que posibilita la producción textual, es decir, los estudiantes solo se ubican como lectores, pero no como productores de texto (Carlino, 2008; Cassany, 2009).

En cuanto a la escritura, de manera mayoritaria aluden a ella como “un medio para producir”, “un medio para transmitir [...]”, “un acto de comunicación [...]”, “la capacidad de unificar y expresar [...]”, lo que no demuestra la conciencia de reconocerla y definirla como una práctica de orden sociocultural y política, pero muestra el abordaje de preguntas centrales de comprensión de la lectura como práctica sociocultural porque en estas concepciones hay preguntas implícitas como el “¿por qué y para qué se lee?” y, en ese sentido, se evidencia como una práctica que habilita a las personas, desde el sentido de la interpretación, para interactuar y crear relaciones sociales que las haga sentir parte de la sociedad.

En sintonía con lo encontrado sobre las prácticas de lectura, sigue llamando la atención que en ninguna de las definiciones se aluda explícitamente a la escritura como correlato de la lectura, tan solo en una definición se hace una leve mención: “[la escritura es una] forma literaria escrita que sustenta una investigación, consulta o demás temas de interés”, pues al referirse a investigación y consulta se da por entendido que se abordó la lectura, lo que vincula a la lectura con el proceso de escritura. Sin embargo, sí relacionan la lectura con la oralidad, cuando mencionan, por ejemplo, que organizan y transforman ideas desde la realización de mapas, diagramas que contienen palabras y símbolos, que dan forma al pensamiento y se convierte, a la vez, en un instrumento mediador de lo verbal.

Sobre la oralidad, refieren su concepción con expresiones similares a las utilizadas para manifestar sus concepciones de lectura y escritura, “un acto comunicativo”, “prácticas del habla [...]”, “acto para expresar [...]”, “capacidad de expresar”, “ejercicio de transmitir [...]”, sin embargo, la diferencia está en la relación que hacen con su finalidad o uso, pues, de manera explícita, la relacionan con las acciones cotidianas dentro de las que se encuentra lo académico y la reconocen



por un lado, como un medio de comunicación desde el que se designa del mundo aquello que se ve y que no se ve, y por otro lado, de relaciones sociales, esto al decir que la oralidad es “capacidad de expresar ideas de forma articulada [con las que] se logra la comunicación entre varias personas” y como medio constructor de conocimiento, “[...] para expresar coherentemente una idea, argumentos, discursos [...]”, pues frecuentemente se refieren a ella como formas de producir y ordenar el pensamiento al manifestarlo.

Por otro lado, muy pocos estudiantes relacionan la oralidad con la escucha, solo con el habla, como otro proceso incluido en la misma práctica, esto cuando menciona “[...] forma de expresión hablada, de libertad, tanto del orador como del escuchador [...]”. Otro asunto es que lo relacionan con la escritura, pero no conscientemente como posibilidad de estructurar el pensamiento, sino como una mera extensión y un auxiliar de la memoria “[...] a mí, por ejemplo, me funciona cuando escribo antes de hablar para no olvidar lo voy a decir [...]”. Sin embargo, se hace evidente que pensar en qué, cómo, por qué y para qué se dice algo, es lo que condiciona las intencionalidades y finalidades comunicativas, así como en la lectura y en la escritura.

Frente a los objetos utilizados para practicar la LEO, los estudiantes manifestaron (31%) leer con mayor frecuencia en soporte impreso, mientras que 20% manifestó leer regularmente en soporte digital. A su vez, el 48% de los encuestados manifestaron leer regularmente en los dos. Este resultado es coherente con lo que muestran otros estudios en cuanto a la tendencia a la multimodalidad, es decir, hacia personas que practican la lectura saltando de un soporte a otro. Del mismo modo, los resultados contradicen aquellos análisis que señalan que la lectura de materiales impresos tiende a desaparecer, a la vez que aumenta la lectura en soporte digital.

Sobre las relaciones y las mediaciones, los estudiantes reconocen sobre la primera, sus dificultades para llevar a cabo procesos de lectura y escritura y la complejidad de las mismas cuando se enfrentan a la exigencia de la lectura y escritura en la educación superior. Al reconocer la importancia de mejorar sus prácticas en relación con la academia, admiten la necesidad de un apoyo constante de sus docentes, de sus compañeros o de otros programas, al no saber cómo abordar dichas prácticas o qué mecanismos utilizar para lograr comprensiones que redunden en su mejoramiento académico y de interacción con otros espacios y sujetos. Esto se evidencia cuando manifiestan “no es lo mismo escribir algo que a uno le nace, un cuento, una poesía [...] cuando se trata de escribir un ensayo crítico u otro texto de lecturas académicas, siento que cambia mi buena relación con la escritura y casi siempre necesito ayuda de los profes para poderlo hacer y aun así es difícil [...] no digo que no me guste, pero es muy complicado”. A pesar de ello, las reconocen como determinantes para su crecimiento personal y profesional, para alimentar su imaginación, para la conformación de la visión que tienen del mundo,



para construirse ellos mismos como individuos o para entender lo que somos como seres humanos.

Sobre la segunda, aproximadamente el 80% de los estudiantes encuestados y participantes en los grupos focales, indicaron no haber pertenecido nunca a algún tipo de grupo de lectura ni de escritura y tampoco actualmente en la universidad ni fuera de ella. Esto llama la atención porque sabemos que son estrategias muy potentes para llevar a cabo y fortalecer las prácticas, sino también para formar nuevos lectores. Por esta razón valdría la pena ampliar el número de personas que pertenecen a este tipo de grupos, ya sea ampliando la oferta o potenciando los grupos que ya existen en la Universidad. Del 20% restante, algunos hacen referencia a grupos de estudio o de investigación.

En cuanto a las temporalidades no hubo tendencias marcadas sobre momentos en que se practica la LEO. Sin embargo, emergen algunas claridades como aquellos que se dan en las aulas o fuera de las aulas entre clases. Ni siquiera cuando se pregunta por la relación entre la lectura en voz alta en la infancia y si consideran que ello tuvo algún efecto en la relación que tienen actualmente con la lectura y la escritura. La diferencia en el porcentaje de las respuestas no fue tan significativa. Unos dijeron que sí, otros que la práctica puede construirse a lo largo de la vida. Lo que se hace evidente es que las categorías estudiadas y analizadas se complementan, pues, es muy difícil verlas por separado. En sujetos, lugares y contextos, por ejemplo, se dejaban ver también las motivaciones y los propósitos (causa y finalidad).

### **Relación entre prácticas de LEO y los lugares**

Por último, en relación con los lugares, específicamente en relación con la lectura, de manera mayoritaria, los estudiantes se refieren a la biblioteca como el principal lugar en que leen (38%), de hecho, mencionan que es el lugar donde les gustaría pasar más tiempo leyendo (45% lugar predilecto). Sin embargo, llama la atención que hacen referencia a la falta de concentración como uno de los motivos principales para no leer y esto lo relacionan entonces con la búsqueda de entornos tranquilos y silenciosos. Una estudiante lo menciona de manera explícita: “la lectura silenciosa y en un lugar silencioso es mi método más útil para leer y aprender”; si se tiene esto en cuenta, se entiende que seis estudiantes de los cuatro grupos focales diferentes hacen referencia a que “la biblioteca, por ejemplo, no tiene un silencio que posibilite la concentración, por eso, a no ser que necesite los recursos de allí para trabajar, prefiero leer en otro lugar de la universidad o fuera de ella”. Llama la atención porque el segundo lugar que aparece como lugar que habitan para la lectura son los corredores (bastante ruidosos y concurridos) como lugares alternos debido a la ausencia de otros lugares más adecuados para llevar a cabo la práctica de la lectura. Cuando complementamos con la pregunta por los lugares en





que preferirían leer, entonces el porcentaje que sobresale en un segundo lugar es el de las zonas verdes, que está relacionado también con posturas cómodas y la posibilidad de reunirse con otras personas y compartir un café o algún otro alimento. Lo que lleva a pensar que a la mayoría de los estudiantes le gustaría leer en la Universidad, pero no encuentran suficientes espacios con condiciones para ello.

Otro asunto importante que mencionan algunos estudiantes cuando hablan de sus prácticas de lectura actuales, es la relación que hacen, desde el recuerdo, con las personas y acciones que influyeron en ello, demostrado en aseveraciones como “en mi familia nadie leía pero en el colegio, mi profesor de matemáticas, era un apasionado por la lectura [...]”, “mi mamá era maestra y me leía desde antes de nacer, desde siempre me gusta leer [...]”, “no me gusta [leer], creo que nunca conocí a nadie apasionado por la lectura [...], siempre ha sido por obligación, así como en la U [...]”, dejando entrever la gran influencia que han ejercido los ambientes próximos y las interrelaciones entre las personas que conforman dichos ambientes o contextos en los diferentes aspectos tales como lo social, lo emocional, lo cognitivo, lo comunicativo, entre otros.

Se refieren además, a algunos de los impactos positivos de que les leyeran en voz alta, los resaltados por los encuestados fueron: “[...] favorecer la capacidad de imaginar y el interés por aspectos que van más allá de la experiencia directa”, “[...] hacer ver la lectura y escritura como prácticas amenas y agradables”, “[...] contagiar el gusto por leer y escribir para sí mismos y para otros”, “[...] hacer verlas como dos habilidades importantes en la vida”, “[...] motivar a buscar lecturas propias [...] cultivar el hábito de la lectura [...] y aprender a pronunciar algunas palabras”.

Por el contrario, otros estudiantes resaltaron el impacto de la omisión de que les leyeran en voz alta, pues hicieron mención de la dificultad para acostumbrarse a la lectura o adquirir el hábito de la misma. También le atribuyen a esto la distancia que sentían hacia ella o el hecho de no reconocer desde la infancia su importancia. Otros incluso relacionaron con esto la inseguridad al momento de escribir o la dificultad para relacionarse oralmente con las personas, sobresale la expresión “[...] si me hubieran leído creo que mi relación con la lectura sería mejor”.

Hubo otro grupo de estudiantes que hizo énfasis en el poco impacto de que les leyeran en voz alta. Algunos sugieren que esa acción no es relevante porque “leer es un gusto adquirido a través del tiempo” o que incluso se puede perder con los años o del que participan más bien la formación académica u otras herramientas. También sugieren que es algo innato.

Por su parte, un pequeño grupo de estudiantes también señaló una serie de impactos negativos de que les leyeran en voz alta, pero ya no por la omisión, sino por el hecho de que les leyeran o los pusieran a leer durante su infancia, pues, lo relacionaron con el desinterés o el desagrado por haber sido una práctica impuesta.



Lo anterior da pie a entender, que las realidades sociales de la Infancia son determinantes en las concepciones prácticas, no solo de lectura sino también de escritura y oralidad actuales y un insumo de análisis esencial para entender desde donde son influenciadas por el lenguaje bajo la concepción de ser sujetos autónomos y constructores de saberes propios. Además, que cuando las pedagogías utilizadas para leer son llamativas, posibilitan la creación de lazos que constituyen oportunidades para incentivar la imaginación, los cuestionamientos desde la creación de hipótesis, el establecimiento de esquemas interpretativos que los lleva a plantearse inferencias desde las relaciones que establecen entre los términos de las premisas para luego concluir. Podría decirse entonces que, en sintonía con las respuestas a la pregunta en las encuestas respecto del efecto que las prácticas de LE de la infancia tienen en las prácticas actuales, el proceso de formación de lectores a lo largo de la vida, se relaciona y sustenta con los motivos para leer como encuentro íntimo, vital e interpretativo que influye en mayor o menor medida en la construcción y estructuración de una voz propia, de una identidad propia, pues es a través del lenguaje que se construyen las representaciones del otro, del mundo social y de sí mismo (Petit, 2001).

En lo que respecta a la escritura, “el aula de clase” es el lugar en que más escriben. Puede afirmarse que los estudiantes reconocen en la exposición del docente (lenguaje oral) un registro semiótico que intentan descifrar con sus apuntes de clase (lenguaje escrito), sin embargo, no es una práctica consciente sino que lo hacen de manera automática. Esto se infiere de respuestas en los grupos focales tales como: “en clase tengo que escribir todo el tiempo todo lo que el profe dice, como ellos lo dicen, porque si escribo diferente puedo cambiarle palabras y el sentido y luego aprender con errores”. Pero el lenguaje escrito no puede ser entendido como una mera transcripción del lenguaje oral, mediada por una relación de obligatoriedad, tal y como se expuso anteriormente que fue la respuesta más recurrente a la pregunta “¿por qué lees?": “porque es una labor asociada a mis estudios o a mi trabajo”.

Esto sumado a que las prácticas de lectura y escritura como proceso deben implicar que el estudiante procese y comprenda los conocimientos que los profesores comparten para que no sean repetidos acríticamente. De modo que, esta tendencia en las prácticas de escritura conlleva a preguntarse por ¿Cómo las notas tomadas en clase por los estudiantes dan cuenta de una comprensión textual y conceptual?, ¿los estudiantes retoman sus notas de clase para otras producciones textuales?, ¿Cuál es el valor o el significado que los estudiantes le otorgan a sus notas de clase como producciones textuales de aula?, ¿los estudiantes relacionan sus notas de clase con futuras producciones textuales o solo las relacionan con la oportunidad de tener lo esencial de lo visto con el profesor, para la evaluación, para el cumplimiento de un requisito? Sin embargo, cuando se pregunta por los lugares donde les gusta escribir, hay una clara preferencia por la Biblioteca (43%) y hay un porcentaje importante (17%) al que definitivamente no les gusta escribir en la



Universidad. Esto sugiere que un grupo significativo de personas requiere ciertas condiciones de intimidad para poder ejercer la práctica de la escritura.

Por otro lado, los estudiantes se refieren a la oralidad como “un acto comunicativo utilizado en todas las acciones cotidianas” y, de manera general, destacan dos formas de uso que para ellos son las más comunes y frecuentes dentro de la universidad. Primera, desde lo meramente académico donde deben “[...] mostrar apropiación temática”, cuando refieren “las participaciones y exposiciones [...] los ensayos para presentar las exposiciones”, “las discusiones cuando hacemos trabajos en equipo, las conversaciones para comparar exámenes o trabajos de las asignaturas”. En un sentido más amplio, podría decirse que esto que ven como meramente académico no lo es, pues si se tiene en cuenta que la expresión “[...] apropiación temática”, implica la creación de un ambiente en el que se integra un proceso de aprendizaje colectivo, tal y como lo menciona Freire “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (2012), se entiende que cuando se expresa el conocimiento adquirido es imposible no hablar desde las relaciones que, para ello, se generan con los conocimientos previos producto de una actividad mental que se construye mediante aprendizajes logrados a lo largo de la vida y a los que se incorporan significados y representaciones que permiten nuevas construcciones y el enriquecimiento de la realidad. Ello es lo que posibilita las comprensiones para lograr la apropiación del conocimiento, es decir, para darle utilidad a esos conocimientos y actitudes desarrolladas durante el proceso formativo.

Así entonces, la segunda, confluyente con la primera, desde las libres temáticas o desde aquellas que no son meramente académicas y que implican empatía y cercanía, en palabras de algunos estudiantes “[...] se trata de conversar y a la vez compartir un café con los amigos, pasar el tiempo hablando de la vida [...]", “[...] porque a veces, cuando uno está hablando de otras cosas como que se da cuenta que lo que vio en la clase lo puede relacionar con algo que pasó y uno como que se sorprende porque en clase no se acordó de eso y después uno entiende mejor lo que el profe enseñó [...]", “se hace una pausa del estudio, de lo académico y charlamos de otras cosas y planeamos otras cosas, hacemos vida social [...], así sea pa’ [para] después volver a lo académico”, “charlar sobre temas de más cotidianidad, hablar de cosas personales, uno hasta se desahoga [...]", “[...] y después de que uno habla con los compañeros de otras cosas, como que la mente descansa y hasta retoma mejor todo lo académico que tiene encima [...]”. Esto parece mostrar que, en esencia la oralidad está determinada por un conjunto de hábitos, representaciones y significaciones en tanto al hablar se hace una búsqueda en una memoria que no está escrita, pero está presente de manera permanente y que permite conservar aquellos conocimientos culturalmente adquiridos para comprender, apropiarse, elaborar y comunicar textos escritos y discursos orales desde los que relacionen y proyecten aprendizajes, mejorando además, sus



discursos orales, en relación no solo con su actividad académica universitaria, sino también con su vida personal, en palabras de Zavala (2008:2) “el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos”.

En este sentido, con la oralidad, los objetivos se dirigen hacia la estimulación de la imaginación para lograr el deseo de socialización y permitir una comunicación fluida. “a veces quiero participar, pero cuando voy a hablar me enredo y no digo lo que quería decir”, “es que no me siento segura hablando en clase porque creo que mis opiniones no son tan importantes, como que no tienen mucha profundidad [...]” en otras palabras, los estudiantes trabajan bajo la premisa de que la vida universitaria exige la adquisición previa de competencias discursivas, la planeación de esfuerzos, la ampliación de principios de orden para lograr calidad en lo que se quiere comunicar en el seno de las comunidades académicas (Zavala, 2008).

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, puede decirse que los estudiantes entienden la oralidad como una práctica que les permite socializar, en palabras de ellos “conversar con los compañeros sobre los parciales [...], hablar de los trabajos de clase y de otros temas no académicos [...] ensayar las exposiciones, las tertulias a veces en los grupos de investigación y otras veces sobre temas no académicos, pero de los que aprendemos juntos [...]”. Se hace evidente la posibilidad que encuentran en la oralidad de llevar a cabo la sociabilidad, es decir, aquello que les permite el encuentro con otros para construir un lugar vital común alrededor de lo que son las prácticas académicas universitarias. Todo lo anterior, reafirma la postura que hemos venido argumentando de las prácticas LEO desde la perspectiva sociocultural.

En este punto y en sintonía con los resultados de las encuestas, se hace alusión a los corredores como los lugares de la universidad en que más practican la oralidad, incluso más que en las aulas de clase o las plazoletas o las cafeterías; por ser lugares comunes que se transforman en un punto de encuentro entre estudiantes de los diferentes pregrados y semestres académicos, lugares frecuentes para conversar con los compañeros y los amigos, en palabras de ellos, “espacios que habitamos [...], en que vivimos todo el tiempo [...], que también disfrutamos”, porque además de ser un paso de tránsito obligado y de cercanía a las aulas de clase, son lugares de intercambio de información, de creación y renovación de contactos, de lazos académicos y afectivos, de vínculos con el otro y con lo universitario. Además, son lugares en los que también se lee y se conversa sobre lo leído, así sea relacionado con lo académico.

Tal y como se mencionó anteriormente, las aulas de clase y las plazoletas de la Universidad fueron otros de los lugares más mencionados, después de los corredores, que si bien, como se menciona en el apartado anterior sobre las encuestas, son dos lugares de naturaleza muy diferente, tiene sentido cuando las



relacionamos con la obligatoriedad y el entorno, la primera mediada principalmente por las relaciones académicas, la segunda, mediada principalmente por las relaciones personales de compañerismo y amistad, en relación con las diferentes formas de uso de las prácticas orales ya mentadas y también a las de lectura y escritura, y se entiende en ambos lugares cuando se reconoce como herramienta principal de interacción por medio de la cual el sujeto accede y puede construir y entablar relaciones tanto académicas como sociales. En este sentido, lo oral no puede encasillarse ni desvincular su importancia con los procesos de lenguaje que se construyen y se entienden dependiendo del espacio, del tiempo y de las personas o comunidades con quienes se comparte. Ahora vemos la idea de Muñetón (2016) a la inversa: además de que los lugares se constituyen como tales por las prácticas que suceden en ellos, las prácticas se ven condicionadas dependiendo del lugar en el que se lleven a cabo.

Sin embargo, llama la atención que apenas tres estudiantes y de manera casi imperceptible, comenten sobre el enriquecimiento de las discusiones (sobre las lecturas realizadas, por ejemplo) como una estrategia potente que les permite mejorar el aprendizaje desde la organización lógica del pensamiento para lograr comprender y explicar más profundamente ideas, conceptos y contextos, durante y después de las discusiones de algún tema: “a veces uno habla sobre lo que leyó y ve cosas que no había visto, pero otras veces me confundo más entonces prefiero no discutirlos [...]”. Lo anterior, da soporte, además, a las respuestas a la pregunta de las encuestas “¿discutes con otras personas acerca de lo que lees o escribes?” Solo un 17% de los estudiantes dicen hacerlo frecuentemente. No parece haber la suficiente consciencia en que la participación que se propicia en los diferentes espacios académicos contribuye al fortalecimiento de sus prácticas, por el desarrollo de la escucha mutua y atenta que posibilita la clarificación de dudas y el compartir pensamientos propios, controvertirlos, complementarlos y profundizarlos, mejorando la habilidad de comunicar su razonamiento y discutir las ideas de los otros; y a la participación social dentro de las diferentes comunidades, como la comunidad académica.

## Conclusiones

Los estudiantes de la Universidad mencionan que la lectura y la escritura son prácticas cotidianas en tanto deben practicarlas frecuentemente para responder a sus actividades académicas, sin embargo, apenas un porcentaje menor afirma que leer y escribir hacen parte de su estilo de vida, lo que se convierte en una concepción confusa de lo que pueda considerarse como un estudiante lector y escritor. La confusión se da cuando valoran de manera positiva las prácticas y los sujetos que las realizan, pero ellos mismos no lo hacen de manera habitual o cotidiana.



En el mismo sentido, cuando se compara la lectura y la escritura como actividades de ocio parece que definirían al sujeto que realiza dichas prácticas en función del tiempo libre dedicado a ello y no siempre como un hábito motivado por el gusto de ello en su estilo de vida.

Por otro lado, dado que la lectura en voz alta es una de las estrategias más comunes para acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura, sería muy valioso profundizar en las razones por las cuales es tan impopular esta estrategia entre los estudiantes.

Dado que la Universidad debe de garantizar las condiciones adecuadas para que las prácticas LEO se realicen en óptimas condiciones, es probable que si las condiciones se mejoran crezca, no solo el porcentaje de tiempo que las personas le dedican a dichas práctica sino, además, se potencie su mejoramiento. No basta con ampliar la cantidad de lugares para que los estudiantes cuenten con las condiciones necesarias para la conexión de computadores y poder allí practicar la lectura y la escritura, se hace de vital importancia que la Universidad facilite espacios, momentos y recursos para que los estudiantes realicen sus prácticas de LEO de forma autónoma y voluntaria, espacios de diálogo que favorezcan la creación de comunidades en que se practique la LEO, espacios que tejan relaciones que trasciendan las paredes de las aulas y de las unidades de información y que contemplen, además, la transformación del rol de los sujetos (autor-lector).

Con ese propósito, los espacios en los que se debería concentrar la Universidad para promover las prácticas LEO de los estudiantes son aquellos estratégicos que puedan identificarse dentro y fuera de la biblioteca, los corredores y las zonas verdes, como los lugares más frecuentados por ellos. Espacios para el disfrute de las prácticas LEO y que cuenten con las condiciones necesarias para el silencio y a su vez, para reunirse con otras personas. Esto quiere decir que deben tener un especial cuidado de la acústica.

Como complemento a ello, valdría la pena ampliar el número de personas que pertenecen a grupos de lectura, escritura o en los que se promueve alguna modalidad de la oralidad, ya sea ampliando la oferta existente desde diferentes programas o potenciando los grupos que ya existen en la Universidad, teniendo como estrategia para promover las prácticas LEO entre los estudiantes de pregrado, elegir temas relacionados con sus áreas específicas de conocimiento.

No puede dejar de mencionarse que se hizo visible la falta de lugares acondicionados para llevar a cabo prácticas LEO, lo que ha empujado a los estudiantes a apropiarse de lugares que no cuentan con las condiciones idóneas para el ejercicio de estas prácticas. Cuando se menciona esta falta, se hace referencia a que no existen los suficientes para abarcar la población universitaria en su cantidad. Y los que existen, son espacios cerrados, por lo cual la acumulación del ruido en ellos es excesiva.



En ese sentido, los espacios abiertos de la Universidad (zonas verdes, especialmente) cuentan con un potencial inmenso para el desarrollo de las prácticas LEO, puesto que allí el sonido puede circular y de este modo se evita la acumulación de ruido, a la vez que posibilitan el encuentro, las relaciones y la conexión con otras personas y de otras formas de vivir las prácticas LEO.

## Referencias

- Agulla, J. C. (1966). El comportamiento social y la sociología. *Revista de estudios políticos*, (145), 97-112.
- Álvarez Zapata, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la escuela de animación juvenil*. [Tesis de Maestría en Ciencia Política, no publicada]. Medellín. Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios políticos. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/iep-udea/20121205025245/didier\\_alvarez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/iep-udea/20121205025245/didier_alvarez.pdf)
- Álvarez Zapata, D. (2002). Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: Ideas fundamentales de una categoría en construcción. *Revista educación y pedagogía*, 14(32), 137-149.
- Borrazás, X. (2011). Escribir a la intemperie. En Álvarez-Blanco, M. del P. y T. Dorca (eds.), *Contornos de la narrativa española actual (2000-2010): Un diálogo entre creadores y críticos* (pp. 247-254). Iberoamericana: Vervuert.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction, critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura académica: ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En: Narváez, E. y S. Cadena (comp.), *Los desafíos de la cultura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de innovación educativa*, (162), 18-22.



- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Ibérica.
- Colombia. Ministerio de Cultura. (2010). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: leer es mi cuento* (PNLE).
- De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Centro de Microdatos (2011). *Informe Final Estudio Comportamiento. Estudio sobre el comportamiento lector a nivel Nacional*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) de Chile.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Hurtado Vergara, R. D., Serna Hernández, D. M. y Sierra Jaramillo, L. M. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Igarza, R. y Monak, L. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. CERLAC-UNESCO.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Módulo sobre lectura (MOLEC), presentación de resultados. México.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Kalman, J. (2005). El origen social de la palabra propia. *Lecturas sobre Lecturas*, (14). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.  
<https://doi.org/10.35362/rie460719>
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles. CEPLI/SM.  
[https://www.researchgate.net/publication/286756246\\_Estudio\\_sobre\\_los\\_habitos\\_de\\_lectura\\_de\\_los\\_universitarios\\_espanoles](https://www.researchgate.net/publication/286756246_Estudio_sobre_los_habitos_de_lectura_de_los_universitarios_espanoles)
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.





- Medellín. Alcaldía. (2016). Plan Ciudadano de lectura, escritura y oralidad, En Medellín tenemos la palabra. Medellín: Secretaría de Cultura, Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Cultura de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC).
- Ministerio de Cultura de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017). Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC).
- Montes Miró, R. G. (2001). El espacio social de la lectura. En Orquín, F. *La educación lectora: Encuentro Iberoamericano para una Educación Lectora* (pp. 83-92). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Muñetón Santa, G. (2016). Una revisión sobre los conceptos lugar y escala. Aporte a la discusión socioespacial. Documentos de trabajo INER, (7), 2-31 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iner/article/view/27092>
- Petit, M. (2001). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de la Cultura Económica.
- 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), 2-15 <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 7-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119721001>
- Vivas, S. (2005). *Komuya uai: poética ancestral contemporánea*. Sílabas Editores, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.

