

EXPERIENCIAS DE UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL

EXPERIENCES OF A PROGRAM TO PROMOTE READING FOR STUDENTS IN CIVIL ENGINEERING

Rómel G. Solís-Carcaño

Universidad Autónoma de Yucatán, Merida (México)

Los libros son las abejas que llevan el polen de una inteligencia a otra.

James Russell Lowell

Resumen

La buena lectura permite conocer diversas formas de pensar, por lo que debe ser un vehículo para mejorar la convivencia humana. También debe contribuir a que las personas mejoren su calidad de vida, y fortalezcan sus valores cívicos y éticos. Históricamente, México no se ha caracterizado por ser un país de lectores, y hay indicios de que cada vez se lee menos en el país. Este trabajo reporta una modesta experiencia para promover la buena lectura entre los estudiantes de ingeniería civil en una universidad mexicana. Durante un curso del área de construcción se les invitó a que cada semana leyeran una obra breve de autores reconocidos. Al final del curso, los participantes manifestaron su satisfacción con la actividad; además, el autor tuvo la oportunidad de obtener información relevante sobre lo que acostumbran leer.

Palabras claves: formación integral, hábitos de lectura, análisis de contenido, estudiantes, México.

Abstract

Good reading allows knowing different ways of thinking, so it should be a vehicle for improving human coexistence; also it must help people to improve their quality of life, and civic and ethical values. Historically, Mexico has not been characterized as a nation of readers, and seems that every day its people read less. This paper reports a modest experience to promote good reading among students of civil engineering at a university in this country. During a course of the construction area, students were invited to read every week a short work by renowned authors. At the end of the course, the students

who participated voluntarily were pleased with the readings made; in addition the author has had the opportunity to know relevant information about what students tend to read.

Keywords: integral formation, reading habits, content analysis, students, Mexico.

Introducción

La lectura es un proceso cognoscitivo que estimula las zonas cerebrales relacionadas con el razonamiento, la argumentación, la creatividad, la imaginación y la memoria. Permite conocer costumbres, modos de vida y formas de pensar de autores de distintas partes del mundo y épocas, por lo que podría favorecer la interacción con las demás personas. Desde el punto de vista académico, la lectura ayuda a mejorar la redacción y a enriquecer el vocabulario. La buena lectura brinda la oportunidad de obtener y reforzar valores éticos y morales; además, es una actividad divertida y para quienes han desarrollado las habilidades necesarias y hacen una buena elección de sus libros, indudablemente es una fuente de disfrute (Hernández, 2014).

Una de las prioridades de los países en vías de desarrollo –como México– es el crecimiento económico, ya que es la llave que abre la posibilidad de dar ocupación productiva y lícita a los jóvenes que año tras año egresan de los centros educativos. Indudablemente, son muchos los factores que propician el crecimiento económico de los países, pero tal vez no sea casualidad que aquellos con mejores prácticas de lectura suelen tener mejores tasas de crecimiento económico (Meza, 2013). También es razonable argumentar que las naciones con las economías más sólidas brindan mejores condiciones para que su población dedique tiempo a la lectura; de cualquier forma, es claro que ambos factores –condición económica y lectura– se entrelazan en un círculo virtuoso. También se han mencionado posibles círculos virtuosos entre el hábito de la lectura y conceptos como los de civismo, madurez democrática y calidad de vida (Universia, 2014).

Finlandia es frecuentemente citado como un caso de éxito en lo referente a su sistema educativo (Oppenheimer, 2010). Durante muchos años, este país ha ocupado los primeros lugares en las pruebas

PISA. En la más reciente ocupó el primer lugar en lectura, el segundo en matemáticas y el tercero en ciencias (Gripenberg & Lizarde, 2012). Así mismo, también se cita como uno de los países en los que la gente tiene una arraigada afición a la lectura. Se asegura que, en promedio, cada persona lee 50 libros al año, y además tiene numerosas bibliotecas, una por cada 6000 habitantes (Sabogal, 2014). Este país es, tal vez, el mejor ejemplo de los círculos virtuosos antes mencionados.

Debido a la dificultad metodológica que implica, es complejo obtener índices confiables de lectura por nación, y también que sean comparables a escala mundial. De acuerdo con el *ranking World Culture Score Index*, México ocupa el puesto 24 en el mundo, con cinco horas semanales dedicadas a la lectura, en promedio por persona; y en el nivel latinoamericano, el tercero, antecedido por Venezuela y Argentina (NOP World, 2005). Las estadísticas mexicanas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2010) reportan que los mexicanos leen en promedio tres libros al año y dedican tres horas semanales a la lectura. Por su parte, Toscana (2013) cita un estudio de la Unesco que a México le corresponde el penúltimo lugar en hábitos de lectura, entre 108 países evaluados. Según el autor, “A pesar de los recientes avances en el desarrollo industrial y el creciente número de graduados en ingeniería, México empieza a tambalearse social, política y económicamente debido a que muchos de sus ciudadanos no leen”.

En el contexto regional al que se circunscribe el presente artículo, un estudio realizado sobre las debilidades de ingreso de los estudiantes admitidos al Programa de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) reportó que los profesores consideraron la categoría de lectura, redacción y ortografía (con 34 % de las menciones) como aquella en la que los estudiantes tienen mayor deficiencia, mientras que los estudiantes registraron un 8 % de

las menciones, muy por debajo de las matemáticas, la cual mencionaron en un 32 % de los casos (Solís & Arcudia, 2004). El análisis también reportó que los estudiantes no le dan mucha importancia a las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades, en las que se tiene mayor necesidad de leer textos que en las asignaturas de ciencias básicas y de aplicación de la ingeniería. Las que tuvieron más menciones como “poco útiles” fueron Administración y Calidad, y Desarrollo Humano (ambas con el 18 % de las menciones).

En otro trabajo realizado en la UADY, enfocado en los estilos de aprendizaje, se concluyó que tanto estudiantes como profesores de ingeniería muestran mayor predisposición hacia lo visual que hacia lo verbal (Solís & Arcudia, 2010). De acuerdo con las definiciones del modelo utilizado para medir los estilos de aprendizaje, “Los visuales recuerdan mejor figuras, diagramas, líneas de tiempo, películas, etc., mientras que los verbales captan mejor la información que proviene de explicaciones escritas o habladas” (Felder & Silverman, 1988).

El estudio que se reporta en este artículo tuvo los siguientes objetivos específicos: estimular a los estudiantes de ingeniería civil de una universidad de México para que se pusieran en contacto con reconocidos autores de la literatura mediante la implementación de un programa de promoción de la lectura, con la finalidad de contribuir a su formación integral, así como explorar lo que cotidianamente suelen leer estos estudiantes, y en qué medida lo hacen.

Metodología

La unidad de análisis de este trabajo fue el estudiante de ingeniería civil de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes que durante el periodo enero-mayo del 2015 cursaron una asignatura obligatoria del área de construcción –abreviada AIPC–, correspondiente al séptimo semestre.

La metodología consistió en dos acciones principales: en la primera, al inicio del curso se invitó a los

estudiantes a leer obras de autores de prestigio. Las obras se pusieron a su disposición con un ritmo de una por semana, usando la plataforma digital que se utiliza para la gestión académica del curso. Se decidió que la participación en esta actividad de promoción de la lectura –que en adelante será nombrada como programa– fuera completamente optativa, por lo que durante el curso no se llevó control alguno sobre los estudiantes que participaron en ella.

Al comienzo de cada una de las quince semanas del curso se presentó en la plataforma digital una obra literaria. Para esto se proporcionaron título, nombre del autor, hipervínculo al que podían acceder para realizar la lectura, y una invitación a participar en el foro de discusión en el cual podrían expresar su opinión sobre la obra. El género literario elegido para este estudio fue el cuento, al considerar que por su brevedad los estudiantes tendrían la oportunidad de leer un número mayor de obras y autores. También se consideró que con este género sería más fácil introducir a la lectura a aquellos estudiantes que no estuvieran acostumbrados a leer obras extensas y con mayor grado de dificultad.

A partir de los comentarios que los estudiantes expresaron en los quince foros de discusión se generó un conjunto cerrado de datos textuales (*corpus*), que se procesó por medio de un análisis de coocurrencia, el cual sirve para determinar la asociación de las unidades lexicales contenidas en el *corpus*; este análisis permite determinar el significado de una unidad lexical seleccionada (lema) a partir de las relaciones de coocurrencia con las demás unidades asociadas (Stafanello, 2010). Para esto se determina el número de contextos elementales (CE) en los que hay coocurrencia del lema con cada unidad asociada.

El análisis de coocurrencia se realizó revisando el contenido del *corpus*, por medio de un análisis binario con el que se determinó la presencia o ausencia de relación entre las dos unidades lexicales en cada uno de los CE. La suma de los valores correspondiente a las ausencias (0) y presencias (1) de las unidades lexicales en todos los contextos elementales del *corpus* se pueden representar como se muestra a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Síntesis del análisis de coocurrencia entre dos unidades lexicales en un corpus.

Unidad lexical 1	Unidad lexical 2		
	Presencia	Ausencia	Total
Presencia	a	b	a+b
Ausencia	c	d	c+d
Total	a+c	b+d	N

La coocurrencia de la unidad lexical seleccionada (lema) con alguna de las otras unidades del *corpus* se obtiene por medio de un índice de asociación (IA) que se calcula a partir de los valores a, b y c (tabla 1). En este trabajo se utilizó el índice de asociación coseno, que se calcula con la ecuación 1:

$$IA = \frac{a}{\sqrt{a+b}\sqrt{a+c}} \quad (1)$$

La significancia estadística de las coocurrencias de las unidades lexicales fue probada por medio de la chi cuadrado (χ^2), cuyo estadístico se calcula con la ecuación 2. Se consideró un valor mínimo de significancia (probabilidad p) de 0,05.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \quad (2)$$

Se usa la siguiente simbología: O es la frecuencia observada; E, la frecuencia teórica.

En la segunda acción de la metodología, que sirvió para obtener información relevante sobre los hábitos de lectura de los estudiantes, se aplicaron sendos cuestionarios al finalizar el curso, tanto los que participaron en el programa como los que no lo hicieron. Los cuestionarios tuvieron en común cinco preguntas que se refirieron a si los estudiantes habían leído con anterioridad al curso alguna obra de los quince autores incluidos en el programa; y si habían leído algún otro libro durante el curso o el año anterior (2014). Las preguntas diferenciadas a los dos grupos se refirieron a: para estudiantes

participantes en el programa, sobre su satisfacción, la obra del programa que más les gustó y lo que les proporcionó la participación en el programa; y para los que no participaron, una pregunta sobre la razón que tuvieron.

Resultados

a. Participación en el programa

De las obras propuestas en el programa, 16 estudiantes (47 % de los que tomaron el curso) leyeron al menos una. Cuatro de ellos leyeron diez o más obras y ninguno las quince. No se tuvo conocimiento exacto sobre cuántos estudiantes leyeron cada una de las quince obras propuestas, debido a que no se impuso control alguno al respecto, con el fin de evitar darle al programa algún matiz coercitivo. De lo que sí se tuvo conocimiento fue que once estudiantes (69 % de los participantes) aportaron sus opiniones de manera espontánea en los foros de discusión que se implementaron para cada obra. Estos once estudiantes escribieron 67 opiniones en total, un promedio de 6,1 por participante (con valores mínimo y máximo de uno de diez opiniones, respectivamente); y un promedio de 4,5 opiniones por obra (con valores mínimo y máximo de uno y nueve opiniones, respectivamente).

En relación con el sexo de los participantes se tuvo la siguiente información: el 21 % de los que tomaron el curso pertenecían al sexo femenino; sin embargo, el 36 % de los estudiantes que aportaron opiniones en los foros fueron mujeres, con el 49 % de las opiniones. A continuación (tabla 2) se presentan las obras incluidas en el programa, así como la información complementaria de las mismas (autor, incluyendo su nacionalidad, y año de publicación). Igualmente, en la columna 6 figura el número de comentarios por obra; se aprecia que en el último tercio del curso disminuyeron las opiniones, atribuible probablemente a la sobrecarga académica que se genera al final de los cursos.

Tabla 2. Datos de las obras y autores, así como número de comentarios de los estudiantes sobre cada obra.

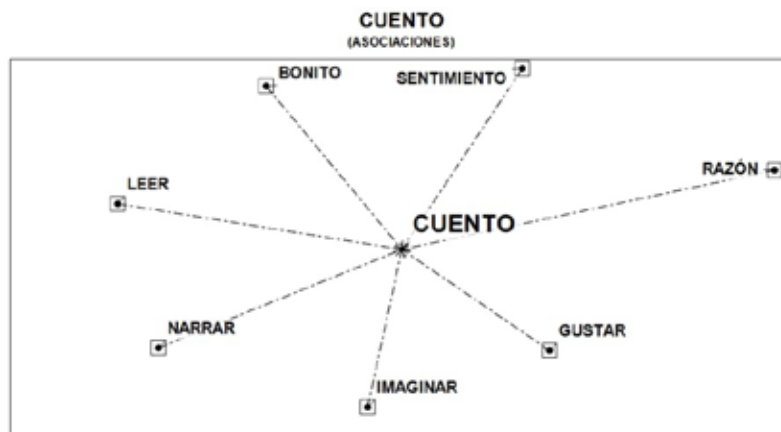
Semana	Obra	Año	Autor	País	Total de comentarios
1	<i>La luz es como el agua</i>	1978	Gabriel García Márquez	Colombia	9
2	<i>La casa tomada</i>	1951	Julio Cortázar	Argentina	7
3	<i>Luvina</i>	1953	Juan Rulfo	México	5
4	<i>Nuestra señora de Nequetejé</i>	1952	Francisco Rojas González	México	5
5	<i>El diario de Adán y Eva</i>	1906	Mark Twain	Estados Unidos	7
6	<i>Las lunas de Júpiter</i>	1982	Alice Munro	Canadá	6
7	<i>Micromegas</i>	1752	Molière	Francia	5
8	<i>El huésped</i>	1957	Albert Camus	Francia	5
9	<i>Embargo</i>	1978	José Saramago	Portugal	4
10	<i>Ante la ley</i>	1919	Franz Kafka	Rep. Checa	5
11	<i>El país de los ciegos</i>	1899	H. G. Wells	Reino Unido	2
12	<i>Cuánta tierra necesita un hombre</i>	1886	León Tolstoi	Rusia	3
13	<i>Corazón delator</i>	1843	Edgar Allan Poe	Estados Unidos	2
14	<i>En el bosque</i>	1922	Ryunosuke Akutagawa	Japón	1
15	<i>Aura</i>	1962	Carlos Fuentes	México	1
				Total	67

Se realizó un análisis de contenido al *corpus* generado por las 67 opiniones de los estudiantes en los correspondientes foros de discusión de cada semana. Este conjunto de datos textuales estuvo conformado por 8153 unidades lexicales, entre las cuales se identificaron 82 palabras claves. Desde el punto de vista de la organización del *corpus*, éste estuvo conformado por 147 contextos elementales (CE).

La unidad lexical con mayor ocurrencia en el *corpus* fue el cuento (presente en 76 ocasiones) y utilizada

por todos los estudiantes para emitir sus opiniones en los foros; por tal motivo fue elegida como lema para el análisis de asociación de palabras (figura 1). Las otras unidades lexicales que tuvieron una relación significativa con el lema central –con p menor del 0,05– se distribuyen alrededor de éste a una distancia proporcional a su grado de asociación; se observa que gustar e imaginar son las que tuvieron el más fuerte grado de asociación con el lema elegido para el análisis (mayor valor del índice de asociación).

Figura 1. Diagrama radial de coocurrencia del lema cuento.



Enseguida se exponen los datos del análisis de asociación de palabras para el lema cuento (tabla 3). Se usa la siguiente simbología: IA es el índice de asociación coseno; CE (B) el número de contextos elementales en los que hubo presencia de la unidad lexical asociada

(representada por B); CE (AB) es el número contextos elementales en los que hubo presencia tanto del lema (A) como de la unidad lexical asociada (B); χ^2 es el valor del estadístico chi cuadrado; y p es el valor calculado de la significancia (probabilidad).

Tabla 3. Resultados del análisis de coocurrencia del lema cuento.

Unidades asociadas	IA coseno	CE (B)	CE (AB)	χ^2	p
Imaginar	0,338	12	9	6268	0,012
Bonito	0,295	7	6	6090	0,014
Gustar	0,399	24	15	5519	0,019
Leer	0,304	9	7	5377	0,020
Narrar	0,304	9	7	5377	0,020
Razón	0,225	3	3	4414	0,036
Sentimiento	0,276	8	6	4055	0,044

b. Encuesta a los estudiantes

En la pregunta “¿De cuáles autores seleccionados en el programa había leído alguna obra?”, hecha a los 34 estudiantes del curso, éstos hicieron 88 menciones, con un promedio de 2,5 autores por estudiante. Se mencionaron doce de los quince autores seleccionados para el programa. Los más mencionados fueron: Gabriel García Márquez (62 %), Edgar Allan Poe (38 %), Juan Rulfo (35 %), Franz Kafka (35 %) y Julio Cortázar (26 %). No mencionaron los siguientes: Francisco Rojas González, Alice Munro y Ryunosuke Akutagawa.

Sobre los libros de esos doce autores que los 34 estudiantes dijeron haber leído con anterioridad, hubo 81 menciones, y un promedio de 2,4 libros por estudiante; las respuestas tuvieron gran diversidad, ya que los estudiantes mencionaron 30 libros diferentes. Los libros que se mencionaron más veces fueron los siguientes: *Cien años de soledad* (41 %), *La metamorfosis* (26 %) y *Narraciones extraordinarias* (26 %). A la vez, los autores que fueron mencionados con el mayor número de libros diferentes fueron: Gabriel García Márquez (5 libros), José Saramago (5), Julio Cortázar (5), Carlos Fuentes (3) y Mark Twain (3).

De los 16 estudiantes que participaron en el programa, 11 (69 %) expresaron no estar satisfechos con el número

de obras que leyeron y dijeron que les hubiera gustado haber tenido la oportunidad de leer más obras. Nueve de estos estudiantes dijeron que no leyeron más obras por falta de tiempo, principalmente por tener muchas actividades académicas. Otras de las razones dadas fueron: no tener internet en el domicilio, el deseo de interesarse más en leer, poco agrado por el género escogido (cuentos) y baja motivación hacia los títulos propuestos.

De los cinco estudiantes (31 %) que se manifestaron satisfechos con el número de obras que leyeron, uno dijo que fue porque las leyó casi todas (trece); otro afirmó que su satisfacción se debía a que las lecturas le dejaron valiosas enseñanzas como estudiante de ingeniería; otro manifestó haber disfrutado todas las lecturas y uno más reconoció la importancia de los autores.

Por su parte, los 18 estudiantes que no participaron en el programa expresaron las siguientes respuestas a la pregunta “¿Cuáles fueron las razones por las que no leíste alguna de las obras propuestas?”: falta de tiempo (nueve menciones); falta de relevancia o interés de los temas (cuatro menciones); inexistencia de la costumbre de leer (tres); exceso de carga académica (tres); obligación de trabajar (dos); inversión del tiempo en actividades consideradas primordiales (dos); olvido de llevar a cabo la labor (una); carencia del equipo de cómputo en el domicilio (una); ingreso

esporádico a la plataforma digital (una) y percepción de la actividad como algo académico y no como un gusto (una).

Trece estudiantes (81 % de los que participaron) respondieron de forma muy variada la pregunta “¿Cuál fue el título que más le gustó leer?”: tres dijeron que *Casa tomada* (Julio Cortázar), y *El diario de Adán y Eva* (Mark Twain); dos mencionaron *Aura* (Carlos Fuentes); y con una mención figuraron *La luz es como el agua* (Gabriel García Márquez), *Luvina* (Juan Rulfo), *Corazón delator* (Edgar Allan Poe), *Cuánta tierra necesita un hombre* (León Tolstoi), y *El país de los ciegos* (H. G. Wells). A continuación se presentan las razones que expresaron los participantes para haber elegido su obra favorita (cada frase entre comillas representa la opinión de un estudiante):

La casa tomada: “Por representar lo poderosa que es la mente”; “Deja mucho a la interpretación, la narrativa te atrapa y además le da una personalidad propia a la casa”; “Nos adentra a un mundo desconocido, y es difícil encontrar el sentido de ¿quiénes y por qué tomaron la casa?”.

El diario de Adán y Eva: “La enseñanza sobre la igualdad entre géneros, y que la necesidad entre el hombre y la mujer es mutua”; “La manera en se describe el paraíso y el fundamento e importancia de la humanidad”; “Me pareció interesante la narración porque da un punto de vista distinto al de la religión”. *Aura*: “Por todo el mensaje general de la obra”; “Relata una buena historia y es el tipo de lectura que me gusta”.

La luz es como el agua: “Porque hace analogías que son reales”.

Corazón delator: “Implica una narrativa distinta, además el autor inspiró a mucho autores contemporáneos que han acrecentado mi curiosidad”.

Cuánta tierra necesita un hombre: “Me pareció excelente que mis compañeros replicaran mi comentario y dieran su punto de vista en el foro”.

El país de los ciegos: “Me gustó la descripción del entorno de la historia e hizo volar mucho mi imaginación”.

Por otra parte, a la pregunta ¿qué fue lo mejor que te dejó haber participado en el programa?, los estudiantes respondieron (cada frase entre comillas representa la opinión de un estudiante):

“Las diferentes enseñanzas de cada obra”; “Algunas formas de vivir la vida”; “Poder participar en pláticas en las que hablen de libros y autores”; “Más cultura, opiniones más sólidas, capacidad de abstracción y mejor uso del tiempo de esparcimiento”; “Leer me ayuda a relajarme, a expresar mejor mis ideas y enriquece mi imaginación”; “Satisfacción por la lectura y los mensajes que tuvieron las obras”; “Entretenimiento y mejor manejo del estrés que producen las responsabilidades”; “Inventiva, posibilidad de imaginar cosas y más variedad en el lenguaje”; “Conocer más sobre el estilo de los autores”; “Aprender sobre otros temas e historias y sobre autores que desconocía”; “Conocer nuevos autores y distintos géneros, y la opinión de mis compañeros en los foros sobre las obras”; “Saber más cosas y adentrarme más en la lectura”; y “Tener una idea sobre qué libros leer, para continuar haciéndolo”.

Se les preguntó a todos los estudiantes si habían leído otros libros por iniciativa propia durante el curso y 19 (56 %) dijeron haberlo hecho. En conjunto, los estudiantes manifestaron haber leído 33 libros diferentes a los propuestos durante el curso, uno en promedio (con valores mínimos y máximo de 0 y 6 libros, respectivamente); el promedio para el grupo de los estudiantes que participaron en el programa fue de 1,3 libros y para el grupo de los que no participaron fue de 0,7 libros. Se presentó gran diversidad entre los títulos que leyeron, pues se mencionaron 31 libros diferentes; únicamente se repitieron dos libros: *La divina comedia* (Dante Alighieri) y *El psicoanalista* (John Katzenbach), ambos leídos por dos estudiantes.

También se les preguntó acerca de los libros que leyeron durante el año anterior al curso (2014); 23 estudiantes (68 %) dijeron haber leído al menos un libro en ese periodo. En conjunto, los estudiantes manifestaron haber leído 34 libros, uno en promedio (con valores mínimo y máximo de 0 y 5 libros, respectivamente); el promedio para el grupo de los estudiantes que participaron en el programa fue 1,1 libros y para el grupo de los que no participaron fue de 0,9 libros. Nuevamente se presentó diversidad en

los títulos, pues se mencionaron 30 libros diferentes; únicamente se repitieron tres libros: *Los juegos del hambre* (Suzanne Collins), leído por tres estudiantes; *Perdida* (Gillian Flynn), leído por dos estudiantes; y *El principito* (Antoine de Saint-Exupéry), leído por dos estudiantes.

De manera global, durante el periodo que comprendió el curso y el año anterior (17 meses), los estudiantes dijeron haber leído 57 libros diferentes, la gran mayoría (90 %) corresponde a los siglos XX y XXI. En cuanto a los géneros literarios, el 38 (67 %) de estas obras son novelas (8 románticas, 7 de suspenso, 7 históricas, 5 juveniles, 4 policiales y otras 7 de diversos géneros); 5 (9 %), cuentos o relatos; 3 (5 %), biografías; y las restantes 11 (19 %) de diversos géneros (historia, ensayo, política, militar, religión, negocios, ocultismo, motivacional y poesía).

Los libros que más leyeron los estudiantes fueron: *El principito* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943), *El psicoanalista* (John Katzenbach, 2002) y *Los juegos del hambre* (Zuzanne Collins, 2008), mencionados por tres estudiantes; y *La divina comedia* (Dante Alighieri, 1321), *Cien años de soledad* (Gabriel García Márquez, 1967), *La mecánica del corazón* (Mathias Malzieu, 2009) y *Perdida* (Gillian Flynn, 2012), mencionado por dos estudiantes. En cuanto a su etapa literaria, cinco de estas obras corresponden a la época contemporánea (posteriores a la segunda guerra mundial), y de éstas, cuatro son del siglo XXI;

una de la época moderna (últimas décadas del siglo XIX y principios del XX); y otra del medioevo. En cuanto a los géneros literarios, seis pueden clasificarse como novelas (dos de suspenso, dos juveniles, una romántica y una de realismo mágico); y una como poesía alegórica.

Discusión

El 47 % de los estudiantes del curso decidió participar en el programa sin que mediara algún premio o castigo. Se presenta el porcentaje de personas que de acuerdo con la “Encuesta nacional de lectura” (Conaculta, 2012) declararon en México que leen libros (tabla 4). En esta tabla se incluyen, además del porcentaje nacional, los resultados de los grupos que más semejanza tienen con los estudiantes que se inscribieron en el curso AIPC, ya que la UADY está ubicada en el sudeste de México, en una ciudad de 830.000 habitantes; los estudiantes son jóvenes entre 18 y 22 años, su nivel de educación es de estudios universitarios parciales, y su nivel socioeconómico promedio se ubica entre medio bajo y medio (la Universidad Autónoma de Yucatán es pública gratuita). En adelante este reporte será nombrado como la encuesta. De acuerdo con esta tabla (tabla 4), el porcentaje de los estudiantes del curso que participaron en el programa coincide con la media nacional y con el grupo poblacional de la región sur del país (en el cual no se discrimina a las personas por nivel educativo o socioeconómico).

Tabla 4. Porcentaje de población que declaró leer libros en la Encuesta Nacional de Lectura.

Grupos		Sí lee libros %
Todo el país (México)		46,2
En la región sur		47,0
Municipios de más de 500.000 habitantes		65,3
Jóvenes de 18 a 22 años		53,5
Nivel de educación	Bachillerato	52,2
	Universidad	72,1
Nivel socioeconómico	Medio bajo	52,9
	Medio	45,7
Género	Femenino	49,1
	Masculino	42,8

(Conaculta, 2012)

En este programa fue evidente la mayor participación de los estudiantes de sexo femenino, respecto de los de sexo masculino; casi la mitad de las opiniones que los estudiantes expresaron en los foros de discusión fueron hechas por mujeres, mientras que sólo una quinta parte de los estudiantes del curso eran de este sexo. De acuerdo con los resultados nacionales de la encuesta (tabla 4), no se esperaba que hubiera diferencia en los hábitos de lectura atribuibles al sexo; sin embargo, en este grupo de estudiantes de ingeniería civil sí se observó mayor acercamiento a la lectura por parte de las mujeres. Por su parte, un estudio realizado a estudiantes universitarios de España (Larrañaga, 2005) reportó dos indicadores que mostraron que las mujeres leían más que los hombres: el primero se refiere a que más hombres se declararon lectores no habituales (12,4 % de hombres frente a 2,8 % de mujeres); y el segundo, a que fueron más las mujeres que dijeron leer más de cinco libros al año (diferencia del 17 % a favor de ellas). Los resultados de los dos estudios (en México y en España) parecen apuntar a que el sexo femenino y el estatus de universitario producen un efecto sinérgico que hace que las mujeres se destaquen en los hábitos de lectura.

De acuerdo con las opiniones expresadas en los foros semanales que se organizaron durante el programa, la experiencia de los estudiantes al leer las obras propuestas fue siempre buena y se pudo apreciar que les dio la oportunidad de estimular su imaginación y expresar sus sentimientos. Todos los estudiantes que participaron en el programa manifestaron su satisfacción, de manera directa o indirecta, y resaltaron lo que aprendieron o el tiempo que disfrutaron leyendo; la mayoría de los estudiantes que se mostraron insatisfechos lo hicieron por haber dejado pasar la oportunidad de leer todas las obras (forma indirecta de manifestar satisfacción con su participación).

La mayoría de los estudiantes que no participaron en el programa dijeron que fue por falta de tiempo relacionada con el exceso de carga académica, el trabajo y otras actividades que consideraron primordiales. De acuerdo con la encuesta (Conaculta, 2012), el 58 % de los jóvenes entre 18 y 22 años argumentaron que no leen por falta de tiempo, y el 40 % porque prefiere otras actividades. En estas razones, coincidentes en

los dos estudios, subyacen, muy probablemente, dos factores: que los jóvenes no logran organizarse para cumplir sus deberes, o que leer no es para ellos una prioridad.

La percepción general de los profesores universitarios es que los estudiantes no leen; sin embargo, como se puede apreciar en los resultados de este estudio, y como afirman también Estienne & Carlino (2004), los estudiantes sí leen, pero tal vez lo hacen como pueden o saben. Estos autores sostienen que para tener un camino exitoso en la universidad, los estudiantes deben aprender a leer de otro modo, y que para esto se requiere la guía y consejo de los profesores. Desde esta perspectiva se necesita que las instituciones de educación superior y los profesores se involucren en el tema y dejen de considerarlo un problema del estudiante. Vicentelli (2004) reporta en un estudio realizado a universitarios de Venezuela las siguientes respuestas: 78 % de los estudiantes dijeron que la universidad no ofrece programas que ayuden a mejorar su desempeño como lector; el 72 % aseguró que los profesores no promueven la lectura de textos no académicos.

Finalmente, retomando las frases con las que los estudiantes expresaron su sentir sobre las cosas positivas que obtuvieron por su participación en el programa, se puede hacer la siguiente síntesis, utilizando sus palabras: leer les dejó enseñanzas sobre diferentes formas de vida; la importancia de tener una cultura que les permita participar en conversaciones sobre temas formales; la relevancia de una expresión mejor; el valor de la imaginación; y una opción para usar bien el tiempo libre y hacer frente al estrés.

Conclusiones

La mitad de los estudiantes del curso vivieron a lo largo de cinco meses la experiencia de leer obras de los grandes maestros de la literatura universal en forma cotidiana, sin que mediara premio o castigo para hacerlo. Esto fue para ellos grato y estimulante, según se pudo apreciar en los comentarios que emitieron acerca de las lecturas. Este acercamiento con la buena lectura generó una asociación placentera entre ellos y los textos de los

grandes autores, lo cual debió ayudarlos a reforzar el hábito, a enriquecer su lenguaje y a desarrollar su personalidad; se puede esperar que si se consolida el hábito de la lectura estos estudiantes quizás generen elementos que les ayuden a asumir una filosofía de vida basada en los valores y a enriquecer la comprensión del mundo que los rodea, que es la esencia de la formación integral.

El programa también les dio la oportunidad de expresar por escrito sus sentimientos y opiniones sobre ideas que han sido generadas por mentes brillantes –los maestros de la literatura–. Así mismo, tuvieron la oportunidad de contrastar sus opiniones y debatir sus ideas entre ellos, para ir más allá de la interacción típica estudiante-profesor.

La mayoría de los estudiantes afirmaron haber leído antes del curso obras de los autores que se incluyeron en el programa. En el grupo se identificaron estudiantes que casi no han leído durante su vida, así como otros que dijeron haber leído muchas obras de variados

autores. Sin embargo, se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes se han limitado a leer obras de moda que se consideran evasivas y proporcionan placer efímero.

El nivel de lectura de los estudiantes del curso puede considerarse el típico de México, de acuerdo con el nivel social, educativo y de desarrollo de la región. Se observó que los estudiantes del sexo femenino se están interesando más en el tema de la lectura que los del masculino, pero hace falta orientarlos hacia las obras clásicas de la literatura, ya que son igualmente propensos a leer *best sellers*, especialmente novela romántica.

Es imperativo que las universidades redoblen sus esfuerzos para crear ambientes que estimulen la buena lectura en los estudiantes, y conviertan esto en una prioridad para formar universitarios cultos y con una visión más completa del mundo en el que se desenvolverán como profesionales y agentes de cambio.

Referencias

- Conaculta. (2012). *Encuesta nacional de lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4(3), pp. 9-17.
- Felder, R. & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, 78 (7), pp. 674-681.
- Gripenberg, M. & Lizarde, E. (2012). The education system of Finland and its success in the PISA test. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), pp. 14-24.
- Hernández, C. (2014). ¿Por qué es importante leer? Infofácil. Recuperado de <http://mexico.thebeehive.org/labuena-vida/por-que-es-importante-leer> el 1.º de julio de 2015.
- Inegi. (2010). *Encuesta nacional sobre prácticas de lectura 2006*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Aguascalientes.
- Larrañaga, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Meza, N. (2013). *El top de los 20 países que más leen*. Pioneer Investments. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/el-top-20-de-los-paises-que-mas-leen/> el 2 de julio de 2015.
- NOP World. (2005). *NOP World Culture Score(TM) Index Examines Global Media Habits*. Recuperado de http://www.marketresearchworld.net/index.php?option=com_content&task=view&id=102 el 2 de julio de 2015.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión de Latinoamérica con el pasado y las doce claves del futuro*. Barcelona: Editorial Debate.
- Sabogal, W. (2012). *Finlandia, el país que ama los libros*. *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/1412266622_185872.html el 2 de julio de 2015.
- Solís, R. & Arcudia, C. (2004). Estudio de caso en México: los alumnos de ingeniería civil opinan sobre las debilidades de egreso. *Revista Ingeniería e Investigación*, Universidad Nacional de Colombia, 55, pp. 27-34.
- Solís, R. & Arcudia, C. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería civil. *Revista Educación en Ingeniería*, 10, pp. 24-36.

- Stefanello, G. (2010). Aplicación y viabilidad de uso del *software* de análisis cuantitativo de textos TLAB 7.1 en el análisis de las representaciones sociales presentes en la web soybordeline.com. *Revista UCM de Ciencias Sociales y Comunicación*, 6, pp. 121-142.
- Toscana, D. (2013). The country that stopped reading. *The New York Times*. Recuperado de 2015, de <http://www.nytimes.com/2013/03/06/opinion/the-country-that-stopped-reading.html> el 2 de julio.
- Universia. (2014). Los países con los índices de lectura más altos. Universia México. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2014/04/01/1092730/paises-indices-lectura-mas-altos.html> el 2 de julio de 2015.
- Vicentelli, H. (2004). La universidad como agente promotor de la lectura en el contexto de la sociedad venezolana. *Psicología Escolar e Educativa*, 8(1), pp. 29-33.

Sobre el autor

Rómel G. Solís-Carcaño.

Ingeniero civil, magíster en Ingeniería-Construcción. Profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Yucatán (México), Av. Industrias no Contaminantes por Periférico Norte, Apdo. Postal 150, Cordemex Mérida, Yucatán, México. tulich@correo.uady.mx

Los puntos de vista expresados en este artículo no reflejan necesariamente la opinión de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.