

Prácticas y representaciones lectoras de universitarios  
(UMSA y UPEA)\*  
Reading practices and representations of university students  
(UMSA and UPEA)

Virginia Ayllón

Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre” (IDIS)

Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia

E-mail: [virginiaaillon@gmail.com](mailto:virginiaaillon@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3677-7914>

Rebeca Arandia-Páez

Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre” (IDIS)

Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia

E-mail: [rebeca.arandia@gmail.com](mailto:rebeca.arandia@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-4777>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2026

Fecha de aprobación: 16 de marzo de 2026

\* Declaramos no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en este artículo. La investigación contó con el apoyo de los investigadores adscritos estudiantes Ricardo Trujillo, Andrea Flores, Paola Febrero y Arleth Silvia Escobar Alarcón.

**Resumen:** Este estudio exploratorio de corte cualitativo analiza las prácticas y representaciones de la lectura en jóvenes universitarios de las carreras de Sociología y Física de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y la Universidad Pública de El Alto (UPEA) durante el año 2025. La investigación parte de la necesidad de comprender cómo los universitarios leen académicamente en un espacio transformado por la irrupción de internet, las redes sociales y la inteligencia artificial. Mientras que en general se considera la lectura como una habilidad psicopedagógica individual, la lectura es una práctica social situada que responde a variables generacionales y otras. En este panorama, los universitarios responden con una serie de estrategias de lectura y escritura académica.

**Palabras clave:** Prácticas lectoras, representaciones lectoras, jóvenes, universitarios, Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Pública de El Alto, Educación Superior.

**Abstract:** This exploratory qualitative study analyzes the practices and representations of reading among young university students studying sociology and physics at the Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) and the Universidad Pública de El Alto (UPEA) during the year 2025. The research comes from the need to understand how university students read academically in a space transformed by the emergence of the internet, social media, and artificial intelligence. While reading is generally considered an individual psychopedagogical skill, it is a situated social practice that responds to generational and other variables. Within this context, university students respond with a range of academic reading and writing strategies.

**Keywords:** Reading practices, representations of reading, young people, university students, Mayor University of San Andrés, Public University of El Alto, Higher Education.

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre los jóvenes y la lectura ha tenido un recorrido interesante en las ciencias sociales, especialmente en el siglo que corre. Hasta entonces, los enfoques habían estado normados por la mirada pedagógica, que tiene por objetivo optimizar los efectos de la lectura en la formación escolar y también profesional de los jóvenes. En el siglo XXI, sin embargo, la eclosión del internet ha modificado totalmente la sociedad y la vida de los individuos, el Estado y las instituciones. Y es posible que el segmento poblacional que denominamos como jóvenes sea el que mayores impactos ha recibido del internet en diferentes ámbitos de su vida, sea en su conformación psico social (Petit, 1999/2009), en su configuración como actores sociales (Poulain, 2011) y, cómo no, en su relación con la lectura, los libros y los impresos. Todo esto ha provocado y aún provoca reacciones de la sociedad sobre la relación jóvenes-lectura-TICs, que parecen seguir una tendencia negativa, especialmente en lo que hace al rendimiento escolar. Esta reacción social suele acudir a los mitos sociales sobre la lectura para descalificar a los jóvenes que usan la tecnología, en lugar de “leer” un libro; acude también a preconceptos o prejuicios de que “antes se leía más”, o “los estudiantes no leen”. A la vez, esta renuencia suele asentarse en criterios de distinción y diferenciación social que establecen la preceptiva canónica de lo que es bueno o no leer.

En ese sentido, el planteamiento de esta investigación fue observar la interacción de los jóvenes con los textos en y fuera de la pantalla, lo que puede dar cuenta de una nueva cultura que relaciona a los jóvenes con el libro y los impresos *on line* o físicos. Todo esto, por supuesto, en condiciones históricas, políticas y sociales concretas que dotan de características propias a cada fenómeno. De ahí que, en el contexto que estamos analizando, la lectura se erige como elemento definitivamente diferenciador que tiene como soporte el sistema educativo.

Un estudio de este tipo se justifica porque puede identificar los mecanismos institucionales, sociales y culturales que conforman la lectura académica que, a nuestro entender, sobrepasan las habilidades meramente técnicas (gramaticales) e incluyen una serie de prácticas y hábitos de los universitarios. Asimismo, puede develar las prácticas y representaciones de

la lectura de los actuales universitarios, lo que puede redundar en políticas institucionales para su optimización.

Con tales antecedentes el objetivo del estudio fue establecer las prácticas lectoras y la representación de la lectura de los universitarios, lo que devino en el proyecto de investigación “Prácticas y representaciones de la lectura de los jóvenes de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y la Universidad Pública de El Alto (UPEA)”, que se efectivizó en 2025 en el marco institucional del Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefevbre” (IDIS), de la carrera de Sociología de la UMSA de La Paz. Para operacionalizar la investigación, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas y representaciones de la lectura de los universitarios de las carreras de Sociología y Física de la UMSA y la UPEA?

Este artículo presenta los principales resultados de dicha investigación y establece que su aporte más importante fue haber logrado visibilizar a un lector que tiene como principal estrategia la pertenencia a lo que hemos denominado “cultura generacional del texto” para afrontar las lectura y escritura académicas. Este lector se desarrolla en un *continuum* entre el mundo físico y virtual del texto, utilizando todas las herramientas para comprender los textos de su disciplina, y no es un lector ajeno a lo que se llama la “lectura de placer”, a pesar de ser un lector que vive en un espacio poblado de mitos sociales sobre la lectura. Luego de esta introducción, el artículo refiere a los aspectos conceptuales y metodológicos, para arribar a los principales resultados y su interpretación en las conclusiones y la discusión.

## ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

La tradición de los estudios sociológicos sobre la lectura indica que la encuesta ha sido la metodología más utilizada (Lahire, 2004), por lo que esa ha sido también la base para los debates metodológicos e incluso de reflexiones epistemológicas sobre esta actividad social. Esta tradición también se ha asentado en América Latina a través de las encuestas nacionales de lectura como la Encuesta Nacional de Lectura de Perú, de 2022. En el análisis de dicha encuesta Sánchez Flores (2024) plantea que la lectura en la era digital es utilitaria y funcional, pues se entrelaza con el consumo multimedia para resolver asuntos cotidianos. Este fenómeno no es neutro,

ya que reproduce desigualdades y brechas de conocimiento y de usos de herramientas digitales donde el perfil con mayor desigualdad sería el de mujeres indígenas y adultas mayores en áreas rurales. Con los datos de la misma encuesta, Muñoz Cabrejo (2024) identifica una marcada segregación de género: los hombres asocian la lectura al trabajo y la esfera pública, mientras que las mujeres leen mayormente en el espacio privado como parte de sus labores de cuidado y crianza. Así, las elecciones de lectura no son completamente libres, sino que están determinadas por las vivencias y necesidades de las personas, además de diferencias estructurales (Ames, 2024). En México, Nava Gómez y García Ávila (2009) buscan analizar la cultura lectora en jóvenes universitarios a partir del procesamiento de la Encuesta Nacional de Lectura. Quienes más leen (jóvenes de 18 a 22 años) son impulsados por la labor académica, pero muestran fuertes carencias en lectoescritura. No se aborda la razón por la que se llega a esa conclusión contradictoria. Además, el uso frecuente del internet parece remplazar en su totalidad la consulta de libros o materiales impresos; es interesante mencionarlo porque se trata de una encuesta realizada en el 2006.

Si nos distanciamos de los estudios basados en métodos cuantitativos, encontramos reflexiones teóricas que ayudan a explicar los resultados de las encuestas. Por ejemplo, Estela Zalba (2003) utiliza el concepto de “pacto lector” para explicar cómo el contexto influencia a las prácticas lectoras. El pacto anterior, moderno, basado en el libro impreso, exigía una lectura lineal, disciplinada y acumulativa. Sin embargo, la hegemonía de la televisión y los medios audiovisuales cambió este pacto hacia una lógica de fragmentos, donde el lector infiere contenidos generales a partir de pequeñas partes. Además, analiza el hipertexto y cómo hace posible un lector que “navega” y “salta” en el mundo de la información.

En cuanto a aportes de estudios sobre la lectura en relación a lo digital está el de Pinochet Cobos (2016) sobre las prácticas lectoras de creadores culturales en México, que presenta a la lectura al como un acto colectivo donde los textos circulan como objetos compartidos en espacios presenciales (talleres, clubes de lectura) y digitales (foros, revistas *online*) en coexistencia. También se topa con tipos de lecturas: lecturas literarias, orientadas a la reflexión y el disfrute; y las lecturas “fácticas”, que son rápidas y funcionales (como leer noticias o chats) integradas en la vida cotidiana. Así,

leer en entornos digitales no es una actividad menor, sino que se articula con todas las dimensiones de la vida. También se ha investigado sobre los nuevos lectores inmersos en el internet (no como consumidores, sino como creadores) como los *booktubers*. Ellos usan la lectura como práctica de socialización virtual con gran alcance, no como íntima (Paladines-Paredes y Margallo, 2020). Tienen funciones como el fomento lector mediante reseñas, el consumismo al mostrar sus colecciones y la organización y selección de contenidos literarios mediante *challenges*. Esta actividad multiplataforma proyecta una nueva imagen del “lector”, profundamente arraigada en comunidades digitales creadas por los mismos usuarios.

En el caso específico de Bolivia, se han identificado cinco estudios centrales realizados entre 2009 y 2020 que cubren el eje central del país (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz), todos enmarcados en la escuela de la literacidad (*cf. infra*). Estos trabajos previos se han enfocado en las representaciones de la lectura en universitarios en Cochabamba (Alandia Mercado y Limachi Pérez, 2009), diagnósticos de habilidades al ingresar a la universidad en la Universidad Católica de La Paz (Paz Soldán et al., 2011), relatos autobiográficos de universitarios de La Paz (Navia Antezana, 2019), propuestas de desarrollo de literacidad académica en universitarios de Cochabamba (Alandia Mercado, 2019) y habilidades lectoras de universitarios en Santa Cruz (Franco, 2020). Aunque los resultados de estos cinco estudios bolivianos son valiosos, también son limitados por su enfoque predominantemente psicopedagógico antes que sociológico.

La aproximación teórica de la investigación incluyó una revisión de la historia de la lectura en Occidente (Cavallo y Chartier, 2001), de la que se extrajeron importantes conceptos como, por ejemplo, que los cambios en las prácticas lectoras se gestan de forma paulatina y con mucho tiempo de antelación a los cambios técnicos. Se identifican tres revoluciones fundamentales: el paso de la lectura en voz alta a la silenciosa (que fomentó la individualidad), la transición de la lectura intensiva (pocos textos a profundidad), a la extensiva (muchos textos sin profundidad) y la actual revolución del texto electrónico. Esta última otorga al lector libertad para modificar, reubicar o incluso convertirse en coautor del contenido. En este marco, la lectura se define como una práctica situada que configura comunidades lectoras con competencias, normas y motivaciones compartidas.

Complementando esas perspectivas, el trabajo de Ramírez Leyva (2009) ofrece una revisión de múltiples enfoques teóricos más cercanos a la filología y la filosofía sobre la lectura con autores clave del siglo XX. Por ejemplo, las nociones de Roland Barthes, desde la semiótica, que explora el papel activo del lector en la producción de significados a través de una lógica asociativa y lúdica. Por otro lado, Michel de Certeau propone entender la lectura como una práctica cotidiana creativa y subversiva, donde lector es un “cazador furtivo” que transita por territorios ajenos –los textos escritos por otros– y los reinterpreta a su favor.

La perspectiva de la decolonialidad también está presente. Paulo Freire (1991), concibe la lectura como un acto de liberación que implica “leer el mundo” y el contexto antes que el texto para poder reescribir la realidad. La lectura adquiere sentido si permite comprender y transformar el mundo, rompiendo con una tradición pedagógica basada en la memorización y la repetición.

Finalmente, se distinguen las tres formas que toma la literacidad o prácticas letradas de Barton y Hamilton (2004): la académica (con enfoque gramatical y genérico), la alfabetización académica (propuestas de intervención) y la literacidad disciplinaria (que analiza el uso específico de los textos en cada campo del saber).

En esta investigación hemos privilegiado conceptos de la sociología de la lectura, que examina, analiza y mide las relaciones diferenciales de los grupos de personas respecto a lo escrito (Lahire, 2004); la escuela francófona entiende el acto de leer como una práctica cultural condicionada por el capital cultural y el origen social. Pierre Bourdieu y Roger Chartier (en Silva, 2003) sostienen que la lectura es una práctica social producida en un sistema de jerarquías simbólicas donde ciertos textos y modos de lectura son considerados legítimos y otros no. Por su parte, Bernard Lahire (2004) añade que las desigualdades están fuertemente vinculadas a la disciplina académica elegida, la cual crea perfiles específicos de legitimidad.

Influenciada por el psicoanálisis, Petit (1999) analiza la lectura como proceso de autoconstrucción e identidad, donde la lectura actúa como “refugio” y vía de escape que permite imaginar otros mundos y fortalecer el pensamiento crítico, funcionando muchas veces como una forma

de resistencia frente a tabúes de sus sociedades que tildan la actividad de inútil o elitista.

Otros conceptos útiles para la investigación son los de las “lecturas no declarables”, de Anne-Marie Chartier (2004), que distingue entre los textos legítimos que el lector reconoce y aquellas lecturas “invisibles”, fragmentarias o técnicas que se ocultan por presión de la cultura letrada. Complementando esta idea, la categoría de “lectores precarios”, de Joëlle Bahloul (2002), ofrece herramientas para analizar las lecturas veloces y discontinuas propias del entorno digital. Estas perspectivas permiten a la sociología desmitificar ideas como que “ahora se lee menos”, enfocándose en cómo se lee efectivamente y qué sentidos otorgan los sujetos a la lectura en sus vidas cotidianas. Podemos decir que la lectura es una práctica cargada de disputas, atravesada por dispositivos pedagógicos, estrategias editoriales, relaciones de poder y trayectorias individuales. No es un acto neutro ni libre. Comprender esta complejidad es fundamental para analizar cómo, por qué y para qué se lee.

## METODOLOGÍA

Este fue un estudio exploratorio en el sentido de Dankhe (1986), un tipo de investigación que antecede a los estudios descriptivos, correlacionales y explicativos. El estudio se justifica en esta categoría debido a la escasez de investigaciones previas en Bolivia, donde solo se han identificado cinco trabajos empíricos realizados entre 2009 y 2020 (*cf. supra*, estado de arte). Estos estudios responden, en general, a la adecuación de la enseñanza de la lectura y escritura, enmarcándose en la alfabetización académica. Y, aunque estos antecedentes brindan datos valiosos, sus resultados se centran en propuestas pedagógicas o en el “deber ser” de lo que los universitarios deben o no leer.

La estrategia metodológica abordada se basa en teóricos sobre quienes les cupo criticar las metodologías cuantitativas sobre la lectura, que acercan el análisis a generar propuestas pedagógicas normativas sobre la lectura. Por ello, ubican, en su lugar, métodos cualitativos y técnicas fundamentalmente etnográficas. Como nuestras preguntas no son qué se lee y cuánto se lee sino más bien cómo se lee y para qué se lee, también nos apegamos a esta perspectiva.

En la primera fase, se adecuaron los protocolos de ética de la investigación provenientes del Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la UMSA, dependiente del vicerrectorado y conformado por representantes de todas las facultades. Con base en la grilla de documentación del CEI, se generaron documentos para el consentimiento informado de los/las participantes en la investigación: i) Hoja Informativa de la investigación, (HI); ii) Consentimiento informado de participación, (CI); iii) *Abstract* de la investigación.

El estudio se aplicó a estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de Sociología y Física de la UMSA y la UPEA porque en ese nivel los estudiantes ya tienen experiencias de lectura y escritura académicas y pertenecen a una unidad de análisis más consolidada.

En la primera etapa se aplicaron los instrumentos de ética investigativa y dos instrumentos de recolección de información (formulario socioeconómico y autobiografía lectora) como prueba piloto para validarse en un grupo de asistentes de investigación de la carrera de Sociología de la UMSA. Adicionalmente, se realizó una consulta con un comité metodológico conformado por los docentes universitarios Alice Guimaraes, Raúl España y Alba María Paz Soldán para acotar el objeto de estudio y precisar la base conceptual del estudio.

En la segunda fase, se procedió a la elección de informantes clave a quienes se aplicaron las técnicas de mayor profundidad cualitativa: entrevista individual semiestructurada, entrevista colectiva y taller focal. Toda la información recolectada fue procesada y categorizada mediante el software Atlas Ti para su análisis sistemático.

## HALLAZGOS

### **1. Indicios de un perfil socioeconómico de los universitarios**

De los datos emitidos del cuestionario socioeconómico, resalta que 88% de los consultados trabajan, sea a medio tiempo o en los recesos de la universidad; es decir, el trabajo es una actividad permanente de los universitarios. No es un trabajo formal y a veces ni siquiera informal (un puesto de venta, por ejemplo), sino muy diverso, muy móvil.

En cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos, 91,2% de los estudiantes cuenta con celular con conexión a internet, pero solo 58,8% tiene una *laptop*, lo que indica que más del 30% de los universitarios estudia solo con celular.

Llama también la atención que casi la mitad de los estudiantes (47%) no utiliza nunca el servicio de wifi gratuito de la universidad, lo que se puede deber a la falta de conocimiento de cómo acceder a este servicio o también por la mala calidad de ese servicio, tal cual lo mencionan los informantes.

Por otro lado, el formulario confirmó que el medio de comunicación más utilizado actualmente es WhatsApp, que atraviesa los espacios académicos (comunicación con docentes y compañeros estudiantes), familiares, y círculo de amigos. El correo electrónico es un medio de comunicación exclusivamente académico. Otras redes sociales como Facebook o Instagram no son utilizadas en la comunicación con docentes.

Otra confirmación del cuestionario es que el PDF es el formato de lectura más utilizado por los estudiantes. Sin embargo, esto no reemplaza la lectura de textos físicos, sino que coexisten y se complementan con el digital. A la vez, las revistas indexadas son el formato menos leído.

Finalmente, la mayoría de los universitarios aún prefiere los buscadores clásicos como Google y aunque la inteligencia artificial lleva poco tiempo disponible al público general, bastantes estudiantes la utilizan. Los motores de búsqueda académicos son los menos utilizados.

## **2. Prácticas lectoras: acceso al texto**

La vida digital de los universitarios no se contrapone a su vida no digital y se dibuja más bien como una convivencia, un *continuum*. Eso se advierte en que, por ejemplo, a pesar de que el texto digital copa la vida académica de los universitarios, también el texto físico y la biblioteca forman parte de su práctica lectora.

En este marco, la biblioteca universitaria se muestra como una institución en la que sobreviven falencias como la falta de material actualizado y, sobre todo, de servicios muy tradicionales. Evidentemente, por ejemplo, el horario de atención parece adecuarse más a los ritmos de la burocracia universitaria que a las necesidades de los estudiantes. Por eso, resaltan

aquellas bibliotecas universitarias que han logrado ofrecer algún servicio novedoso como el préstamo domiciliario<sup>1</sup>. En este panorama lo que permanece entre los universitarios es la imagen y uso de la biblioteca como espacio para hacer tareas, descansar, ‘amigüear’, ‘enamorar’.

Es decir, en general, la biblioteca universitaria no resuelve el acceso de los estudiantes a los textos que precisan para su formación. Tampoco es una práctica generalizada de los docentes dar a los estudiantes los textos, físicos o virtuales, que requieren para las clases; son pocos quienes lo hacen.

Y en la resolución del problema del acceso a los textos, encontramos, nuevamente, el *continuum* entre mundo digital y mundo físico, ya que la compra de libros y la fotocopia siguen siendo formas de acceso a los textos académicos. Respecto de la compra, parece que hay un mercado del texto académico, especialmente (pero no solamente) de segunda mano, también las ferias de libro, libros de viejo, libreros especializados, libreros casuales, etc.

En el caso del acceso digital, son muchos los caminos que siguen los universitarios para conseguir los textos que necesitan. De la información que brindaron en las entrevistas y los grupos focales, se pueden citar, entre otros, los siguientes sitios y plataformas: Springer, Facebook, Reddit, Latin-dex, Dialnet, Scielo, Google Académico, Connected Papers, Scribd, etc.

Asimismo, las entrevistas han permitido sacar a la luz cierta tendencia comunitaria, de solidaridad básica entre estudiantes para el acceso a textos académicos. Sea de alumnos antiguos con los nuevos, o del mismo curso; son espacios más bien informales, pero muy activos.

Finalmente, otro fenómeno nuevo es el de las bibliotecas de textos en PDF, tanto que ellos mismos se califican como “acumuladores de PDF”. Supone también la gerencia de estos muchos PDF.

### **3. Dificultad de la lectura académica**

Dividiremos este apartado en dos porque, relejando las respuestas de los estudiantes, está claro que corresponden a dos momentos de sus prácticas lectoras. Por un lado, las que corresponden al inicio de sus carreras y, la

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que esta investigación no tenía entre sus objetivos la evaluación de los servicios bibliotecarios universitarios u otros. Por la misma razón la investigación no destaca ninguna experiencia particular de alguna carrera, facultad o universidad respecto de los servicios bibliotecarios u otros.

segunda, al momento en que hicimos las entrevistas, es decir, cuando ya han avanzado más de media carrera. Los estudiantes informan de cierta conmoción y miedo ante las primeras lecturas académicas, especialmente las teóricas, aquellas que contienen las bases, teóricas precisamente, de la disciplina que han escogido estudiar. Además, indican dos elementos que aumentan este momento de choque; por un lado, que la mayoría de los docentes les dan las lecturas “sin anestesia” (UPECS1)<sup>2</sup>, en referencia a que no brindan información sobre el contexto en que se escribió el texto, datos del autor, etc. En este mismo sentido, no pocas veces los docentes recurren al argumento “esto ya deberías saber ... yo no puedo enseñarte algo que debían enseñarte antes”. Y, por otro lado, el tema del tiempo, ya que no pocas veces se encuentran ante tres o cuatro textos, provenientes de mismo número de materias, que deben ser leídos casi simultáneamente.

Es en estas ocasiones que los resúmenes, los videos explicativos, la Inteligencia Artificial (IA), la Wikipedia y similares recursos digitales son usados por los estudiantes para enfrentarse a este desafío de la compleja lectura académica. Se aprecia, pues, que, de a poco, se impone cierta práctica autodidáctica de lectura académica porque la institución, en general, no le brinda al estudiante los recursos para aprender a leer textos académicos<sup>3</sup>.

Esta dinámica, que es muy dura durante los dos primeros años de la carrera universitaria, va cambiando de a poco y las lecturas de media carrera o más se inscriben en otras estrategias más bien relacionadas con el ansia de comprender; de ahí que las prácticas lectoras de esta nueva etapa comprenden acciones como leer y releer, leer otros libros, leer reseñas, otros textos del mismo autor... para comprender. Es como un punto de llegada en sus prácticas lectoras. Pero, además, junto con estas estrategias lectoras, aparecen, de a poco las otras lecturas, las no académicas.

---

2 Los códigos entre paréntesis corresponden a la codificación de entrevistas individuales, colectivas, autobiografías y talleres focales de la investigación.

3 Lo mismo que en el caso de las bibliotecas (ver nota 1), esta investigación no se propuso evaluar las materias de redacción y lectura académica que con diferentes nombres ofrecen las carreras universitarias en las dos universidades. Estas materias, en general, se ofrecen en el primer año de la carrera, con duración de un semestre académico. La excepción sería la carrera de Sociología de la UPEA, que, desde 2025, ofrece esta materia por un año completo. Lo que recoge la investigación es la información proporcionada por los universitarios en entrevistas individuales, colectivas, talleres focales y autobiografías lectoras.

*Escritura*

A pesar de que el objetivo de esta investigación no incluía la escritura, es cierto que toda práctica lectora se relaciona con la escritura, más aún en un ámbito educativo como el universitario. Los datos de la investigación indican que, al igual que la lectura académica, el aprendizaje de la escritura académica acusa un alto nivel de autodidactismo, que, en algunos casos, puede incluir desde prender un computador hasta el dominio de los marcadores de la escritura académica como la citación, pasando por la estructura de los textos que solicitan los docentes. En este caso, lamentablemente, se repite lo que se dijo sobre el aprendizaje de la lectura académica: la institución universitaria no brinda a los universitarios los recursos suficientes para el desarrollo de la escritura académica.

La percepción de los estudiantes sobre el papel de los docentes en el proceso de aprendizaje de la escritura indica un abanico de percepciones, desde la consideración al poco tiempo que tuvieron los docentes para corregir todos los trabajos que piden, pasando por el reconocimiento a aquellos docentes que, de todas maneras, invierten tiempo en la enseñanza de la escritura académica, hasta aquellos que más bien atemorizan a los estudiantes con el argumento de que “no sabes escribir”: “Del 100% tal vez el 10% me da una devolución ... Pero solo, como le digo, el 10%” (UPSA2).

**4. Lectura y escritura: estrategias generacionales**

Un estudio sobre el uso de los dispositivos digitales en la educación durante la pandemia del covid-19 (Vera, 2025) confirmó que el sistema educativo reproduce la desigualdad social y que no brinda condiciones de aumentar el capital cultural con el que llegan los estudiantes. En ese sentido, este estudio aplicado en colegios secundarios demostró que el origen social de los escolares determina la distribución desigual de las condiciones en la tarea educativa, el destino social y las oportunidades: unos ampliarán sus conocimientos y producirán nuevos, mientras otros serán usuarios pasivos, consumidores acríticos de la oferta virtual.

Estos resultados de la investigación de Vera (2025), que apuntan al peso del capital cultural en la educación, parecen relativizarse en la investigación que hemos realizado con universitarios de la UMSA y la UPEA.

Evidentemente, el paso de los universitarios en la carrera académica parece estar determinado, sobre todo, por habilidades que provienen de la ‘cultura generacional’. Resulta que el desenvolvimiento en esa ‘cultura generacional del texto’ puede ser el único camino para lograr un mínimo desarrollo académico.

Ahora bien, antes de continuar con esta línea de argumentación y análisis, es imprescindible explicitar qué estamos entendiendo por ‘cultura generacional del texto’ que no hace al debate sociológico sobre lo generacional, con posturas como las de Comte, Dilthey o Gramsci (Leccardi y Feixa, 2011)<sup>4</sup>.

Tomamos, sin embargo, algunos conceptos útiles como la concepción de Mannheim (1993) de que la generación está compuesta por personas de un determinado grupo de edad y que están en pleno proceso de formación (educativa), quienes viven cierta discontinuidad histórica; es decir, se conforman a través de un hecho que marca un antes y un después en la continuidad histórica. También de Mannheim (1993) tomamos la noción de que el acceso al bien cultural es lo que permite la convivencia intergeneracional: “La cultura la desarrollan hombres que tienen un ‘nuevo acceso’ al bien cultural acumulado” (p. 211, énfasis añadido).

Finalmente, creemos que las nociones de coincidencia y superposición generacional, pergeñadas por Bauman (2007, como se citó en Leccardi y Feixa, 2011) son útiles porque permiten desechar la idea de “guerra intergeneracional” o “parricidio generacional”, para asumir la noción de la coexistencia parcial entre generaciones.

Así, definimos como la cultura generacional del texto a la que pertenecen los jóvenes que actualmente cursan estudios en las universidades de La Paz y El Alto como aquella que

- Proviene de una cohorte histórico-social fundamentalmente tecnológica, marcada por la irrupción del Internet en general, pero por las redes sociales y la IA en particular.
- Relaciona a los universitarios con textos en diversos soportes (físicos, virtuales y otros).

---

4 También nos adherimos a la advertencia de Bourdieu (1990), de que la juventud no debe considerarse una categoría social, y su construcción social está en medio del conflicto interno del campo.

- Los jóvenes acceden a los bienes culturalmente acumulados de formas específicas y diferentes al acceso en cohortes tecnológicas precedentes.
- Establecen relaciones de continuidad entre los diversos espacios temporales que impone la tecnología de su tiempo.
- Establecen relaciones intergeneracionales de coexistencia.

Los universitarios de esta cultura generacional del texto conocen el uso de los dispositivos tecnológicos de acceso a la información o están mayormente dispuestos a conocerlos y ponerlos en función de sus estudios. Esta disposición afecta, por supuesto, a su capital cultural, pero no es la institución educativa la que podría generar condiciones de aumentar este capital cultural de los universitarios. Lo que sucede es que la institucionalidad educativa, como sujeto del proceso educativo, se ubica en generaciones muy anteriores respecto de sus estudiantes, especialmente en lo que hace al cambio tecnológico.

Esto quiere decir que, en tanto la universidad ofrece bibliotecas con fondos documentales y servicios desactualizados, el universitario tiene en la mira el acceso a información virtual como la mejor forma de acceder a los textos académicos. Y esta es, posiblemente, la estrategia más importante de los estudiantes: la de pertenecer por derecho propio a esa generación digital.

Esa pertenencia les asegura sobrevivir en un ambiente que puede ser incluso agresivo con los estudiantes respecto del acceso a los textos, la lectura y la escritura.

Le llamamos agresivo, especialmente en referencia al período que va desde el ingreso a la carrera universitaria y hasta el primer o segundo año de estudios, en que se enfrentan a requerimientos de la disciplina, horarios, lectura intensiva, escritura y otros para los que no recibe capacitación alguna, en el entendido de que “eso ya debería saber” y “no vamos a enseñarles aquí a leer y escribir”, tal como –dicen ellos–, suelen repetirles los docentes.

Esto se complejiza para estudiantes de bajos ingresos económicos, lo que se advierte con claridad cuando, en las entrevistas aplicadas, suelen aparecer relatos de quienes, por ejemplo, no sabían usar la computadora hasta el segundo año de la carrera. Pero aun estos estudiantes, advierten que su “salvación” está en ingresar a la cultura generacional del texto.

De esta cultura, estos estudiantes con menores recursos suelen utilizar las herramientas del mundo físico (bibliotecas, fotocopias, textos de segunda mano) porque no hay que olvidar que esta cultura funciona como un espacio híbrido, un *continuum* entre la realidad física y la virtual.

Esta agresividad que puede sentir el bachiller que ingresa a la universidad es capaz de generar sentimientos de vergüenza, minusvalía y soledad, como todo espacio social agresivo. Y es en este entorno hostil que la investigación ha detectado otro instrumento de la cultura generacional del texto, un espacio más bien comunitario, en sentido de colectivo. Se trata del apoyo entre pares que sucede, especialmente de estudiantes de cursos superiores con los recién llegados y de quienes son más duchos en “bajar” textos con quienes aún no lo son. Estos últimos actúan como “líderes digitales” tanto por sus destrezas en el ciberespacio como hackers éticos (Moretti, 2021), como por sus canales de comunicación que son, por supuesto, los cibercanales, preferentemente el WhatsApp.

Esta base social es el colchón que sostiene las primeras experiencias lectoras de los estudiantes y que reproduce las estrategias, desde las más “nobles”, hasta las más “avivadas”: releer varias veces, tomar apuntes, subrayar, remarcar, leer en voz alta, buscar material complementario, ver videos sobre la lectura, buscar resúmenes, buscar resúmenes de resúmenes, etc. Y es así como la lectura académica empieza a formar parte de la vida del estudiante. No hay que perder de vista que esta ruta lectora no ha tenido acompañamiento docente y la experiencia concluye siempre en la comprensión individual del texto, como sucede con toda lectura. Es, pues, un aprendizaje autodidacta, que, poco a poco instala cierta pasión lectora de los textos académicos.

Pero donde también hay ausencia total es en la escritura y los cortos cursos que se imparten no llenan las expectativas de docentes y de los propios estudiantes. Una de las razones es que esos cursos tienen la lógica de “igualar” los conocimientos de escritura y suelen repetir las falencias de la educación escolar del lenguaje y la escritura, en lugar de cimentar las nociones y destrezas de la escritura académica.

Ante tal panorama, la investigación ha detectado estrategias de inteligencia práctica: por ejemplo, no son pocos los casos de estudiantes que ‘adivinan’ las formas de citar, de la cocitación, de las notas a pie de página,

de la bibliografía a través de la lectura y llegan a elaborar esquemas de su propia autocapacitación.

Si eso con los marcadores de la escritura académica, mayores son los problemas a la hora de la escritura hilada de argumentos. No hay que olvidar que el texto académico es “un argumento donde la sucesión de los párrafos presenta, poco a poco, los resultados de una investigación o análisis, de acuerdo a los aspectos principal y secundarios del tema investigado o analizado” (Antezana, 1995, p. 2). De este modo, el reclamo docente de que escriben párrafos sueltos, sin ilación, tiene que ver, también, con la ausencia de enseñanza de la estructura del texto académico.

Pero el reclamo docente que también es sentido por los estudiantes como una falencia y es a la vez motivo de aplicación de estrategias varias para comprender cómo se escriben párrafos hilados, tiene que ver, en realidad, con temas mayores de la escritura académica que se presentan incluso en niveles de posgrado. Son cuestiones relativas con el estilo, el manejo del lenguaje y otros, propios de los escritores en general y de los escritores académicos en particular. Una de sus estrategias es, por ejemplo, analizar la estructura y el estilo de textos publicados de autoría de sus docentes favoritos o de la materia que cursan, estableciendo una relación de aprendices. Y todo ello mayormente, y otra vez, desde el autodidactismo. También suelen resolver sus dudas “desestructurando”, “deshilando” artículos para comprender cómo se escriben.

Y precisamente hablando de estructura, ese es otro espacio que impone estrategias de ‘adivinación’ porque en la universidad parece que se ha establecido una confusión entre ensayo, monografía, informe, artículo. La estructura estándar que suelen dar los docentes es el esquema I-D-C (Introducción, Desarrollo y Conclusiones). Sin embargo, esa es una estructura estándar de muchísimas formas textuales escritas, desde una carta de amor hasta un decreto ley. De ahí que cuando les solicitan textos de orden propiamente académico (en el esquema IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión), por ejemplo) ya se arma una laguna en su práctica escritural.

## 5. Representaciones lectoras

Dos momentos de la representación de la lectura indagó esta investigación; por una parte, si los estudiantes son lectores de “otros” textos, diferentes de los académicos y, por otro, el valor que le otorgan a la lectura en su formación profesional y en su vida en general.

### 5.1. Lecturas independientes

Posiblemente el resultado más sorprendente de esta investigación ha sido constatar la impresionante variedad de “otras” lecturas de los universitarios, las que se realizan por fuera del circuito “obligatorio” de la lectura académica, por lo que pueden asimilarse, posiblemente a la “lectura de placer”. De las entrevistas, talleres y autobiografías, rescatamos la siguiente información de sus “otras” lecturas. Algunos nombraron a autores de su preferencia: Albert Camus, Claudia Ulloa, Anais Nin, Néstor Canclini, Octavia Butler, Julio Verne, George Orwell. Otros, en cambio, refirieron títulos de libros, cómics, mangas, etc.: *Mafalda*, *Condorito*, *La Biblia*, *La conquista del pan*, *Kama sutra*, *Divina comedia*, *Crimen y castigo*, *Noches blancas*, *Si me permiten hablar*, *La náusea*, *Canción de Navidad*, *El sonido de la H*, *Yu-Gi-Oh*, *Interestelar*, *Necromicon*, *Archie*, *Spiderman*, *Asterix*, *Garfield*.

Finalmente, hubo quienes prefirieron referirse a sus temas o formatos: autoayuda, periódicos, novelas, libros sobre fútbol, poemas, biografías, mitología griega, cómics sobre la guerra del Chaco.

Insistiendo en las lecturas independientes<sup>5</sup>, es decir las que escapan a la prescripción y que suelen denominarse ‘de placer’ son espacios de evidente resistencia. Petit (1999) también considera que las lecturas de placer siempre han tenido una característica de clandestinidad y de resistencia y es muy posible que este carácter clandestino cause también placer<sup>6</sup>; tal vez por lo mismo Mauger y Poliak (1998) las califican de profanas.

---

5 “La contradicción básica de este nivel se presenta, entonces, bajo la forma de una tensión entre el influjo ejercido por las constricciones institucionales y la búsqueda de ‘autonomía’ en tanto posibilidad de componer normas y criterios de lectura propios que recusen, complementen o reformen los códigos instituidos” (Ulloa Brenes, 2019, p. 164).

6 También la socióloga Joëlle Bahloul (2002) considera lectores precarios a quienes leen textos (impresos o no), completos o fragmentariamente, textos cuya selección no tiene relación alguna con la institución educativa y más bien responde a recomendaciones de conocidos o incluso de los medios de comunicación o redes sociales. Estos lectores no consideran que su

Y eso es precisamente lo que hemos visto con las lecturas independientes de los universitarios, que están relacionadas con la clandestinidad, con cierta forma de resistencia y también con cierto aprecio de la intimidad. Ello se prueba con la variedad de lecturas “extra” educativas que incluyen mangas, cómic, literatura, libros de autoayuda, periódicos, etc. Y es rescatable que en estas lecturas independientes los universitarios empiezan a desarrollar prácticas de la intimidad lectora, rutas del encuentro del lector con el texto, del encuentro con la imagen, con el personaje, un reducto, un espacio eminentemente textual:

La emigración mental a otro mundo (otra trama con otros personajes en otro contexto y otro escenario) requiere implicación, empatía, identificación. Separación del mundo real, la lectura de evasión (ya sean novelas o, más generalmente, cuentos) es también una inserción en la identificación con los personajes<sup>7</sup> (Mauger y Poliak, 1998, p. 5, traducción libre nuestra).

Ahora bien, el placer de leer esos “otros” textos impacta también en sus lecturas disciplinares porque se advierte que a medida que se acercan a la mitad de su carrera y una vez han sobrepasado la etapa del inicial *shock* universitario –la época de las adivinanzas, la época también del refugio en cierta comunidad de la cultura generacional del texto–, el placer de la lectura se dirige también hacia los textos disciplinares en forma de pasión lectora de los textos de su carrera.

Es decir que, independientemente de sus características de origen social, de género o de la universidad o la carrera a la que pertenezcan, al segundo o al tercer año aproximadamente han asumido la disciplina que están estudiando como un hecho fundamental en sus vidas y el valor de la lectura está relacionado directamente con acceder, comprender y en lo posible tener un pensamiento crítico sobre esas lecturas.

A esas alturas ya no es la presión de la lectura obligatoria, como en los primeros años de la carrera universitaria en que no comprenden los

---

práctica sea de lectura sino de diversión, que lectura es lo que hacen las “personas de cultura”.  
7 *L’émigration mentale dans un autre monde (une autre intrigue avec d’autres personnages dans un autre contexte et un autre décor) sollicite implication, empathie, identification. Séparation d’avec le monde réel, la lecture d’évasion (qu’il s’agisse de romans ou, plus généralement, de récits) est aussi insertion dans ‘le monde du texte’, identification aux personnages.*

libros, no comprenden las fórmulas, no comprenden nada; nadie les dice cómo hay que conseguir un libro, cómo hay que conseguir un artículo; parece una situación muy abrumadora, angustiante y muy solitaria donde, además, las condiciones económicas, de género y otras sí pesan fuerte; pero a medida que se han consolidado en el segundo y tercer año, ya la urgencia no es de la lectura obligatoria sino de “leer hasta comprender, quiero comprender”.

Entonces, esa urgencia es un camino de conocimiento y ahí es donde se despliegan sus habilidades de actividad transmedia<sup>8</sup>. Así, la representación de la lectura ya se torna en una forma de comprensión y tal vez de conocimiento.

La otra representación es respecto de la lectura de placer y ahí las representaciones también se diversifican. Por ejemplo, empieza a tomar valor el libro físico. Es decir, si en la urgencia académica el PDF es la base de todas las lecturas y es complementaria la lectura en fotocopia o el libro físico, en la lectura de placer empieza a reponerse cierto culto al libro como objeto: tener un libro físico, soñar con comprarlo en el internet o tenerlo con tapa dura o incluso conseguir una primera edición o leer en idioma original.

El universitario, entonces, divide su valoración de la lectura en dos mundos que son de lenguajes diferentes, pero es un mismo lector quien poco a poco va juntando la urgencia con el placer lector.

## 5.2. Mitologías

Uno de los resultados más importantes de esta investigación tiene que ver con el valor que le dan a la lectura los universitarios de las disciplinas de física y sociología de la UMSA y la UPEA. Para documentarlo, hemos acudido a talleres focales problematizando nociones sobre el valor del libro y la lectura que se repiten por parte de docentes, padres y madres de familia, medios de comunicación, editoriales y el mismo Estado. Se trata de mitos

---

<sup>8</sup> La capacidad de navegar en escenas transmedia físicas y virtuales y varias plataformas virtuales, junto con la lectura de fragmentos son propias del lector posmoderno que, según las teorías del texto de Derrida, Barthes y Foucault, es un lector escéptico, cauteloso, receloso del canon. Es un lector hasta cierto punto irracional, pero a la vez muy activo; es decir, es un lector poco estable y diverso, nunca es unívoco el lector posmoderno. Quien expone esta idea del lector posmoderno es Luis H. Antezana, en su *Teorías de la lectura* (1999).

que han sido estudiados por la sociología de la lectura a lo largo de su desarrollo como disciplina específica de la sociología, porque representan, precisamente, una de las primeras capas de significado que se encuentra al estudiar la lectura. Estas mitologías o tabúes, como los denomina Petit (1999), incluyen, por ejemplo, el mito existista de la comprensión lectora, que no aguanta datos empíricos. Así lo afirma Martine Poulaine (2011), para quien “Leer ya no es, necesariamente, sinónimo de éxito escolar ... Saber leer y amar la lectura no son necesariamente sinónimos. El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo simbólico” (p. 199). Y la madre de estos mitos es, sin duda, el denominado “mito pedagógico” que es una (la) marca de la modernidad y proviene desde la Ilustración<sup>9</sup>. Refiere a la creencia en el poder de la educación para el desarrollo de los individuos y de la sociedad entera.

Así, la educación obligatoria liberal se erige como el rótulo y la etiqueta del progreso de las personas que, por efecto del servicio estatal de la educación, pueden voluntaria e individualmente “superarse”; es decir, educarse es una decisión individual. A esa fe liberal en la educación se la denomina el “mito pedagógico”, que, por la envergadura de la tarea que se le otorga, tiene un poder muy grande en el Estado y en la sociedad, lo que se demuestra en la fortaleza de la creencia en la educación como vía de progreso, de mestizaje, de movilidad social, etc. Y en esta gran tarea se levantan los instrumentos y la mitología educativa: la escuela como segundo hogar, la maestra como segunda madre, la biblioteca como templo del saber, el libro como el mejor amigo del niño y la lectura como viaje maravilloso al mundo del saber.

Tenemos la impresión de que la tenaz persistencia del mito justifica la gran cantidad de estudios psicopedagógicos sobre la lectura que se dirigen, sobre todo, hacia la denominada ‘motivación lectora’, tal como sucede en un estado de arte sobre la lectura en Bolivia (Ayllón, 2019). Las derivaciones del gran mito pedagógico son muchas y la más importante es, por cierto, el mecanismo de la diferenciación social que provoca la jerarquización de los

---

9 En un debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier (en Silva, 2003) sobre la lectura, el francés calificó a este mito como “etnocentrismo de la lectura” por su tendencia universalizadora. En ese debate Bourdieu no solo se opone a ese mito, también expone su oposición a las corrientes estructuralistas de las teorías de la recepción que han estudiado más que la lectura a los lectores. Al respecto ver Antezana (1999).

textos en legítimos y eruditos, y aquellos menos legítimos, a veces nombrados como populares, lo que a su vez genera lectores eruditos y populares.

Al respecto, Bourdieu (1979/1998) señala:

La disposición legítima que se adquiere mediante la frecuentación de una clase particular de obras, a saber, las obras literarias y filosóficas que reconoce el canon académico, se extiende a otras obras menos legítimas, como la literatura de vanguardia, o a campos académicamente menos reconocidos, como el cine; la tendencia a la generalización está inscrita en el propio principio de la disposición para reconocer las obras legítimas, en la propensión y aptitud para reconocer en ellas la legitimidad y para percibirlas como dignas de admiración por ellas mismas, que es, inseparablemente, aptitud para reconocer algo ya conocido, a saber, los rasgos estilísticos propios que las caracterizan en su singularidad (“es un Rembrandt”, e incluso “es El hombre del casco”) o en tanto que pertenecen a una clase de obras (“es un impresionista”). Así se explica que la propensión y la aptitud para acumular conocimientos “gratuitos”, tales como el nombre de los directores cinematográficos, estén ligadas al capital escolar de una manera más estrecha y más exclusiva que la simple frecuentación del cine, que varía más en función de los ingresos, de la residencia y de la edad (p. 23).

Otro mito que hemos encontrado es el que opone la lectura al quehacer manual que se relaciona asimismo con que leer quita tiempo. Este mito se ha conformado en la oposición teoría-práctica, trabajo intelectual-trabajo manual con la jerarquía superior de la primera partícula de la oposición y ha servido históricamente para alejar la lectura de los obreros y también de las mujeres porque utilizaban su tiempo en algo que las enajenaba de sus deberes domésticos, las ponía a imaginar cosas inservibles, etc. En la investigación las estudiantes madres han expresado este mito por lo que la lectura es, junto a sus estudios universitarios, una forma de resistencia a las determinantes de género que no incluyen la lectura. Petit ya lo había encontrado en sus estudios de 1999 como una contraposición entre la lectura versus la actividad manual, pero con una jerarquización menor de la lectura. Es decir, la lectura quita tiempo. Una variante de este mito es que la lectura es una actividad para *nerds* (estudiantes inteligentes, pero con limitadas habilidades sociales) o que (en boca de padres y madres) la lectura “saca” a los hijos de su entorno social, los aísla. Así, el joven lector puede ser motivo de *bullying* (acoso) en el colegio.

Está también el mito de que antes se leía más<sup>10</sup>, con mucha vigencia actual. Los historiadores de la lectura han determinado que los cambios en la lectura son mucho más lentos que los cambios tecnológicos que incluyen las modificaciones de los soportes de la lectura. Es decir, el cambio, por ejemplo, del papiro al rollo de papel no significó un cambio inmediato de la forma de lectura, sino en tiempo muy largo (Cavallo y Chartier, 2001).

Exactamente sucedió lo mismo entre la lectura oral y silenciosa, entre la lectura colectiva e individual. Por lo tanto, la lectura ha estado siempre acompañada, digamos, de un discurso conservador de la sociedad. Todo esto indica que la percepción de las variaciones de las formas de leer también tarda en asentarse en la sociedad, por lo que el discurso de que antes se leía más es, digamos, permanente y muy extendido. Y es mito porque se resiste a los datos empíricos como que, por ejemplo, desde la aparición del internet, la industria editorial ha crecido en el globo y la demanda de libros impresos, especialmente infantiles, se ha multiplicado también a nivel global. Esta mitología de que antes se leía más invisibiliza y desvaloriza a los nuevos lectores y sus específicas formas de lectura como la lectura digital<sup>11</sup>. De este modo, el mito pedagógico es el mito más fuerte sobre la lectura y se convierte en un deber ser, en un deber moral que impide ver las prácticas concretas de lectura. De este mito también participan los universitarios que hemos entrevistado; es decir, la reproducción del mito también alcanza a los jóvenes, quienes, por tal efecto, son portavoces de un discurso conservador que al fin y al cabo discrimina sus propias prácticas lectoras.

## DISCUSIÓN

Como se advierte, la transitabilidad entre el mundo virtual y el físico, o las escenas transmedia, ocurren desde hace mucho, y para los jóvenes de la generación que estudiamos “comienza”, digamos con la televisión, la radio y ahora el celular, la tablet y los impresos. La investigación ha detectado escenas de lectura con radio y televisión, que incluyen, por supuesto, la música,

---

10 Sobre este mito especialmente entre docentes y las fuentes que pueden dar lugar a esta aseveración (lecturas declarables y no declarables), ver Chartier (2004) y Mauger (2004).

11 “Los discursos (críticos o laudatorios) sobre los efectos sociales de la revolución electrónica son ante todo ideológicos y no resultado de una paciente y modesta observación de los comportamientos sociales” (Poulain, 2004, p. 46).

pero también las telenovelas y similares. En este panorama aparecen otros curiosos datos como cierta nostalgia por la lectura del texto impreso y, por esa vía, un renacido culto al libro impreso.

Respecto de su valoración de la lectura, se advierte, en primer lugar, cierta actitud conservadora de los estudiantes que repiten los sentidos comunes sociales sobre la lectura. Esto incluye valoraciones sobre el libro y el conocimiento, aunque también se han registrado ciertas actitudes desacralizadoras del libro más que de la lectura, muy relacionadas con el prestigio y la discriminación. También aparecen opiniones ‘contra’ las lecturas teóricas, sobreponiendo ‘la experiencia’, y también la oposición escrito-oral.

Las prácticas lectoras están muy presionadas a la vez que permeadas del gran mito pedagógico de la modernidad por lo que la prescripción, censura y diferenciación acompañan la práctica lectora en general y en especial la que se realiza con fines educativos, como es el caso que investigamos<sup>12</sup>.

## CONCLUSIONES

Al ser un estudio exploratorio, las limitaciones más importantes de esta investigación son que sus resultados no son representativos ni extrapolables. Sin embargo, como todo acercamiento exploratorio, el estudio:

- ha delineado las prácticas y representaciones lectoras de los universitarios de la UPEA y la UMSA,
- ha identificado rasgos del papel de algunas instancias institucionales (docentes, bibliotecas) en la lectura y escritura académicas,
- ha identificado los rasgos de la cultura generacional del texto de los universitarios,
- ha identificado las estrategias de los universitarios para enfrentar la lectura y escritura académicas,
- ha demostrado que, los universitarios leen, de diferentes formas a las de las generaciones anteriores, que disfrutaban la lectura y es uno de sus quehaceres en la universidad, el trabajo, la familia, etc.

---

12 Para Mauger y Poliak (1998), toda lectura escolar, de cualquier tema, incluso la literaria, produce efectos de conocimiento por lo que toda lectura, incluso la de entretenimiento sería una lectura didáctica.

## REFERENCIAS

- Alandia Mercado, P. (2019). Hacia la libertad de escribir: desarrollo de competencias textuales y literacidad crítica en la educación superior. En M. Arancibia Guzmán y P. Rojas Paredes (comps.), *Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria* (pp. 19-38). Facultad de Humanidades Universidad Mayor de San Simón.
- Alandia Mercado, P. y Limachi Pérez, V. (2009). Representaciones sobre la escrituralidad en la educación superior. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 73-88.
- Ames, P. (2024). Diferencias de las prácticas lectoras según la población urbana y rural: analizando la Encuesta Nacional de Lectura 2022. En Ministerio de Cultura del Perú, *¿Cómo son las prácticas lectoras de la población peruana? Un análisis interdisciplinario de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura* (pp. 97-130). Ministerio de Cultura del Perú.
- Antezana, L. H. (1995). *Guía instrumental para la presentación de trabajos académicos*. CESU-UMSS.
- Antezana, L. H. (1999). *Teorías de la lectura* (2ª ed.). Plural.
- Ayllón, V. (2019). *Cultura del libro en Bolivia: Estado de arte*. Instituto de Investigaciones y Estudios de Post Grado en Bibliotecología y Ciencias de la Información.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. FCE.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (M. d. C. Ruiz de Elvira, trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1979)
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grijalbo; CONACULTA.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chartier, A-M. (2004). La memoria y el olvido o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw Hill

- Franco, M. P. (2020). Desarrollo educativo y ciudadanía universitarios y lectura en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. *Encrucijada Americana*, 12(1), 39-53.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 149-178). Gedisa.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), 11-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242.
- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura: cuatro hipótesis. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 139-147). Gedisa.
- Mauger, G. y Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture [Los usos sociales de la lectura]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 3-24. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1998\\_num\\_123\\_1\\_3252](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1998_num_123_1_3252)
- Moretti, R. H. (2021). *Ethical hacking*. Senac São Paulo.
- Muñoz Cabrejo, F. (2024). El comportamiento lector de la población peruana desde una mirada de género. En Ministerio de Cultura del Perú, *¿Cómo son las prácticas lectoras de la población peruana? Un análisis interdisciplinario de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura* (pp. 169-206). Ministerio de Cultura del Perú.
- Nava Gómez, G. N. y García Ávila, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. *Revista Educación*, (33), 41-59.
- Navia Antezana, M. (2019). Reflexiones sobre una experiencia de lectura: relatos autobiográficos de estudiantes universitarios en Bolivia. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, 5(10), 184-197.
- Paladines Paredes, L. V. y Margallo, A. M. (2020). Los canales *booktuber* como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *OCNOS*, 19(1), 55-67. [https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2020.19.1.1975](https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2020.19.1.1975)
- Paz Soldán, A. M., Rocha, O., Gonzáles, G. y Alvístegui, M. E. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de*

- competencias comunicativas de lectura y escritura*. Universidad Católica Boliviana San Pablo; PIEB.
- Petit, M. (2009). *Nuevos acercamientos a la lectura y los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1999)
- Pinochet Cobos, C. (2016). Sociabilidad y nuevas tecnologías en las prácticas lectoras. Un estudio en Ciudad de México. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 79-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300005>
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de la sociología de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 17-57). Gedisa.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos* 33(132), 195-204.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). “¿Qué leer? ¿Qué es la lectura?” *Bibliotecológica* 23(47), pp. 161-88.
- Sánchez Flores, M. A. (2024). Lectura digital en el Perú: más utilitaria, más brechas y menos textual. Aproximaciones a los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2022. En Ministerio de Cultura del Perú, *¿Cómo son las prácticas lectoras de la población peruana? Un análisis interdisciplinario de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura* (pp. 207-228). Ministerio de Cultura del Perú.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, 4, 161-175.
- Ulloa Brenes, G. (2019). Construcción de categorías analíticas para el estudio de las prácticas lectoras”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), 159-180.
- Vera, M. (2025). *Dispositivos digitales y dispositivos sociales: un episodio de la precariedad educativa en la era digital*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre” (IDIS), Carrera de Sociología-UMSA.
- Zalba, E. M. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia* 1(3), 137-157.