

A stylized black and white line drawing of a human profile facing right. The profile is filled with a bookshelf. The books are represented by vertical rectangles of various heights and colors: white, red, green, and pink. The top and bottom edges of the bookshelf are slightly irregular, suggesting a real-world arrangement. The background is white.

LA FORMACIÓN DE LECTORES MÁS ALLÁ DEL CAMPO DISCIPLINAR

Elsa M. Ramírez Leyva / Coordinadora



La presente obra está bajo una licencia de:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Este es un resumen legible por humanos (y no un sustituto) de la [licencia](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

**La formación de lectores más allá
del campo disciplinar**

COLECCIÓN
LECTURA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

La formación de lectores más allá del campo disciplinar

Coordinadora

Elsa M. Ramírez Leyva



**Universidad Nacional Autónoma de México
2020**

ZA3075
F67

La formación de lectores más allá del campo disciplinar / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

xii, 254 p. - (Lectura: pasado, presente y futuro)

ISBN: 978-607-30-3837-9

1. Alfabetización informacional. 2. Libros y lectura.
3. Estudiantes universitarios. I. Ramírez Leyva, Elsa M., 1949-, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Natalia Cristel Gómez Cabral

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3837-9

Publicación dictaminada

2020

Tabla de Contenido

Presentación	ix
ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA	

I. Alfabetización lecto-escritora

Qué se lee y se escribe en la formación universitaria y para qué	3
LUCÍA NATALE	
Leen pero no comprenden, escriben pero no entendemos. Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas.....	17
PAULA CARLINO	
Competencias lecto-escritoras en contextos universitarios.	31
AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO	
Consideraciones en torno a la construcción de la subjetividad lectora	49
HÉCTOR GUILLERMO ALFARO LÓPEZ	
Lectura y pensamiento. La producción de ideas científicas en el proceso investigador mediante la lectura crítica	61
JOSÉ LÓPEZ YEPES	

Leer en las disciplinas: características genéricas
y estrategias de lectura de textos especializados..... 79
MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA
Y MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO

Leer en la universidad: una mirada a los *habitus*
y representaciones sociales en estudiantes de
diversas disciplinas..... 95
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO

Para que los universitarios lean clase a clase..
(¿de quién es el problema?)..... 113
PAULA CARLINO

II. Alfabetización académica, informacional, comunicativa y editorial

La alfabetización académica o la transformación
de la información en conocimiento desde el aula
y la biblioteca universitaria 133
EDILMA NARANJO VÉLEZ

La biblioteca: una extensión de la formación de lectores..... 147
ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA

Alfabetización académica e investigación formativa.
Una propuesta desde la transversalidad curricular 165
LUIS ERNESTO PARDO RODRÍGUEZ Y
JOHANN ENRIQUE PIRELA MORILLO

Alfabetización editorial: el libro y la lectura en
la universidad..... 181
SOFÍA DE LA MORA CAMPOS

III. Alfabetización estética, ambiental, recreativa y digital

- La profesionalización en el contexto universitario.
Formación, literatura y lectoescritura en la era digital 195
MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ
- La lectura de literatura en estudiantes universitarios:
factores asociados a las prácticas lectoras 215
ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ
Y MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ
- Una estrategia didáctica para la formación del arquitecto,
a través de la lectura y más allá de su campo disciplinar. 233
MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

Presentación

La formación es un proceso que continúa a lo largo de la vida; implica la necesidad de desarrollar diferentes capacidades intelectuales, emocionales, sociales y culturales, así como generar saberes y experiencias para aprender a conducir nuestros conocimientos, habilidades y emociones en diferentes contextos como ciudadanos, con responsabilidades profesionales, familiares, sociales y planetarias, además de conducir nuestras transformaciones una vez que se egresa de la educación formal. Por consiguiente, la lectura es fundamental, no solo la de los textos, sino que tendríamos que extenderla a la del mundo; en otras palabras, no debemos quedarnos entre las fronteras de la formación disciplinar, hay que abrirla para poder incorporarnos e interactuar con diferentes comunidades y resolver de manera innovadora los desafíos que surgirán.

No podemos omitir los alcances de las innovaciones tecnológicas que han venido transformando todos los ámbitos de la vida humana e incluso han empezado a sustituir al ser humano en algunos procesos al generar nuevos empleos y carreras. Por ello, la finalidad es identificar y definir las capacidades y habilidades que los universitarios deben desarrollar para integrarse al campo laboral y convertirse en profesionistas que puedan continuar con su formación a lo largo de sus vidas.

Ahora el compromiso es contribuir al desarrollo sostenible de la Agenda 2030, que se centra en las dimensiones económica, social y ambiental, lo cual, desde la iniciación de la formación disciplinar, nos impele a abrirla. Esto representa un campo de oportunidad para el bibliotecólogo y las bibliotecas de involucramiento y contribución a la formación del estudiante, más allá del

ámbito académico, con programas dirigidos al desarrollo de habilidades informativas o alfabetización informacional, que actualmente incluyen capacidades más complejas relacionadas con el pensamiento superior, la lectura crítica, la lectura multialfabética y la alfabetización digital, así como la enseñanza del uso ético de la información, las diferentes normas y gestores de referencias, las estrategias para identificar información falsa, y las publicaciones y páginas web denominadas depredadoras.

En este contexto, algunas bibliotecas están fomentando la lectura a través de actividades académicas y culturales dentro del recinto bibliotecario; pero más allá de la lectura existen otros campos de acción, en donde se articulan ya no sólo la lectura académica y la lectura estética, sino también una lectura multialfabética, que podría potenciar tanto la dimensión racional como la emocional en el proceso de formación de lectores universitarios que promuevan el desarrollo sostenible; los derechos humanos; la igualdad entre los géneros; la promoción de una cultura de paz; la diversidad cultural, y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible de la sociedad y del planeta.

Los objetivos de la presente publicación son:

1. Intercambiar conocimientos, experiencias e ideas entre especialistas de la alfabetización académica y bibliotecólogos, con el propósito de identificar las capacidades de lectura, escritura, comunicación, habilidades informativas y otras que son indispensables en el proceso de transformación de la información en aprendizaje, conocimiento, experiencias, cultura y comunicación, las cuales son transversales en la formación universitaria para el desempeño profesional, ante los desafíos que presenta un mundo complejo, los problemas inéditos, la integración a nuevas profesiones y tecnologías que surjan, y a modalidades de trabajo colaborativas, multidisciplinarias y multiculturales, a fin de que se asuma el aprendizaje a lo largo de la vida y se contribuya al desarrollo sostenible en los ámbitos social, económico, ecológico, etcétera, en los que se centran los ODS.

2. Identificar las áreas de oportunidad en las que los bibliotecólogos puedan contribuir al desarrollo de capacidades y habilidades que los alumnos universitarios necesitan desarrollar actualmente para que su formación académica trascienda de su ámbito disciplinar, de su contexto personal y local, y pueda participar en la conformación de un futuro con desafíos y oportunidades.

La publicación se divide en tres capítulos. El primero de ellos se titula “Alfabetización lecto-escritora”, en donde Lucía Natale, Paula Carlino, Aurora Martínez Ezquerro, Héctor Guillermo Alfaro López, José López Yepes, Ma. Cristina Castro Azuara y Sofía Amavizca Montaña nos indican cómo potenciar las capacidades de la lectura y la escritura en la formación académica para el desarrollo social, personal, cultural, etc. en las comunidades universitarias. El segundo se titula “Alfabetización académica, informacional, comunicativa y editorial”, en el cual Edilma Naranjo Vélez, Elsa Margarita Ramírez Leyva, Luis Ernesto Pardo Rodríguez, Johann Pirela Morillo y Sofía de la Mora Campos nos informan del potencial de la alfabetización académica, informacional, comunicativa y editorial en el desarrollo de las capacidades para formar lectores, a fin de que puedan transformar la información en conocimientos, innovaciones y proporcionar soluciones de problemas, a través de las capacidades informacionales (DHI) y comunicativas en la formación académica, para el desarrollo social, personal, cultural, etcétera, en las comunidades universitarias. Finalmente, el tercer capítulo se titula “Alfabetización estética, ambiental, recreativa y digital”, en donde María Isabel Morales Sánchez, A. Olivia Jarvio Fernández y María Elena Hernández Álvarez nos demuestran las posibilidades de vínculo entre las cuatro habilidades: lectoras, escritoras, informacionales y comunicativas, con las nuevas capacidades digitales, estéticas y recreativas, a través de formas o dinámicas para engarzarlas y dirigirlas a la formación integral de los estudiantes universitarios desde el ámbito bibliotecológico.

Agradezco al Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) de la UNAM y a la Red de Universidades

La formación de lectores más allá...

Lectoras (RIUL) por el apoyo para la realización del seminario que generó las aportaciones de esta publicación, así como la colaboración de la doctora Verónica De León Ham y del Departamento de Publicaciones del IIBI.

Elsa M. Ramírez Leyva

I

**ALFABETIZACIÓN
LECTO-ESCRITORA**

Qué se lee y se escribe en la formación universitaria y para qué

LUCÍA NATALE

*Instituto del Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento*

INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, un número importante de universidades latinoamericanas ha incorporado a la formación de grado distintos dispositivos destinados a promover en sus estudiantes los procesos de alfabetización académica (Carlino 2013). Para atender a esta cuestión, se han creado centros de escritura en los que tutores asesoran a estudiantes que concurren para resolver sus dudas para la producción escrita. Son también comunes los talleres de lectura y escritura destinados a ingresantes, generalmente ubicados en el primer año universitario o en cursos de ingreso para aspirantes.

Tal como ha señalado Paula Carlino (2013), estos cursos basales presentan distintas ventajas: muestran que la comprensión y la producción de textos es objeto de atención en el nivel universitario y ofrecen un espacio específico para reflexionar sobre la escritura académica. Sin embargo, resultan insuficientes para que los estudiantes aprendan cómo leer y escribir los géneros que se emplean en los distintos ámbitos disciplinares. Esto se debe a que,

en general, se ocupan de cuestiones generales de la escritura, con escasa atención a las particularidades que el lenguaje asume en los distintos campos del saber.

Afortunadamente, con el correr de las décadas se han comenzado a implementar otros talleres y programas que se ocupan de describir y enseñar los géneros propios de las diferentes culturas disciplinares, tanto las académicas como las profesionales. En estos abordajes se parte de la idea de que cada disciplina ha desarrollado formas específicas de razonar, comunicar el conocimiento producido y actuar. Por ello, se piensa que es preciso introducir de manera sistemática a quienes ingresan a cada cultura.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), universidad pública argentina, desde 2006 hasta 2018 se implementó un programa para el desarrollo de la lectura y la escritura a lo largo del currículum que trabajaba en distintas materias de algunas de las carreras que se dictan en la institución. A partir de 2019, ese programa se transformó en un espacio curricular denominado Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED) que se inserta en la totalidad de los planes de estudio. En esta nueva etapa, no solo se extendieron las actividades que ya se desarrollaban, sino que se iniciaron otras acciones de trabajo con los cuerpos académicos.

Se busca de esta manera instalar la reflexión sobre los géneros que se abordan a lo largo de las carreras y analizar si esos géneros se corresponden con los requeridos en el perfil de graduados. En ese proceso, se inició una indagación acerca de los géneros que se leen, se escriben y se exponen en las distintas asignaturas. Para la obtención de datos, se administró una encuesta a los docentes responsables de las materias, se comenzó con una serie de entrevistas a profesores, estudiantes y graduados y con la recolección de trabajos y consignas de trabajo producidos en los cursos.

A través de estos instrumentos, se busca conocer si los diseños de los planes de estudio contribuyen a la construcción de los perfiles de graduados consignados en ellos, considerando los géneros que se estipulan para su desempeño en diversos ámbitos. A partir de estos datos, se espera organizar nuevas acciones para colaborar

con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esos géneros. En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos a través de la encuesta, a partir de los cuales planteamos algunas reflexiones.

¿POR QUÉ LEER, ESCRIBIR Y EXPONER EN EL MARCO DE LAS DISCIPLINAS?

Estudios realizados en distintos campos muestran que existen diferencias en los modos de razonar, comunicar y actuar en las disciplinas. Desde la sociología de las ciencias, las investigaciones de T. Becher se focalizan en aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y en las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento (Becher 2001). En relación con sus formas de organización social al interior de las universidades, los académicos podrían caracterizarse por su pertenencia a diversas tribus que habitan territorios constituidos por las disciplinas del conocimiento. Cada una de ellas se caracteriza, en principio, por los ritos de iniciación y de permanencia.

Becher (1994) reconoce cuatro dominios de conocimiento: duro/puro (por ejemplo, física y química), blando/puro (por ejemplo, historia y antropología), duro/aplicado (por ejemplo, ingeniería), blando/aplicado (por ejemplo, educación). A partir de este esquema, se trazan similitudes y diferencias en los patrones de acumulación de conocimiento, tipos de explicación, métodos, naturaleza de los resultados y formas de validación. El conocimiento puro y duro, relacionado con universales, se estructura de un modo acumulativo y atomístico, con un énfasis en la simplificación y la cuantificación. En contraste, los saberes de las ciencias puras blandas son de carácter reiterativo, holístico y se relacionan con aspectos particulares, lo que se traduce en un abordaje de corte cualitativo. Los conocimientos duros aplicados se vinculan con el dominio del entorno físico y se orienta hacia los productos y las técnicas. El conocimiento blando aplicado se relaciona con la práctica profesional y apunta a la elaboración de protocolos y procedimientos.

La formación de lectores más allá...

A la vez, estos patrones de producción del conocimiento se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad, tanto en lo que respecta a los conocimientos involucrados –currículum, formas de evaluación, propósitos cognitivos–, como en aspectos sociales –características de los docentes, formas de agrupación de los miembros de cada cultura disciplinar– (Neumann, Parry y Becher 2002).

En este trabajo importa especialmente la primera dimensión, asociada a las formas de construcción del saber. En lo que se refiere al currículum, se encuentra que los contenidos de las disciplinas duras puras tienden a ser concebidas como lineales y jerárquicamente organizadas. Se busca que los estudiantes comprendan las teorías a partir de la adquisición de hechos, principios y conceptos. Se promueven las operaciones de clasificación, categorización y descripción del mundo material. Las blandas puras, por su parte, se estructuran de manera espiralada, con niveles de complejidad creciente en el abordaje recursivo de las problemáticas. Se propone el desarrollo de las ideas y el pensamiento creativo, además de la fluidez de expresión. Se requiere la formulación de explicaciones que den cuenta de una visión individual sobre las experiencias humanas y sociales.

Las disciplinas aplicadas parecen compartir las diferencias señaladas en torno de las puras duras y blandas. Las duras procuran un progresivo dominio de las técnicas, en una secuencia lineal, a partir de la comprensión del orden de lo factual. Tanto el currículum como las evaluaciones apuntan a la resolución de problemas y a la puesta en juego de habilidades prácticas. Las blandas se vinculan también con las prácticas profesionales, aunque el tipo de conocimiento que se emplea es más ecléctico (Neumann, Parry y Becher 2002).

Las formas de evaluación que se adoptan en las asignaturas pueden ser relacionadas con las características mencionadas. En las disciplinas puras duras, al igual que en las duras aplicadas, se enfatiza la adquisición del conocimiento, por lo que se evalúa a través de preguntas de examen cerradas, a veces en pruebas de selección múltiple; es decir, en pruebas rigurosas de tipo

“objetivo”. El tipo de conocimiento disciplinar impacta entonces en la selección de tareas que implican cálculos y experimentación. En el caso de las duras aplicadas, existe una tendencia a proponer problemas a ser resueltos, relacionados con la práctica.

En las disciplinas blandas puras, a su vez, se tiende a preferir la aplicación y la integración del conocimiento a través de la elaboración de ensayos, explicaciones y respuestas de elaboración argumental. El objetivo que se persigue es evaluar el nivel de comprensión de un dominio complejo y conocer los juicios de los estudiantes sobre cuestiones que son objeto de debate. Se privilegia la evaluación continua, en la cual los estudiantes son evaluados en distintas circunstancias en su participación en seminarios, a partir de las presentaciones orales en las que suele solicitárseles que integren distintas lecturas desde el primer año universitario (Neumann, Parry y Becher 2002). En las blandas aplicadas se encuentra que, en gran medida, se busca enlazar la práctica profesional con protocolos y procedimientos. Predominan las formas de evaluación basadas en ensayos y proyectos, con énfasis en las reflexiones que pueden generar los estudiantes. Neumann, Parry y Becher señalan que los criterios para la calificación son a menudo ambiguos en este campo, dado que las habilidades prácticas requeridas suelen estar implícitos o no se expresan de manera precisa.

La variación entre categorías duro/blando y puro/aplicado también fue encontrada en estudios que analizaron la perspectiva de docentes universitarios sobre las metas de formación de carreras. De acuerdo con sus respuestas, la formación apunta, según las disciplinas, a la adquisición, la aplicación o la integración de conocimientos.

Por otro lado, otros estudios (Bazerman 1981) mostraron que las diferencias se verifican también en la producción escrita de investigadores y estudiantes universitarios de posgrado. Los escritores expertos en ciencias comparten conocimientos asumiendo que sus lectores comparten las mismas visiones, en lo que puede ser entendido como un paradigma establecido. Los de ciencias sociales y humanas, a su vez, buscan persuadir a su auditorio sobre metodologías o interpretaciones a las que han llegado, por lo que

se asume que hay paradigmas diferentes que coexisten y compiten entre sí. Por otro lado, a partir de publicaciones periódicas de distintos campos del saber, se ratificaron estas distinciones y se propuso que las comunidades disciplinares constituyen también comunidades retóricas.

Asimismo, desde la lingüística aplicada, Hyland (2000) señala que, aun cuando existe la creencia generalizada de que la escritura académica es un cuerpo monolítico y homogéneo, un conjunto de habilidades descontextualizadas y transferible a cualquier dominio y disciplina, la investigación sobre la escritura disciplinar ha comenzado a mostrar diferencias claras entre campos en lo que respecta a las estructuras y los significados que se tratan, así como distintas demandas de comportamientos comunicativos que habitualmente son desconocidos para quienes se están iniciando en las distintas culturas disciplinares, como los estudiantes universitarios. Las diferencias en los discursos disciplinares, según este autor, no solo radican en los temas que abordan, sino también en los modos en que los autores se interrelacionan con sus lectores y en su organización interna.

A partir de este recorrido, aparece la necesidad de que los estudiantes universitarios sean introducidos en las formas de conocimiento y comunicación propias de las diferentes culturas disciplinares, a fin de favorecer una buena actuación en ellas al momento de la graduación.

EL ENCUADRE INSTITUCIONAL DEL ESTUDIO

El estudio que presentamos se desarrolla en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se trata de una universidad pública argentina creada en el año 1992. Actualmente, se dictan veintidós carreras de grado: tres ingenierías, doce licenciaturas y siete profesorado, además de cuatro tecnicaturas. Según un análisis de los perfiles de graduados, que no expondremos aquí por razones de espacio, la mayoría de las carreras busca formar a los estudiantes para su inserción en dos ámbitos: el académico

–en tanto suele consignarse que los graduados estarán preparados para analizar y producir conocimiento científico– y el profesional– ya que entre los ámbitos de desempeño se mencionan entidades públicas y privadas.

Un aspecto destacable de la UNGS es que en ella se presta especial atención a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, que se distribuye a lo largo de toda de la formación. Además de dos asignaturas curriculares obligatorias ubicadas en el inicio de los estudios superiores, entre 2006 y 2018, se implementó el Programa de Apoyo a la Lectura y la Escritura a lo largo del Currículum (PRODEAC), que brindaba asistencia los docentes de materias de distintas carreras que la solicitaran. Desde 2019, este programa se constituyó como un espacio curricular que se inserta en todas las carreras, de modo de favorecer un trabajo continuo con la lectura y la escritura en las disciplinas en materias intermedias y avanzadas, a partir de un abordaje basado en géneros. Esto implica considerar que los textos se leen y se escriben para alcanzar una meta social, de acuerdo con autores que se inscriben en distintas corrientes teóricas (para mayor detalle, véase Hyon, 1996). El espacio, denominado “Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas” (ALED), tiene como característica distintiva que las acciones de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad tienen lugar en las mismas clases de las materias curriculares y no en espacios separados. Los contenidos específicos de ALED se integran de esta manera a los contenidos de las asignaturas, en tanto se parte de la idea de que las prácticas letradas y los géneros propios de una cultura disciplinar son inseparables de los conceptos, teorías y metodologías de cada campo de conocimiento.

El dictado de estas clases se realiza bajo la forma de codocencia. Esto significa que se encuentra a cargo de una pareja pedagógica conformada por los docentes responsables de las asignaturas (el docente curricular, un especialista en el campo) y un profesor del equipo ALED (un graduado en Letras con amplia experiencia en el dictado de talleres de lectura y escritura en el nivel universitario). Ambos docentes, en forma conjunta, diseñan y proponen una secuencia de trabajo, un cronograma de intervención en las

La formación de lectores más allá...

clases para desarrollar algunas de estas actividades: hacer lecturas compartidas de textos ejemplares para evidenciar los recursos lingüísticos que sirven para la realización de los géneros, guiar la planificación, redacción y revisión de textos, generar instancias de reflexión sobre la escritura en las disciplinas, proveer de retroalimentación en situaciones de exposición oral, por ejemplo.

En las clases, cada uno de los miembros de esta pareja pedagógica asume una forma de participación particular. Los docentes disciplinares, miembros activos de las distintas comunidades, aportan la perspectiva de los expertos en un campo de conocimiento y proveen información sobre los contextos reales en que circulan los textos y sobre los participantes y los escenarios en que se producen los intercambios. El docente ALED, a su vez, parte de los conocimientos proporcionados por el docente disciplinar para elaborar una descripción lingüística del género discursivo que se requiere en la asignatura. Además de las clases propiamente dichas, existen otras instancias en las que se lleva adelante el trabajo colaborativo de estas parejas pedagógicas. A inicios de cada semestre, estos profesores se reúnen para seleccionar los géneros, describirlos a partir de ejemplares provistos por el docente disciplinar y acordar una secuencia de trabajo en las aulas. Luego, periódicamente, interactúan para realizar ajustes a la secuencia o evaluar conjuntamente las acciones implementadas. Por otro lado, tras las intervenciones en las clases y a lo largo de todo el semestre, los docentes ALED realizan un seguimiento de los escritos de los estudiantes –generalmente, a través del correo electrónico o de las aulas virtuales– y, de ser necesario, realizan tutorías individuales o grupales para andamiar el proceso de producción de los textos o para resolver dudas puntuales.

EL RELEVAMIENTO DE DATOS

A partir de la implementación de ALED y de la realización de distintas reuniones con directores de carrera y secretarios académicos de las unidades académicas, surgió la necesidad de tomar

conocimiento sobre los géneros requeridos en los ámbitos laborales en los que se pueden desempeñar los futuros graduados para prepararlos para una mejor inserción. Asimismo, con la misma finalidad, cobró relevancia la indagación sobre los géneros requeridos a lo largo de las carreras y su articulación en pos de alcanzar el perfil de graduado. Para ello, se instrumentó una encuesta administrada a todos los docentes responsables de asignaturas. La encuesta, elaborada conjuntamente con otra investigadora, la doctora María Lucía Molina, se centró básicamente en solicitar que los profesores consignaran los géneros que se leen, se escriben y se exponen en las asignaturas. Para ello, se les ofrecían distintas opciones y los encuestados podían marcar varias. Opcionalmente, se les pedía que indicaran por qué los demandaban.

Para establecer los ítems, nos guiamos por la descripción de las familias de géneros propios de la formación universitaria en distintas carreras elaborada por Nesi y Gardner (2012). Para la formulación de las opciones, se buscó no solo nombrar los géneros, sino caracterizarlos brevemente y abarcar denominaciones que se emplean habitualmente en el medio académico argentino para hacer referencia a un género o una familia genérica. Por ejemplo: “Informes de lectura, informes bibliográficos, ensayos bibliográficos”; “Relatos de prácticas, registros, diarios, memorias, bitácoras”. También se ofreció la opción “otros” por si alguna posibilidad no hubiera sido considerada en la elaboración del instrumento. La encuesta fue respondida por ciento cincuenta docentes. Como limitación del estudio, puede señalarse que este número no abarca la totalidad de los docentes, aunque entendemos que ofrece un primer panorama de los géneros que se emplean en las asignaturas de la UNGS. En este mismo sentido, cabe consignar que las categorías seleccionadas por los docentes pueden no corresponder con las actividades que ellos realizan porque las etiquetas empleadas pueden no ser del todo transparentes. Una vez obtenidas las respuestas, estas fueron agrupadas según categorías más amplias para facilitar su exposición, que se desarrolla a continuación.

¿QUÉ SE LEE Y PARA QUÉ?

De acuerdo con los resultados encontrados en las encuestas, los textos que se leen con mayor frecuencia son capítulos y artículos de investigación (71, 8%), seguidos por fichas de cátedra (64,8%), textos de divulgación (55,2 %) y periodísticos (55,4%), manuales universitarios (50%), ponencias (34,5%), documentos producidos por organismos públicos como normativas, diseños curriculares, propuestas de programas sociales (42,3 %), géneros producidos en el ejercicio de las profesiones, como proyectos e informes (28,2%) y textos literarios (14,8%).

De acuerdo con estos datos, podemos señalar que, con claridad, prima la lectura de géneros, cuyo foco está puesto en los contenidos producidos en las disciplinas, sea aquellos que se derivan de investigaciones (artículos de investigación, ponencias) o aquellos que introducen a los estudiantes en los conceptos (fichas de cátedra, textos de divulgación y manuales universitarios). Así, puede decirse que la mayor parte de los textos que los estudiantes leen tienen como finalidad hacer conocer el conocimiento ya construido en las áreas de conocimiento en que las carreras se inscriben.

Por otro lado, como surge de los comentarios de los docentes en la encuesta, también se les demanda la lectura de textos periodísticos y ficcionales para transformarlos en casos para que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos. A la vez, los documentos elaborados por organismos públicos son utilizados para conocer normativas y procedimientos vigentes y para analizar la evolución de nociones y paradigmas en el tiempo. A estas funciones, puede sumarse que en algunos casos se planteó que la lectura de las “buenas fuentes” permite conocer las formas lingüísticas que típicamente están empleadas en el campo.

¿QUÉ SE ESCRIBE Y PARA QUÉ?

Al analizar los resultados referidos a los géneros cuya escritura se demanda, encontramos respuestas que se condicen con los

expuestos en el apartado anterior. En efecto, los porcentajes más altos se registran en relación con producciones que requieren la exposición de las lecturas teóricas realizadas. Esto es: respuestas a preguntas puntuales (60,6 %); respuestas a preguntas abiertas que exijan reelaboración de las lecturas (57,2%); fichas de lectura, resúmenes o cuadros a partir de fuentes (27,5%); informes o ensayos bibliográficos (26,1%).

Estos géneros apuntan a comprobar el conocimiento desarrollado por los estudiantes, al igual que otro que persigue el mismo propósito (Nesi y Gardner 2012): la resolución de problemas o ejercicios que involucren la aplicación de fórmulas (34,5%). En menor medida se encuentran géneros que implican la aplicación del conocimiento para resolver situaciones problemáticas ficticias (26,2%) y el análisis de casos a partir de nociones teóricas (21,4%).

Otros géneros, dirigidos a la formación en investigación y a la producción de conocimiento científico, tienen una frecuencia aún más baja: diseño de encuestas, entrevistas u otros instrumentos: 9,9%; tesinas: 5,2% proyectos: 4,9%; posters, ponencias o artículos de investigación: 4,2%.

En cuanto a los géneros que preparan a los estudiantes para la actividad profesional, se encuentran en una baja proporción. Los proyectos para resolver problemas en un contexto dado (industria, escuela, territorio, etc.) son declarados en un 9,9%, al igual que las planificaciones de clases en los profesorados. Los diseños de productos (industriales, obras de arte, folletos, páginas web, etcétera), en un 7,7%. Finalmente, en una muy baja escala se requiere la elaboración de textos periodísticos (2,1%) y literarios (0,7%), que solo se requieren en Letras y Comunicación.

En síntesis, según estos resultados, la producción escrita mayormente solicitada en las carreras se centra en el aprendizaje de los saberes teóricos y en las lecturas de los estudiantes. Menor es la atención que se le presta a la formación en investigación y a los escritos que circulan en los ámbitos profesionales. En este sentido, los géneros que se vinculan con los dos escenarios laborales de los egresados, la investigación científica y el ejercicio de la profesión, son escasamente atendidos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Hasta aquí, se han consignado los resultados obtenidos a partir de una encuesta completada por ciento cincuenta docentes de asignaturas de todas las carreras de la universidad. En principio, es preciso señalar algunas limitaciones de los datos, como el hecho de que no se ha recogido la respuesta de todos los profesores de la institución. Por otro lado, no podemos decir con certeza si los géneros que los docentes declaran son los que efectivamente se abordan en las aulas, ya que podría haber existido una discordancia entre las etiquetas otorgadas a los géneros en la encuesta y las que utilizan habitualmente los encuestados. Por ello, resulta necesario ampliar y profundizar estas primeras observaciones con informaciones provenientes de otras fuentes: entrevistas a directores de carrera, graduados, estudiantes, profesores; análisis de programas y de portafolios que recojan los textos de los estudiantes a lo largo de las carreras.

En relación con los resultados expuestos, se nota un predominio del conocimiento declarativo sobre el vinculado con la ejecución de acciones. Así, la formación que se brinda parece estar orientada al saber académico que proviene de fuentes reconocidas. La construcción de los conocimientos vinculados con la investigación y el ejercicio de las profesiones parece ser delegado a la etapa posterior a la graduación.

En relación con lo anterior, se plantean distintas acciones a futuro que, en el marco de ALED y con el acuerdo de las autoridades, podrían encaminarse: generar instancias que favorezcan la toma de conciencia de los docentes disciplinares sobre las relaciones que se establecen entre los géneros que se leen y producen en las aulas a aquellos que efectivamente se emplean en los ámbitos en los que se insertarán los graduados; incorporar a la bibliografía (y también a la biblioteca) textos que circulan en ámbitos laborales; favorecer la lectura retórica de esos textos para familiarizar a los estudiantes con ellos. Esto implica leerlos considerando los contenidos que se desarrollan, su organización interna y los modos en que los autores se vinculan con su audiencia.

En síntesis, no es poco lo que queda por hacer si existe un interés por preparar a los estudiantes para su posterior inserción en el ámbito laboral.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bazerman, C. 1981. What written knowledge does, *Philosophy of the Social Sciences*, 2: 361–387.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences, *Studies in Higher Education*, 19:2.
- . 1989. [2001]. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, segunda edición, Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. 2013. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381.
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Hyon, S. 1996. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* nol. 30, núm. 4, pp. 693-722.
- Nesi, H. y Sh. Gardner. 2012. *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, R., Sh. Parry y T. Becher. 2002. Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis, *Studies in Higher Education*, 27:4, 405-417.

Leen pero no comprenden...
Qué puede hacer la universidad para
acompañar la lectura en las disciplinas

PAULA CARLINO

CONICET, Universidad de Buenos Aires

Este trabajo retoma dos líneas de investigación desarrolladas por el “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias” (GICEOLEM). Examina qué dicen alumnos y docentes universitarios sobre la lectura, y analiza una clase de Historia en la que se trabaja sobre lo que los estudiantes han leído. Para introducir estas investigaciones, se argumenta por qué el modo en que los alumnos leen y escriben es un asunto que ha de ocuparnos a las y los profesores de todas las asignaturas, razón por la cual el GICEOLEM investiga lo que se hace con la lectura y la escritura a través del currículum, en las diversas materias en las que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino prácticas al servicio del aprendizaje de los contenidos de esas materias.¹

1 Este artículo es una versión re trabajada de parte de la conferencia impartida el 29 de agosto de 2019 en el Seminario de Investigación de Lectura organizado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM, y forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual “Prácticas de enseñanza que integran leer y escribir para aprender

¿QUÉ APORTAN LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL APRENDIZAJE DE UNA MATERIA?

Para enmarcar los estudios que realiza el GICEOLEM desde hace dos décadas, para situarlos con relación a los principios que nos guían, conviene plantearse estas preguntas: ¿Es posible aprender una asignatura cualquiera, correspondiente a cierta disciplina (Historia, Biología, Legislación Fiscal, etcétera) sin leer? ¿Se entiende lo mismo solo escuchando al profesor? ¿Se puede aprender sin escribir sobre los temas de esa asignatura? En definitiva: ¿Qué diferencia hace a la comprensión y al aprendizaje de una materia si el alumno lee, además de escuchar al profesor? Y de igual modo, ¿qué diferencia hay si escribe?

Si bien las preguntas apuntan a la escritura y la lectura, este trabajo se centra en la segunda. Cuando escuchamos dar una clase a un profesor o profesora estamos a merced de él o ella: el ritmo de la exposición lo determina el docente. Cuando un alumno o alumna escucha una clase, si no entendió algo, si se perdió, difícilmente logre entenderlo. El profesor sigue su clase, continúa hablando. En cambio, si un alumno lee un texto para estudiar y no comprende algo, puede decidir leer más lento, volver para atrás, ir hacia adelante para ver si lo que sigue le aclara, puede dejar la lectura un momento y teclear en la computadora o en el teléfono móvil para consultar algún término y acceder a otra fuente *online* que ayude a entender el tema. Cuando se lee un texto de estudio que resulta difícil, es posible dejar la lectura transitoriamente para resolver el problema de comprensión, y luego seguir leyendo, retomando

en diferentes asignaturas de la educación secundaria y superior” (PIP 112-201301-00032 financiado por CONICET) , así como del Proyecto “Lectura y escritura a través del curriculum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y la didáctica profesional” (PICTO UNIPPE 2017-0020 acreditado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, de Argentina). En este mismo volumen, se presenta otro artículo de la autora, correspondiente a la misma conferencia. Se remite al lector interesado al video de la conferencia completa, que puede encontrarse en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/videos>.

el punto en el cual se dejó de leer, o bien decidir volver a leer desde más atrás para recordar lo que se iba entendiendo. Es decir, cuando un lector –formado como lector académico– lee, es él quien regula el ritmo de lectura según su ritmo de comprensión. En cambio, cuando escucha una clase, el ritmo de exposición lo regula el que habla, el docente.

Con relación a las preguntas que inauguran este apartado, una primera respuesta es que ciertas prácticas de lectura ayudan a comprender mejor el tema de estudio porque es posible regular el ritmo de avance según lo que cada uno va entendiendo.

Además, los escritos académicos suelen ofrecer información más desarrollada que las clases orales: contraponen tesis, expanden argumentos, proveen contextos, hacen historia, citan otras fuentes; es decir, profundizan lo que el docente explica. La explicación de un docente es valiosa porque ofrece pistas que pueden ayudar a entender lo que da para leer, pero la lectura enriquece lo que los profesores han podido condensar en el tiempo de su clase. Los textos escritos son las fuentes de donde los docentes abrevan. Si los alumnos acceden a estas fuentes escritas, también podrán nutrirse de ellas y gestarán un conocimiento más vigoroso.

Existe una tercera respuesta a las preguntas iniciales. La lectura agrega algo más que no ofrece el escuchar a un profesor. Si se escucha la clase de un buen profesor, seguramente se presencie una buena exposición; pero si se tiene la posibilidad de leer y comprender un texto de estudio, se puede tener acceso a miles de buenos profesores, aunque estén distantes geográficamente. Si un alumno adquirió la práctica de leer y estudiar sobre un tema especializado, no depende solamente de la exposición oral del profesor, sino que puede acceder al saber a través de la lectura; puede tomar contacto con el pensamiento de profesores que ya no viven y han dejado escrita su producción académica (puede leer a Platón, a Marie Curie, etcétera); puede leer a destacadas profesoras y reconocidos profesores de universidades distantes o que enseñaron en el pasado (docentes que se vuelven accesibles gracias a que escriben o escribieron, y a que podemos leerlos). Puede leer incluso a quienes no han sido profesores universitarios pero cuya

La formación de lectores más allá...

producción escrita es formativa. Al leer, se multiplica el número de docentes que cualquier estudiante puede tener, lo cual enriquece su aprendizaje. Si lee, no depende de los profesores o profesoras presentes físicamente.

Las anteriores son mis respuestas a la pregunta sobre qué diferencia hay entre solo escuchar una clase o también leer acerca de los temas de la clase. Ahora bien, las diversas prácticas de leer y de estudiar no son evidentes ni naturales, sino que necesitan enseñarse y aprenderse.

ESTUDIO MEDIANTE ENTREVISTAS: PERSPECTIVAS DE ALUMNOS Y DOCENTES

Para acceder al punto de vista de alumnos y docentes sobre cómo perciben lo que ocurre con la lectura y la escritura en la universidad, el GICEOLEM recabó su perspectiva a través de entrevistas y grupos focales en distintas asignaturas y universidades (Carlino 2017b; Diment y Carlino 2006; Di Benedetto y Carlino 2007; Estienne y Carlino 2004; Fernández y Carlino 2010). Examinó a continuación lo relativo a la lectura.

Los alumnos entrevistados señalan que ingresar a la universidad significa encontrar un mundo nuevo, desafiante porque desconocen las reglas de juego, que son distintas de las del nivel educativo previo. Este desconocimiento se refiere en particular a los textos que se les da para leer y a las formas de lectura esperadas, y conlleva gran desorientación (Carlino 2003). Resulta un reto la cantidad de material bibliográfico que han de leer:

La primera y más notoria [diferencia con la escuela secundaria] es la cantidad, se nota demasiado la diferencia en la cantidad [de material para leer]. (Alumno 1er. año, Ciencias Veterinarias).

Destacan que, a diferencia de la escuela secundaria, en la cual lo que había que aprender aparecía en el texto y podía “repetirse”, en la universidad debe ser elaborado por cada alumno. Además,

en las ciencias sociales y humanidades señalan otro desafío: la multiperspectividad o distintas posturas de los autores. Ya no hay una única “verdad” que pueda memorizarse sino varios puntos de vista que han de entenderse e integrarse:

Cuando entré al CBC [Ciclo Básico Común, el primer año de la Universidad de Buenos Aires], era como un mundo diferente... temas mucho más complicados. En la secundaria lo que se pregunta en los exámenes lo tenés en el libro, en el manual. Escuchás la clase y repetís... Acá en la facultad, te dan un montón de textos, mucho más complejos, en los que nada se toma como una verdad absoluta, sino que son opiniones de diferentes autores y reflexiones o cosas así y vos tenés que aprender a entender cada una (Estudiante 1er año, Artes).

En igual dirección se expresa otra alumna, que resalta la idea de que en la escuela previa había “definiciones” (saberes claros supuestamente indiscutibles), de las que se siente desprovista en la universidad. La complejidad de leer para las Humanidades y Ciencias Sociales reside en que coexisten saberes contrapuestos (hay muchas definiciones de un fenómeno), correspondientes a diferentes autores, que es preciso comprender dentro de su marco de pensamiento, y no como una definición aislada:

Es diferente [leer en la universidad respecto de la escuela previa] en cuanto a la extensión del texto, en cuanto a la complejidad, mucho más complejo. Y también en cuanto a lo de los autores: que cada uno dice algo distinto y que también lo que dice un autor no es un criterio de verdad, o sea, no es verdadero y es discutible. [...] yo por ejemplo en la escuela [secundaria] tenía una definición de literatura y ahora no tenemos. (Alumna 1er. año Humanidades, grupo focal)

En el mismo sentido, indican que los textos que encuentran difieren de aquellos a los que estaban habituados en la escuela porque muchas ideas importantes no están enunciadas sino que deben ser inferidas. “Lo importante” no siempre puede ser localizado (y subrayado) en el texto, sino que es preciso deducirlo. Esto genera mayor

La formación de lectores más allá...

incertidumbre porque si los textos no se discuten en clase, la interpretación que cada alumno realiza no recibe confirmación ni refutación:

[...] lo que me pierde es que esto, las deducciones que uno pueda sacar, extraer, digamos, no están escritas en ningún lugar; yo hasta ahora no leí en un texto que diga: «para la adquisición de un nuevo conocimiento o para el avance de un menor conocimiento a un mayor conocimiento válido deben darse las siguientes características...», no lo tenés así [en el texto]. Entonces a veces me resulta difícil saber si está bien [lo que yo entiendo] (Estudiante, 1er año, Psicología, UBA).

Por ello, valoran las clases en las que tienen ocasión de confrontar lo que entienden de los textos leídos. Intercambiar sobre lo leído ayuda a ajustar las interpretaciones iniciales en función de lo que compañeros y docentes aportan:

Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo que leíamos (Alumno 1er. año Humanidades, grupo focal).

En las ciencias sociales y humanas, los estudiantes resaltan que en la universidad encuentran una práctica lectora especialmente novedosa: relacionar textos y autores. Esta forma de leer no les parece evidente. Solo se percatan de ella a partir de ciertas intervenciones de los profesores:

[Una pregunta] decía: “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?” Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé (Estudiante, CBC, Educación).

Otras entrevistas detallan aspectos similares a los reseñados arriba. Alumnos entrevistados en diversas asignaturas, carreras y universidades sostenidamente revelan que las prácticas de lectura que les exige la universidad no les resultan familiares, ni son naturales o universales, sino propias de ciertas culturas académicas

universitarias. No consisten en la prolongación de lo que debieron aprender en la escolaridad anterior, y su novedad desafía a los recién llegados.

Sin embargo, parte de los docentes que entrevistamos piensan que las dificultades que enfrentan sus alumnos corresponden a falencias que traen de antes:

Lo que observamos en primer año de la universidad es chicos con carencia de habilidades básicas [de] lectura y escritura [...], que deberían haberlas adquirido en forma previa y no las adquirieron (Docente de 1er. año de Ciencias Veterinarias).

Los docentes con frecuencia creen que sus alumnos deberían haber aprendido a leer de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, por lo cual suelen aspirar a que lleguen sabiendo cómo afrontar la lectura que ellos les asignan. No conciben que hay diversas prácticas sociales de lectura por lo que suponen que las formas de leer en la universidad, y en cada disciplina, son evidentes:

E: ¿Vos les aclarás la bibliografía que tienen que leer?

D: Se la digo la primera clase. Me da la sensación como que pretenden un seguimiento más personalizado, algo más directivo. Como ser: “Para la clase que viene hay que leer...” No, no. Agarren, vean el programa. Yo no voy a estar diciendo [lo que tienen que leer]... porque no tiene [sentido]... es muy escolar, diría la cátedra.

E: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

D: ¡No!, darles una guía de lectura, ¡no!, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan “esto no se entiende, ¿me lo explicás?” (Auxiliar docente, 1º año, Psicología).

En resumen, las entrevistas exhiben un desencuentro entre lo que suponen y esperan estudiantes y docentes. A diferencia de lo que expresan los segundos, las dificultades señaladas son inherentes al intento de ingresar en un ámbito nuevo, con prácticas académicas desconocidas. Y sabemos que, si no se ofrecen ayudas pedagógicas –desde el interior de cada asignatura–, muchos alumnos

quedan por el camino. El apartado que sigue reporta una clase que ilustra una posible intervención para que esto no ocurra.

ESTUDIO OBSERVACIONAL: UNA CLASE DE HISTORIA

El extracto de clase reflejado más abajo corresponde a otra de las líneas de investigación del GICEOLEM e integra la tesis doctoral de Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino 2011 y 2016). Se sitúa en la asignatura Historia de España, en un primer año de un instituto de formación docente (escuela normal) que forma a futuros profesores de historia.

Analizo a continuación una parte de la clase que precede al segundo examen. La profesora entrega durante la clase fuentes documentales (testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera) para que los alumnos los interpreten a partir de textos historiográficos abordados en clases previas. Ha de notarse, así, que les plantea vincular dos tipos de textos: por un lado, fuentes documentales (textos de carácter empírico, material de archivo con el que trabaja el historiador); por otro, textos de la bibliografía de la asignatura (textos historiográficos, con análisis “teóricos” realizados por investigadores). El tema es la crisis y decadencia de España durante el reinado de los Austrias menores en el siglo XVII: la especulación financiera, el concepto de “pobres”, “pícaros”, “mendigos” y “grandes señores”. La profesora explica que la tarea que harán en clase es similar a la que va a pedir en el venidero examen. Y les sugiere que vayan escribiendo lo que piensan de los textos, lo que discuten, para después hacer una puesta en común.

Los alumnos conforman parejas y reciben distintos documentos empíricos, los leen y hojean los textos teóricos, que traen subrayados o resaltados. Se detienen en algunos párrafos, los releen, conversan entre sí, anotan en los márgenes. Esto ocurre durante media hora. Después la profesora plantea hacer una puesta en común, y pide a uno de los grupos comentar el documento que le ha sido asignado sobre “la nobleza”. La Figura 1 transcribe el diálogo a partir de entonces; en *cursiva* cuando se hace referencia a

conceptos de textos *historiográficos*, y en **negrita** cuando se hace referencia a **fuentes documentales**. Esta tipografía destaca que la tarea propuesta por la docente requiere interpretar documentos **“empíricos”** en función de documentos *“teóricos”*: la lectura de fuentes documentales debe realizarse a la luz de textos historiográficos leídos previamente. Los alumnos han de extraer de ellos categorías de análisis del material empírico, para identificar **fenómenos particulares** que corresponden a *nociones más generales* “teóricas”, desarrolladas por los autores leídos.

Layla: Nosotras lo pensamos en términos de una *asignación administrativa noble*.

Magdalena (quien trabajó con Layla): Vimos el tema del mal desempeño de los cargos, **acá** habla del caso de un **Marqués que, aunque le pagaran, iba de mala gana al trabajo y no sabía cómo hacerlo tampoco**.

Layla: También pensamos en el *endeudamiento de la nobleza*, como tema paralelo, porque la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis. Como que en **este documento**, lo que se nota es que, como vimos la clase pasada con el *texto de Domínguez Ortiz y de Iago* [autores cuyos textos historiográficos han leído], *hay tres posturas de la nobleza frente a la crisis...*

Docente: [Interrumpe] Este otro grupo también vio un **documento** parecido... ¿Se le ocurrió algo sobre estas *posturas* o pensaron alguna otra cosa? [Mientras dice esto, escribe en el pizarrón la frase que enunció Magdalena “la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis”].

José [miembro de la pareja a la que se dirigió la docente]: Nosotros vimos un documento sobre los **“marranos portugueses”** y los **pedidos de préstamos de portugueses “conversos”**, y también la **amenaza, frente al incumplimiento de los pagos, de ser expulsados de España**. Acá sí, se ven estas *tres posturas de las que habla Iago* también, ¿no? *La de tratar de adaptarse, la de seguir endeudándose sin saber cómo manejarse ante la crisis económica y la otra de intentar tener sus propios comercios, muy de a poco, como hablamos la clase pasada [...]*.

Docente: Bien, por ahí vamos, ven cómo los distintos aspectos se van conectando ¿no? Esto es lo que les voy a pedir que analicen la clase que viene en el examen. Reconocer estas *categorías*, poner ese **fragmento** del documento donde se les da la pista para pensarlas, y desarrollar los *conceptos que los autores nos ofrecen para pensarlas*.

[La clase continúa a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la profesora, quien aclara y resalta algunas de las cuestiones emergentes].

Figura 1: Extracto de observación de una clase sobre Historia de España en un primer año del Profesorado en Historia en un Instituto de Formación Docente.

Tomado de Cartolari y Carlino (2016).

La clase de la que el extracto de la Figura 1 forma parte muestra una de las maneras posibles de enseñar prácticas de lectura especializadas en una asignatura que usualmente no tiene como objetivo didáctico enseñar a leer. Esta práctica de lectura, sin embargo, no es natural, no siempre se lee de este modo. Interpretar textos vinculándolos con otros textos es una práctica de lectura propia de ciertas comunidades, que necesita aprenderse por participación. No suele aprenderse a menos que se tenga ocasión de ejercerla acompañadamente.

Analicemos la clase que desemboca en la situación de la Figura 1.² La profesora decide no avanzar con un tema nuevo sino retomar los temas abordados en la clase anterior. Lo hace mediante una situación en la cual los alumnos deben poner en juego lo que han comprendido de los textos historiográficos dados para leer. Pero no se trata solo de “reparar” lo ya sabido: en la misma situación también tienen oportunidad de desarrollar su comprensión de estos temas porque los casos particulares descritos en las fuentes documentales permiten ejemplificar, y clarificar, los conceptos teóricos de la bibliografía leída. Lo que no fue entendido antes podrá ser comprendido ahora.

El trabajo en clase se plantea al comienzo en parejas. Probablemente esto desinhibe la participación: lo que un alumno no sabe, puede aportarlo el otro en un ámbito protegido, sin exponerse ante los demás. La tarea conjuga oralidad y escritura, la actividad de hablar con la de leer y escribir: hablar sobre lo que han leído en sus casas y relacionarlo con los documentos que la docente reparte para leer en clase; escribir sobre lo que van interpretando como herramienta heurística y como ayuda-memoria para la posterior puesta en común. Anotar los textos en esta situación es un medio para descubrir y ensayar ideas emergentes, y para retenerlas antes de que el pensamiento, sin escritura, se evapore.

Resulta importante que los textos estén sobre las mesas de cada subgrupo, tanto los historiográficos, que han debido leer y traen

2 Parte de este análisis fue publicado en Carlino (2017a).

a la clase, como los documentos que distribuye la docente para analizar en ese momento. La presencia de estos escritos, objetos estables y a la vista, es lo que permite a los alumnos detenerse a considerar su significado, a hacer, deshacer y rehacer interpretaciones que los vinculan, a operar sobre sus ideas emergentes al tomar un lápiz para dejar marcas del propio pensamiento sobre lo impreso. Sin la materialidad de estos textos, la mera oralidad (que se extingue al cabo de segundos) dificultaría pensar, construir relaciones, ponerlas a prueba y reconsiderarlas. Los escritos (los que se dan para leer y las marcas que los alumnos dejan en ellos) corporeizan el saber disciplinar y el conocimiento que construyen los estudiantes, respectivamente, convirtiendo ideas inmateriales evanescentes en objetos para ser pensados, debatidos y repensados.

Al cabo de media hora de labor en parejas, la docente define que la discusión colectiva recogerá lo que han podido interpretar distintos subgrupos de alumnos. No es ella quien explica el tema, al menos no de entrada, sino que pide que sean los alumnos quienes reconstruyan lo analizado en los textos. Los hace hacer, les da la ocasión de aprender. La profesora distribuye la palabra a distintos subgrupos para vincular el trabajo de unos con otros, y va escribiendo en el pizarrón ciertas ideas que aparecen en la discusión y son relevantes para el tema abordado.

Sobre el final del extracto, la docente destaca dos cuestiones. Por un lado, que los textos historiográficos y las fuentes documentales que repartió deben conectarse. Por otro, la profesora anticipa que esta práctica (utilizar conceptos acuñados por los autores estudiados, para dar sentido a las fuentes documentales) es similar a la tarea que en la clase siguiente solicitará en el examen. Esto revela que la actividad de poner en relación los textos leídos es considerada central para entender el tema tratado, y que por ello formará parte de la evaluación.

Recapitulemos. ¿Qué hizo esta profesora en su clase? Preparó a sus alumnos para lo que iba a requerir hacer en el examen de la clase siguiente. Se diferenció de otros docentes, que en las evaluaciones piden leer y escribir de modos que no han sido enseñados. Probablemente intuía que los conceptos historiográficos

se aclaran si se ejemplifican con fuentes documentales, a la par que esperaba que las fuentes documentales fueran conceptualizadas a la luz de la historiografía. Dedicó tiempo de clase a que los alumnos pudieran hacerlo. Poner en relación material empírico con teoría es un quehacer típico del pensamiento académico. La docente no dio por supuesto que sabrían hacerlo solos, sino que diseñó esta actividad para que pudieran aprenderlo, no mediante explicaciones, instrucciones o pautas, sino ayudando a ejercer esta práctica especializada.

De este modo, la lectura y la escritura adquirieron en esta situación dos sentidos entrelazados. Funcionaron como herramientas para aprender sobre historia: para conceptualizar las particularidades expuestas en las fuentes documentales y para consolidar la comprensión de los conceptos historiográficos de la bibliografía teórica. A la vez, el hecho de haber participado en esta actividad sirvió para que los alumnos expandieran sus capacidades de leer y escribir en la dirección a cómo se lo hace en los ámbitos académicos. La misma situación presenta así dos caras: lectura y escritura como herramientas de aprendizaje de nociones disciplinares (leer y escribir para aprender), y lectura y escritura como objetos de aprendizaje (aprender nuevos modos de leer y escribir).

Cabe preguntarse si la situación arriba analizada podría haber estado a cargo de un especialista en lectura y escritura pero desconocedor de la Historia de España. ¿Habría podido ayudar a relacionar apropiadamente las fuentes documentales con los textos historiográficos? ¿Los alumnos se habrían interesado en la tarea propuesta por alguien ajeno a la carrera que estudiaban? ¿Habrían aprendido de igual modo? Y adicionalmente: ¿sería posible enseñar esta práctica de lectura y puesta en relación de textos como una operación abstracta y general, por fuera de un contenido?

A MODO DE CIERRE

Este trabajo ha referido dos investigaciones realizadas por el GICEOLEM poniendo el foco sobre la lectura con fines de estudio en

las materias del nivel superior. El análisis de las entrevistas desarrollado apunta a explicar porqué ocurre lo que enuncia el título (“Leen pero no comprenden...”). La clase de Historia examinada ilustra una de las respuestas posibles a la pregunta que integra el subtítulo (“Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas”). Estas dos investigaciones ejemplifican sendas líneas investigativas del GICEOLEM que se vinculan. Por un lado, se describen las necesidades educativas de los estudiantes. Por otro lado, se caracteriza lo que hacen algunos docentes para ocuparse de ellas. Como se señaló al comienzo de este trabajo, ambas líneas emergen del principio de que leer y escribir son medios ineludibles para aprender en la educación superior y que es preciso que los docentes a través del currículo contribuyan a que los alumnos puedan realizarlo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Carlino, Paula. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184>
- . 2017a. Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241>
- . 2017b. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- Cartolari, M. y Carlino, P. 2011. Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis* 4(7), 67-86. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/32>

La formación de lectores más allá...

- Cartolari, M. y Carlino, P. 2016. Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior (160-184)*. México: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.academica.org/paula.carlino/225>
- Di Benedetto, Silvia y Carlino, Paula. 2007. Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/paula.carlino/94>
- Diment, Emilse y Carlino, Paula. 2006. Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/paula.carlino/90>
- Estienne, Viviana y Carlino, Paula. 2004. Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17. <https://www.academica.org/paula.carlino/35>
- Fernández, Graciela y Carlino, Paula. 2010. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.academica.org/paula.carlino/216>

Competencias lecto-escritoras en contextos universitarios

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

*Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas
Universidad de La Rioja*

*Porque esto es lo que más que nada
debemos pretender alcanzar: escribir de
la mejor manera posible.*

Quintiliano, *El arte de leer y escribir*

FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTO-ESCRITORAS

En el ámbito universitario, las cuatro capacidades referidas a la lectura, escritura, acceso a la información y comunicación deben continuar mejorándose en el doble proceso de enseñanza y aprendizaje. La escritura adecuada es uno de los saberes instrumentales más relevante, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se entiende que ha debido ser conseguida en los estadios educativos anteriores (Carlino 2005), pero la realidad constatada se aleja, en muchas ocasiones, de este pretendido dominio vinculado a la lectura. Estamos de acuerdo con Ramírez Leyva (2015a, 132) en que:

La formación de lectores más allá...

[...] ingresar a la educación superior no es garantía de que en los estudios previos los alumnos hayan desarrollado las habilidades o capacidades de lectura, escritura e informativas, o la comprensión de diferentes géneros discursivos ni fortalecido el gusto por la lectura. Y egresar de los estudios universitarios tampoco asegura que los alumnos hayan superado completamente las insuficiencias en las habilidades mencionadas y que hayan desarrollado una alfabetización académica acorde con su disciplina, a pesar de los años de escolaridad que debieron prepararlos para que adquirieran las competencias exigidas a los profesionales de cualquier disciplina en la actualidad.

Los estudios de literacidad académica plantean que los estudiantes que acceden al grado universitario precisan explícitamente métodos junto con prácticas de lecto-escritura en su disciplina. Es necesario ejercitar de manera adecuada la lectura (Martínez Ezquerro y Martos García 2019) y escritura mediante diversas actividades porque aquellas se convierten en herramientas epistémicas que posibilitan la generación de conocimiento que se amplía, asimismo, a diferentes contextos sociales (Lea y Street 2006). Se trata de desarrollar habilidades complejas que crean un aprendizaje constructivo frente a las generales que generan un aprendizaje simplemente reproductivo; estas no se consiguen, por lo general, de forma autónoma (Carlino 2013), y requieren un proceso de enseñanza que forma parte de la alfabetización académica.

Así pues, lectura y escritura constituyen competencias que crean productos discursivos mediante los que se transmiten no solo conocimientos, sino también sentimientos; se trata de una disciplina que debe conocerse y practicarse (Cassany 2006) para poder dominarla. La competencia comunicativa deseada para los alumnos debe tener un enfoque práctico (Cajero 2003). En palabras de Ramírez Leyva (2015b, 89), “El concepto de alfabetización que prevaleció en el siglo XIX y parte del XX se ha transformado en la medida en que el modelo cultural y el proyecto social y la tecnología de cada época evolucionan y exigen de las poblaciones mayores capacidades”. Para autores como Leme Britto (2003, 78), “la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la

cultura [...] que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular”.

La presente investigación se enmarca en los estudios de literacidad académica centrada en las prácticas letradas (Cassany y Morales 2009). El plan de intervención pedagógica que se muestra a partir del *Proyecto de Innovación Docente* “Desarrollo de competencias comunicativas en contextos académicos”, aplicado en la Universidad de La Rioja durante el curso académico 14/15, tuvo como objetivo principal realizar un estudio de diagnóstico del conocimiento del alumnado en relación con la escritura para solventar las carencias mediante un programa de intervención basado en el progreso competencial de las propiedades (según la lingüística textual, Van Dijk 1980) de la composición escrita. La experiencia se adecua a las directrices de la enseñanza superior (De Miguel 2006; Zabalza 2008); esto es, la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea.

El punto de partida del presente proyecto de competencias de lecto-escritura fue motivado por la preocupación de los profesores del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura que impartían docencia en los grados de Educación (Infantil y Primaria) en los primeros cursos, al comprobar estadísticamente durante cuatro cursos consecutivos que en los exámenes finales más del 25 por ciento de cada grupo no aprobaba la asignatura correspondiente por presentar incorrecciones idiomáticas o de estilo, así como deficiencias relacionadas con las propiedades textuales. En este sentido, se estableció un criterio específico¹ que figura en las guías docentes de las asignaturas de los Grados de Educación del área mencionada. El equipo que desarrolló el proyecto estaba formado por profesores del Departamento de Filologías Hispánica y

1 “Criterio crítico para superar la asignatura: Las faltas de ortografía, la presentación deficiente y las incorrecciones idiomáticas o de estilo serán penalizadas. Se establecerá un número máximo de cinco errores en los trabajos y exámenes escritos a partir del cual la asignatura estará suspensa” (en *Guías Docentes* del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de La Rioja).

La formación de lectores más allá...

Clásicas (Universidad de La Rioja, España) que impartían asignaturas del área en las titulaciones indicadas.

Constituyó una investigación de amplia repercusión, no sólo por la importancia que implicó para la mejora lecto-escritora del alumnado, sino también por el rendimiento que ofrecía a lo largo de su itinerario académico (trabajos, proyectos, TFG, TFM, etc.) y en su futuro profesional, y porque añadía la posibilidad de formar a profesores de otras asignaturas que se enfrentaran al mismo problema (mejora de las competencias transversales en las diversas titulaciones).

MÉTODO

Metodología

En palabras de Carlino (2013), alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Puesto que depende de cada disciplina e implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes, y esto sería lo deseable en cualquier práctica.

El enfoque aplicado en la enseñanza de la composición escrita es integrador (las actividades conducen a la creación de textos en los que se define el producto completo y constituyen prácticas discursivas contextualizadas), funcional (se valora la necesidad y utilidad personales) y procesual (se recorren las diferentes fases de la escritura). He aquí los aspectos que conforman el enfoque lecto-escritor del presente proyecto:

Tabla 1. Enfoque integrador, funcional y procesual

ASPECTOS	EXPLICACIÓN
PRÁCTICAS LECTO-ESCRITORAS	Se practican las habilidades progresivamente de forma que se van integrando todos los elementos y su <i>continuum</i> responde a un enfoque procesual e integrador.
APRENDIZAJE	Se aprende practicando individualmente las habilidades; más adelante se van incorporando todas en un sistema de estrategia referida e inferida, trabajo pragmático en contexto y apoyo puntual de cuestiones teóricas.
TIEMPO	En un curso determinado, preferentemente al inicio del grado.
MEDIADOR	Un especialista, inicialmente (que podrá formar, a su vez, a otros profesores).
FINALIDAD	Se practican competencias transversales a todas las titulaciones.
CONTENIDOS	Elementos del lenguaje escrito (tipos de texto, fases del discurso, etc.). Métodos de lectura y estrategias de aprendizaje. Módulos temáticos aplicados en tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • Inicial: normas ortográficas (especial incidencia en la acentuación y puntuación), gramática normativa, coherencia, cohesión y adecuación. • Intermedio: estructura y organización de tipología textual (literarios, humanísticos y científico-técnicos, principalmente). Prácticas de lectura. • Final: cuestiones estilísticas y de variación. Recapitulación.
DESARROLLO	El profesor presenta estrategias/contenidos/habilidades a partir de textos concretos (aprendizaje significativo) y explica los mecanismos del lenguaje. Se elaboran textos para practicar (y a partir de ellos se infiere la técnica) y se corrigen mediante el sistema de evaluación formativa.
UTILIZACIÓN	Lectura, escritura y reescritura para practicar la composición textual.

Fuente: elaboración propia.

La tarea de escribir es compleja y, por ende, debe abordarse de forma procesual porque muchos alumnos no están capacitados para resolver simultáneamente todas las exigencias de la escritura. Por otro lado, para escribir hay que preescribir, escribir y reescribir

cuantas veces sea necesario. En retórica clásica –y en lo que compete a la composición de un texto–, responde a las *partes artis*, esto es, las fases para componer un discurso: *inventio*, *dispositio* y *elocutio* (*memoria* y *actio* serán necesarias en las destrezas orales). Los modelos que propone la nueva retórica, es decir, la didáctica de la expresión escrita, implican un enriquecimiento de ese proceso, especialmente en el análisis de la situación de comunicación específica, en la conveniencia de los borradores y, sobre todo, en la revisión y sus implicaciones en el proceso y resultado definitivo.

Se tuvo en cuenta el desarrollo del conocimiento significativo por parte del estudiante (Biggs 2005; Rodríguez y Vieira 2009). Se implicó como parte activa del proceso de E/A al alumno para que adquiriese las herramientas necesarias, alcanzara conocimientos útiles para toda su vida profesional (Travers 1979) y enriqueciera su construcción cognitiva. Constituyeron prácticas de enseñanza constructivista que fomentaron la adquisición de competencias profesionales.

La metodología del proyecto partió del diagnóstico de los problemas registrados en el uso de las destrezas comunicativas escritas. Una vez identificados y tras el estudio particular de cada caso, se pretendió, a través de diversas pautas de trabajo –junto con el análisis y producción de textos escritos–, reforzar la competencia lecto-escritora; es decir, posibilitar que pudieran desenvolverse adecuadamente en las distintas situaciones de empleo lingüístico mediante el código escrito que caracteriza la vida social y, en concreto, la académica, y reforzando la importancia de la lectura como fuente de conocimiento.

Dado el carácter eminentemente práctico del proyecto, el alumno realizó múltiples actividades que se fueron pautando y complementando progresivamente; esto es, a partir de tareas básicas se abordaron diversos contenidos procedimentales (disposición textual, tipografía, normativa, cohesión, coherencia, estilo y adecuación). Se planteaba la correcta composición de textos representativos de diversos tipos discursivos a partir la dinámica de la escritura, la reescritura y la incorporación paulatina de conceptos teóricos.

En suma, respondió a una metodología de análisis basada en el cruce de los resultados de los instrumentos que brindaron

información cuantitativa (encuestas y pruebas de escritura) con la información cualitativa (observación de la experiencia por parte de los profesores y análisis de los registros que realizaron los alumnos: numerosos ejercicios y datos tomados en las clases). A partir de estas evidencias, se valoró que es posible que los estudiantes asuman conciencia de sus procesos mediante un programa de estrategias de escritura que aborde de manera procesual e integradora tanto los aspectos del contenido como los retóricos de la escritura textual.

Participantes

Para la selección de participantes, se realizó un muestreo a partir de dos pruebas de nivel en las que intervinieron los 73 alumnos matriculados en el primer curso del Grado en Educación Infantil y los 60 estudiantes de primero del Grado en Educación Primaria. En Educación Infantil, 4 eran varones y 69 mujeres, y en Educación Primaria había 26 varones y 34 mujeres. En cuanto a la edad, 100 tenían 18 años; 27, 19 años; 4, 20 años; y 2, 34 años. El proyecto fue coordinado por cuatro docentes de ambos grados del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Instrumento

Las pruebas de diagnóstico inicial fueron realizadas por todos los alumnos de primer curso de los grados indicados. Consistieron, en primer lugar, en la redacción de un texto argumentativo en el que debían justificarse las ventajas o desventajas del uso de las redes sociales y, en segundo lugar, se realizó un ejercicio de ortografía (acentuación y homofonía). El primer texto se calificó atendiendo a las propiedades textuales: corrección, cohesión, coherencia, adecuación, presentación y estilo, y el segundo respondió al correcto uso normativo ortográfico. Ambas pruebas fueron valoradas sobre 10.

DESARROLLO

Se atendieron las siguientes fases:

1. Se realizó la evaluación de diagnóstico de todos los alumnos de los Grados de Educación y se escogieron los que presentaban necesidades de intervención.
2. De los 60 alumnos que mostraban carencias (se seleccionaron aquellos cuyo rango de calificación se hallaba entre 1 y 4,9 esto es, el 86%), 39 estudiantes se incorporaron voluntariamente al proyecto.
3. Se realizó la reunión conjunta inicial para explicar el procedimiento y para que el alumno adquiriese el compromiso de realizar las tareas y cumplir los plazos señalados.
4. Cada profesor se encargó de la tutorización de 10 alumnos (uno, 9), con el fin de conseguir una atención personalizada: análisis de las dificultades específicas y determinación de los contenidos teóricos necesarios y las tareas concretas para realizar.
5. Se convocaron reuniones semanales de tres tipos: entre los integrantes del equipo, entre los tutores y sus respectivos alumnos, y todos conjuntamente. El objetivo era la adecuada coordinación de métodos, recursos y evaluaciones continuas.
6. Se creó una carpeta compartida “online” para entregar periódicamente los trabajos y para que el tutor facilitara materiales teóricos junto con recursos y actividades.
7. Se realizaron tareas periódicas y de recapitulación.
8. Los alumnos recibieron un informe final de valoración de sus ejercicios.

La realización de las tareas implicaba la revisión de cada una (como evaluación formativa) y su consiguiente reescritura. Las actividades encomendadas a todos fueron las siguientes:

- Texto descriptivo: “Un recuerdo de la infancia”.
- Ejercicio de conectores.

- Texto argumentativo y descriptivo: “Cualidades de un buen profesor”.
- Ejercicio de anacolutos.
- Texto expositivo y argumentativo: “Ventajas y desventajas del 3 + 2”.
- Ejercicio de conectores.
- Lectura de un texto científico y comentario libre.
- Texto argumentativo: “¿Necesidad de uso de dispositivos electrónicos con fines educativos?”.
- Ejercicio de estilo.
- Texto descriptivo: “Cómo es mi Universidad”.
- Texto narrativo y descriptivo: “Me siento feliz”.
- Texto expositivo: Desarrollo de un tema del programa de “Lengua Castellana para Maestros”.
- Texto argumentativo: A favor o en contra de los programas “basura”.
- Lectura de un libro y recensión.
- 10 textos de redacción (5 de tema libre, 5 con consignas).
- 10 actividades de norma y uso de la lengua.
- Lectura de un libro y recensión.
- Comentario de una noticia.
- Actividades de estilo y variación.
- Ejercicio de recapitulación: relato de tema policíaco.

Se estudiaron, comentaron y reelaboraron numerosos recursos para los alumnos sobre cuestiones teóricas² y principalmente prácticas. Algunos de los autores consultados fueron los siguientes: Alvar Ezquerro (1999); Álvarez Angulo,(2010); Baumann (1990); Casado (2005); Cascón (2004); Cassany (1993, 1999, 2009); Coromina y Rubio (1993); David (2005); Figueras (2001); García Padrino y

2 Normativa ortográfica (especialmente la puntuación), ampliación léxica, cohesión (nexos, anáforas y orden léxico), coherencia (claridad de la ideas, orden y estructura), adecuación (registro, fórmulas y giros) y cuestiones estilísticas (riqueza léxica, variación sintáctica, elegancia expresiva y creatividad).

La formación de lectores más allá...

Medina (1984); Lomas (2002); Martínez de Souza (2000); Mendoza (1998, 2003); Mendoza, López y Martos (1996); Montolio (2000); Núñez (2006); Bosque (2009); Reyes (2003); Reyzábal y Tenorio (1992); Sánchez-Enciso y Rincón (1985); Seco y Ramos (1999); Serrano (2002a, 2002b); Solé (1992); Tarrés (1988). Para cuestiones teóricas se consultaron, entre otras, obras: Carlino (2005), Cassany (1989, 2006), Gómez Torrego (2011), *Instituto Cervantes* (2012), Lázaro Carreter (1987), *Real Academia Española* (2010, 2013, 2014, 2018) y Reyes (2003).

RESULTADOS

Los resultados registrados se calificaron tomando como ítems referenciales las propiedades textuales; se precisaron los porcentajes antes y después de aplicar el proyecto, con el fin de precisar la progresión. Como punto de partida, se observó que los alumnos que participaron no habían superado de media global el 5 (rango 1-4,9) en un 81,62 por ciento; en cambio, tras la realización del plan de trabajo, un 32,03 por ciento no lo logró.

Tabla 2. Porcentaje de suspensos en pruebas iniciales y finales



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestran con detalle los resultados del proyecto en cada uno de los ítems de referencia:

Tabla 3. Tabla de resultados iniciales y finales

Propiedades	Valoración					
	Inicial	Nº. De alumnos	Porcentaje	Final	Nº. De alumnos	Porcentaje
Corrección	Menos de 5	35	89,74%	Menos de 5	17	43,59%
	Más de 5	4	10,26%	Más de 5	22	56,41%
Cohesión	Menos de 5	34	87,18%	Menos de 5	14	35,90%
	Más de 5	5	12,82%	Más de 5	25	64,10%
Coherencia	Menos de 5	33	84,62%	Menos de 5	15	38,46%
	Más de 5	6	15,38%	Más de 5	24	61,54%
Adecuación	Menos de 5	17	43,59%	Menos de 5	3	7,69%
	Más de 5	22	56,41%	Más de 5	36	92,31%
Presentación	Menos de 5	26	66,66%	Menos de 5	11	28,21%
	Más de 5	13	33,34%	Más de 5	28	71,79%
Estilo	Menos de 5	33	84,62%	Menos de 5	15	38,46%
	Más de 5	6	15,38%	Más de 5	24	61,54%

Fuente: elaboración propia.

Si se precisa cada uno de los componentes textuales, en **corrección**, el 10,26 por ciento (4 alumnos) superaron esta propiedad en la prueba inicial, frente al 56,41 por ciento (22 alumnos) que alcanzó notas que calificaban el menor número de faltas de ortografía, impropiedades léxicas y cuestiones de estilo (cacofonías, pobreza léxica, adjetivación inexpresiva, ambigüedad, redundancias, circunloquios, adverbios de relleno, locuciones preposicionales innecesarias, uso incorrecto de la voz pasiva, entre otros).

En cuanto a la **cohesión**, el 12,82 por ciento (cinco alumnos) superó la prueba inicial, y tras el trabajo realizado, el 64,10 por ciento (25 alumnos) mostró mejoras notables. Los textos presentados

ofrecían unidades trabadas mediante procedimientos como recurrencias, sustituciones (pronombres principalmente para evitar repeticiones), progresión temática (orden coherente) y conexión entre las diversas unidades de la superficie del texto (marcadores textuales y discursivos).

En relación con el apartado anterior se halla la **coherencia** y los resultados fueron similares. Esto es, inicialmente aprobó el 15,38 por ciento (6 alumnos), frente al 61,54 por ciento (24 alumnos) final. Esta propiedad fundamental inherente al texto permite que pueda ser percibido como una unidad comunicativa (al principio era una sucesión de enunciados inconexos). Se mejoraron las relaciones lógico-semánticas de las oraciones, de manera que las partes se presentaban relacionadas y el conjunto se percibía adecuado al contexto de la comunicación. De forma concreta, se apreció mayor claridad en la organización de las ideas, se percibió la progresión de la información en el orden lógico, la adecuada estructura de los párrafos y del texto en su conjunto. En suma, se reforzó la coherencia local.

En **adecuación**, en un principio el 56,41 por ciento (22 alumnos) obtuvo más de 5 y finalmente lo alcanzó el 92,31 por ciento (36 alumnos). Se ha de precisar que el alumno en muchas ocasiones no tiene en cuenta el contexto y combina registros o incluye vocablos informales en situaciones formales. Este aspecto se practicó mucho y se mejoró. El texto se adecuó a los elementos de la comunicación. El alumno aprendió la importancia de emplear de forma conveniente estos necesarios elementos pragmáticos.

En **presentación**, el 33,34 por ciento (13 alumnos) superó las pruebas, frente al 71,79 por ciento (28 alumnos) final. Se solicitaron todos los trabajos escritos a mano y se comprobó que habían mejorado. Ahora la disposición del texto (cabecera, título, márgenes, espacios...) y el uso de tipografías para destacar palabras (negrita, subrayado, entrecomillado...) se tuvieron en cuenta; asimismo, mostraron mayor legibilidad y limpieza (ausencia de borrones, enmiendas, tachaduras...).

En cuanto al **estilo**, el 15,38 por ciento (6 alumnos) aprobó inicialmente, y el 61,54 por ciento (24 alumnos) tras realizar las

actividades; en concreto, mejoró la creatividad expresiva, el uso de estructuras sintácticas complejas con nexos adecuados y el cuidado en la expresión (hubo algún caso de variedad léxica). Esta propiedad mostró el dominio en competencias de las anteriores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto permitió mejorar las carencias de los estudiantes en el ámbito abordado. En sus exámenes finales presentaron un notable progreso en sus habilidades comunicativas escritas que redundó, lógicamente, en los buenos resultados obtenidos. Según se fue desarrollando el plan, las continuas reuniones de coordinación pedagógica permitieron valorar progresivamente el alcance de los objetivos propuestos. Los instrumentos empleados en esta tarea fueron la observación directa, el comentario reflexivo de los tutores para estimar niveles y resultados, los detallados informes y la retroalimentación discursiva con el alumnado.

Los avances en la redacción textual fueron generales, si bien la corrección alcanzó resultados más bajos (el dominio de la gramática normativa requiere unos conocimientos y habilidades que precisan más tiempo, más lecturas). Asimismo, los alumnos evaluaron el trabajo realizado por los profesores en relación con lo aprendido, valoraron de forma especial la utilidad que ofrecía la práctica tutorizada y el desarrollo de las destrezas lecto-escritoras más allá del ámbito académico. Asimismo, solicitaron la preparación de tareas propias de su titulación (memorias de prácticas o redacción de pruebas escritas) y asesorías para realizar trabajos académicos de otras asignaturas. Estamos de acuerdo con Carlino (2005) en que el acceso a un campo específico del saber humano comienza por una iniciación en las prácticas discursivas de una disciplina, tal y como se aprecia en el presente proyecto.

Los resultados conducen a la reflexión sobre la obligatoriedad e idoneidad de plantear los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento; la producción textual no es un problema que deban solucionar exclusivamente los

profesores del ámbito lingüístico; el incremento de estas competencias está directamente vinculado al desarrollo del pensamiento y, por tanto, al aprendizaje en todas las disciplinas. Los métodos que se aplican para el crecimiento y la mejora de estas competencias deberían tener en cuenta enfoques procesuales e integrados que respondieran, entre otros, al lingüístico textual y al análisis del discurso, al sociocultural, al cognitivo, al constructivista y al semántico-comunicativo, entre otros, y deberían estar apoyados en políticas institucionales.

En la universidad son necesarios, en primer lugar, los programas de acompañamiento con la duración adecuada para desarrollar las competencias lectoras y, en segundo lugar, los cambios de enfoque para la enseñanza de la lecto-escritura con el fin de fomentar métodos coordinados que permitan fortalecer estas habilidades que son transversales a todos los ámbitos de conocimiento. Se conseguirá que los estudiantes escriban composiciones de calidad si se parte de un proceso diagnóstico-prescriptivo-evaluativo, según se ha realizado aquí, puesto que el conocimiento de la adquisición del nivel de competencias del estudiante permite tomar acertadas decisiones sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas. Estas acciones permitirán alcanzar buenos o mejores resultados en contextos académicos y posibilitarán la necesaria transferencia de conocimiento a otros ámbitos sociales, que también precisan de adecuadas herramientas de comunicación, estos, de lectura y de escritura.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alvar Ezquerro, M. *et al.* 1999. *Manual de redacción y estilo*. Madrid: Istmo.
- Álvarez Angulo, T. 2010. "Reescribir para escribir textos en las aulas". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 102-118.

- Baumann, J. F. 1990. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- Biggs, J. 2005. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cajero Vázquez, A. 2013. *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*. México: Facultad de Humanidades / UAEMéx.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. 2013. Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250> (20/08/2019).
- Casado, M. 2005. *El castellano actual: Usos y normas*. Pamplona: Eunsa.
- Cascón Martín, E. 2004. *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.
- Cassany, D. 1989. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____. 1993. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- _____. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____. 2006. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Graó: Barcelona.
- Cassany, D. y Morales, O. 2009. “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”, en *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Cassany, D., comp.). Barcelona: Paidós, 109-128.
- Coromina, E. y Rubio, C. 1993. *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.

La formación de lectores más allá...

- David, J. 2005. *Lenguaje y nuevas tecnologías: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- De Miguel, M. (coord.) 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Figueras, C. 2001. *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- García Padrino, J. y Medina, A. 1984. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- Gómez Torrego, L. 2011. *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes. 2012. *El libro del español correcto*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lázaro, F. 1987. *Curso de lengua española (COU)*. Madrid: Anaya.
- Lea, M. y Street, B. 2006. The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. doi: 10.1207/s15430421tip4504_11
- Leme Britto, L. P. 2003. “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario”. *Lenguaje*, 31, 78-92.
- Lomas, C. (comp.) 2002. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós: Barcelona.
- Martínez de Souza, J. 2000. *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- Martínez Ezquerro, A. y Martos García, A. 2019. “La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- Mendoza, A. (coord.) 2003. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos, E. 1996. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, A. et al. 1988. *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sedll/Universitat de Barcelona/Horsori.
- Montolío, E. (coord.) 2000. *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, P. 2006. *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Quintiliano, M. F. 2013. *El arte de leer y escribir (Instituto oratoria, Libro 10)*, ed. de Fernández López, J. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Ramírez Leyva, E. 2015a. “La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores”, en *Tendencias de la lectura en la universidad* (Ramírez Leyva, E., coord.). México: UNAM, 131-171.
- _____. 2015b. “Los usos de internet y sus aportaciones a las prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes”, en *Releyendo. Estudios de lectura y cultura* (M. Campos Fernández-Figares; De Lara Ródenas, M. J. y Pérez Collados, J. M., eds.). León: Universidad de León, 79-102.
- Real Academia Española (Bosque, I.) 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- _____. 2010. *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____. 2013. *El buen uso del español*. Madrid: Espasa.
- _____. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Espasa Libros, 23.^a ed.
- _____. 2018. *Libro de estilo de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Reyes, G. 2008. *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.

La formación de lectores más allá...

- Reyzábal, M. y Tenorio, P. 1992. *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, A. y Vieira M. J. 2009. “La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. 1985. *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G. 1999. *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Serrano, J. 2002a. *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Madrid: Anaya.
- Serrano, J. 2002b. *Guía práctica de redacción*. Madrid: Anaya.
- Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tarrés, M. 1988. *Taller de escritura*. Madrid, Barcelona: MEC-Vicens Vives.
- Travers, R. M. W. 1979. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Zabalza, M. A. 2008. “El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria”. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.

Consideraciones en torno a la construcción de la subjetividad lectora

HÉCTOR GUILLERMO ALFARO LÓPEZ

*Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información,
UNAM*

¿C ómo contribuye la lectura a la construcción de la subjetividad? Con esta pregunta, que implícitamente entraña un problema medular en la concepción actual respecto al sujeto y los movientes procesos de conocimiento, se busca clarificar los efectos de la práctica de la lectura sobre esa esfera del individuo caracterizada como subjetividad. Pero es de añadir que la propia noción de subjetividad se encuentra a su vez en medio del debate, debido a que ha venido sufriendo una serie de transformaciones producto de su propio devenir histórico, así como de las correlativas variaciones sociales y del pensamiento. Por lo que de la pregunta central previamente planteada, se deriva la siguiente: ¿a qué tipo de subjetividad se refiere?

Para tender el camino que nos conduce a la respuesta, comenzaré por plantear dos vías que al prolongarse, a la manera de dos paralelas que en su proyección hacia el infinito acaban por intersectarse, buscan incidir una sobre la otra: por un lado el desenvolvimiento en el mundo moderno de la figura del sujeto, con sus elementos definitorios de manera genérica y, por el otro lado, la

cuestión de la especificidad del lenguaje, también comprendido en su desenvolvimiento histórico o, más exactamente, a partir de las características específicas que se le han atribuido en distintas épocas. Para a continuación hacer incidir la práctica de la lectura y sus efectos en esa intersección de ambas vías y así comprender los efectos transformadores de tal práctica en la conformación de cierto tipo de subjetividad.

La noción de sujeto y el fenómeno humano al que se le atribuye es una típica producción de lo que se ha definido como el “mundo moderno”. Y fue producto de los procesos definatorios que comenzaban a perfilar ese mundo. Sobre todo en el terreno del conocimiento científico: había que construir una figura que fuera el centro, el núcleo individualizado y claramente definido de los procesos cognoscitivos que se llevaban a cabo para conocer y transformar el mundo. Lo cual estaba en consonancia con el despliegue que se venía dando desde los albores del Renacimiento o, visto desde el otro lado, desde el ocaso del mundo sacro medieval cuya figura central, omnisciente y dominante era Dios, la divinización del hombre. Como secreción de la entronización del “hombre” surge su variante cognoscitiva: el sujeto.

El sujeto es soporte de dos dimensiones que serán claramente diferenciadas y separadas, hasta ser estatuidas como antípodas una de la otra, la objetividad y la subjetividad. Donde la primera es privilegiada y dominante; mientras que la subjetividad es, no un complemento, sino un añadido subordinado y hasta en interpretaciones fundamentalistas, espúreo. Pero además, el sujeto al tener el basamento humanista de la modernidad, es una entidad autónoma: independiente, autosuficiente y plenipotenciaria respecto al mundo que le rodea. Lo que le faculta para conocer y transformar esa realidad de la que se diferencia y que le separa. Con lo que así queda en la completa disposición para dominar la naturaleza, como lo especifica el programa científico de la modernidad formulado por Francis Bacon.

Dentro de este esquema la subjetividad que, asimismo, es una entidad fija y estética (a semejanza de la objetividad) hace las veces de ruido de fondo ante los armónicos acordes de la objetividad

sustentada por la racionalidad. La subjetividad viene a estatuirse como una negatividad producto de percepciones distorsionadoras conformadas por la imaginación. Subjetividad que encuentra cauce natural en la corporeidad, fuente de perturbación para el despliegue lógico de la racionalidad. Semejante concepción del sujeto fue gradualmente consolidándose a lo largo de la Modernidad, con lo que acabo estatuyéndose en el preclaro modelo del sujeto cognoscente sobre el que se erige y despliega el conocimiento científico. De esta forma, quedaba establecido el enlace entre ciencia-objetividad-verdad. Con lo que la objetividad científica venía a concebirse como la propia esencia de la ciencia. Y la objetividad era la vía regia para alcanzar la auténtica verdad.

Es de acotar que lo que fue estatuido y canonizado como la objetividad es producto de un desenvolvimiento histórico signado por situaciones e instancias políticas. Por lo que la concepción de la objetividad como base, fundamento del proceso de conocimiento científico fue producto de una compleja trama de factores y tendencias que construyeron la idea de la objetividad. El seguimiento a través de una historia de la objetividad en el terreno científico nos muestra cómo se construye este “axioma” que hace de la objetividad la “esencia” del conocimiento científico: primero a través de la constitución de una racionalidad sustentada en un sujeto con nombre propio y particular cuyo prestigio social y científico legitimaba como objetivas sus investigaciones, hasta la despersonalización más completa del sujeto, el cual se convierte en una abstracción que sustenta una racionalidad universal científica. Donde cada científico individual es “poseído” por esa abstracción fundamentadora y legitimadora de la objetividad. En correlación con esta trayectoria de construcción de la racionalidad objetiva científica abstracta, se va perfilando el discurso científico escrito en que queda plasmada semejante racionalidad del sujeto científico abstracto. Se conforma un discurso con una retórica neutra de donde se exorciza todo rastro de subjetividad.

El individuo en cuanto persona desaparece para que sólo se exprese esa abstracción: un científico que es todos los científicos; esto es, la comunidad científica. Garantía plena por escrito de

completa objetividad. Incluso la retórica científica establece la persecución y el exilio del primer pronombre personal singular, para que predomine la primera persona del plural: el “yo” y la sombra de la subjetividad que lo acompaña quedan proscritos para que se entronice el “nosotros”, albacea de la objetividad científica. Pronombre personal que además exonera de “erráticas” tomas de posición personalizadas, lo que en su variante viene a ser una toma de posición sin compromisos. Es de añadir, adelantando lo que se ampliará posteriormente, que a este tipo de escritura se corresponde o se busca que corresponda con una lectura de igual magnitud; es decir, una lectura de objetiva, de un lector racional, abstracto: sin contubernio con la subjetividad, lectura sin compromiso íntimo con la sensibilidad, sólo operativamente racionalista.

Como puede conjeturarse de lo expuesto, el discurso de la objetividad viene a la par de evidenciar una forma específica de concebir el conocimiento científico así como de su proceder, se estatuye como un mecanismo político de legitimación y diferenciación respecto a aquellos otros tipos de conocimiento no científicos. Y quien lleva a cabo tal proceso es el sujeto racional, en el que por ende predomina la parte objetiva. Ante ello la subjetividad es una evasiva sombra dentro del sujeto.

Veamos ahora la otra vía anunciada: el lenguaje. Después de la gran oleada que produjo la tendencia denominada “giro lingüístico”, que permeó gran parte de las diversas disciplinas académicas e intelectuales y que selló de manera indeleble el panorama cultural en las décadas finales del siglo XX puso de manifiesto algo que de axioma ha pasado a constituirse en un tópico: “el hombre es lenguaje”. Y al subrayar la partícula “es”, el lenguaje se convierte en la entidad sustancial del hombre. Con anterioridad al giro lingüístico Heidegger, ese pastor del ser, como en el fondo se concebía modestamente a sí mismo este filósofo alemán, había oracularmente anunciado que el “lenguaje es la casa del ser”; por lo que es una dimensión ontológica fundante del hombre. Todo ello viene a decirnos que el lenguaje es factor central constitutivo del propio hombre y su mundo. Nada escapa al lenguaje en cualquiera de sus formas y manifestaciones, al grado que se le atribuye o

asume el atributo constructivo, esto es, que el hombre se construye a sí mismo y a su mundo por mediación del lenguaje. Pero esta visión del lenguaje extendida ya como un lugar común no deja de ver del todo la previa concepción del lenguaje, incluso, de raigambre ancestral y que de hecho empalma con la concepción del sujeto cognoscente bipolar (soporte de la objetividad predominante y la subjetividad subordinada, estáticas y autorreferenciales). El lenguaje era concebido como la instancia, el instrumento fundamental y necesario con el que el hombre realiza la representación del mundo y de sí mismo. El lenguaje es concebido así como la instancia más poderosa de mediación y por ende de distanciamiento del hombre frente a la totalidad. Lo que le permite preservar su autarquía frente al entorno, incluyendo a los otros hombres. Representar a través del lenguaje o diversos lenguajes es conformar una visión propia, que en el fondo es distinta y distante, de aquello que es representado.

Una concepción de semejante índole representacional del lenguaje se engarza ceñidamente con la conformación moderna del sujeto. Al ser la racionalidad la base de sustentación del sujeto, el lenguaje como representación delinea con mayor precisión la racionalización del sujeto y con ello apoya mejor sus autorreferencialidad y distanciamiento del entorno. El lenguaje estatuido como instancia representacional preserva la racionalidad del sujeto para comprender al mundo y a sí mismo, con lo que el perímetro que establece su unidad y autonomía queda claramente fijado. En el terreno científico el lenguaje comprendido como instancia representacional muestra el potencial generado por la conjunción con la concepción del sujeto de la modernidad.

El sujeto, entendido como el científico, hace uso del lenguaje para representar objetivamente el mundo. Con lo que la representación llevada a cabo por el lenguaje es un vehículo hacia la racionalidad y con ello radica el predominio de la dimensión objetiva, lo que a su vez redundará en distanciamiento respecto al mundo; distancia que a su vez conlleva el control de ese mundo objeto de la ciencia. Lenguaje que, como ya se explicó, queda plasmado a través de la retórica escrita científica; incluso, la misma neutralidad

de tal lenguaje muestra, reducido a su sustancial expresión, la representación tensionada por la objetividad racionalista.

Ahora bien, una vez proyectadas hacia el horizonte de la argumentación hasta aquí llevada las vías de la noción del sujeto y el lenguaje de la modernidad, veamos cómo se intersectan en el contexto, de lo que hasta hace no mucho tiempo estaba de moda caracterizar como posmodernidad. Termino este último que más allá de resbalar en esa obstinada obnubilación cognoscitiva de segmentar el devenir histórico, social, cultural, etcétera, pone en evidencia las transformaciones que comenzaron a darse a partir del desgaste, incluso disolución, de aquellos elementos definitorios de lo que se definió como la modernidad. Lo que significa que las nociones de sujeto y lenguaje fueron trastocadas de raíz.

Lo que era sólido ahora se fragmenta; lo que era estable ahora fluye. Una de las mejores expresiones teóricas para manifestar este nuevo estado de cosas es la fundante idea de “liquidez” que desarrolla a todo lo largo de su obra el sociólogo Zygmunt Bauman. Obra que conceptualiza de forma ilustrativa cómo las sociedades y los individuos que las integran han dejado atrás el mundo unificado y concatenado, esto es sólido, para adquirir la forma líquida. Lo que en cuanto al sujeto viene a significar que ya no puede ser caracterizado como esa entidad cognoscitiva estable soporte bipolar de las dimensiones objetiva y subjetiva, a la vez de limitadas y estables en su diferencia, aunque con primacía de la objetividad. Lo que redundaba en un sujeto autorreferencial distinto y distante del entorno y de los demás sujetos. A su vez y en previa consonancia con ésta concepción del sociólogo polaco, el filósofo francés Michel Foucault (2002) en uno de los ejes de su pensamiento que es el sujeto (los otros son el saber y el poder), lo había concebido asimismo como una entidad fluyente, a contramarcha de la tendencia de la modernidad que construyó la figura del sujeto como eje sólido a través del cual cruzan las líneas de tensión del saber y el poder; incluso, a partir de semejante constructo que es el sujeto se conforma la figura del autor, foco de referencia de las textualidades; el autor como productor de textos que sólo a él le son atribuidos y a nadie más. Estos sólo son algunos de los teóricos

que han reflexionado sobre estos procesos y su incidencia en la configuración actual del sujeto, pero en todos más allá de las divergencias conceptuales concuerdan en criterios definitorios de la manera en como se manifiesta actualmente el sujeto.

El sujeto ya no es considerado como una entidad que se constituye en cuanto tal a partir de un proceso racional de conocimiento del mundo de manera objetiva y que lo remite a sí mismo par encerrarlo autorreferencialmente. Por el contrario, el sujeto se construye como sujeto en relación al contexto en el que está inserto, del cual forma parte inalienable. El sujeto es un *sí mismo* en la medida que es alguien que se entreteje con la realidad y los otros que la pueblan, en conjunto constituyen esa realidad. No se es sin los otros, sino con los otros. Los muros de la autarquía se derrumban para que ingrese la muchedumbre del contexto y se apropie de la ciudadela racional constitutiva del sujeto y lo configure a su imagen y semejanza. Con lo que el bastión dominante de la objetividad comienza a flaquear, lo que por necesidad conlleva la liberalización de la subjetividad de la sujeción que ejerce la objetividad. Sujeto líquido en el que fluye la subjetividad, la cual a su vez refluye incluso sobre la corporeidad. Así, el sujeto inmerso plenamente en el contexto es lo inestable, lo cambiante, por definición el sujeto cambia a cada momento, su centro estable y de operaciones que era la racionalidad muta y se reconfigura permanentemente. La frontera claramente divisoria entre objetividad y subjetividad comienza a tornarse difusa. Sujeto cuya liquidez a su vez se reafirma con una paralela concepción del lenguaje.

En la era de las “sociedades líquidas”, el lenguaje asume también un nuevo, diferente, estatuto. Si con anterioridad era considerado la instancia por antonomasia de representación del mundo, incluyendo a los otros sujetos, pasa el lenguaje a ser concebido como medio de construcción de la realidad. Con el lenguaje ya no sólo representamos, sino construimos aquello que nombramos, pero es de aclarar, se construye como realidad humanizada. Construcción acorde con los deseos y necesidades del sujeto respecto a aquello a lo que se dirige del entorno inmediato. Aquello que nombramos nos es más propio porque al nombrarlo con el lenguaje le

damos la forma, lo construimos, a la medida de nuestros deseos: deja de ser una exterioridad material inerte, para constituirse en algo familiar propio, dinámico y exultante de vitalidad para quien lo construye y se lo apropia por mediación lingüística.

Como puede deducirse de lo expuesto de manera coherente, y hasta por inercia, puede comprenderse por qué de manera análoga a como incidieron la concepción racionalista del sujeto con el lenguaje considerado como representación, el sujeto comprendido como liquidez engarza con el lenguaje asumido como construcción de la realidad. El sujeto que se encuentra inserto plenamente en el contexto éste lo construye en cuanto *sí mismo*, lo cual tiene correlato con el sujeto que a su vez construye esa realidad por mediación del lenguaje. De hecho en cada momento que nombra esa realidad, contexto, ella simultáneamente lo construye: construcción y apropiación mutua. Después de este breve recorrido por la situación e intersección del sujeto y el lenguaje, pasado y presente, es el momento de ingresar en el territorio de la lectura. Pero hagamos una escala previa en el texto.

Un texto, el contenido de un libro o de cualquier otro soporte bibliográfico, en apariencia es un tejido de palabras organizadas con base en una serie de reglas de diversa índole. Textualidad que es producto de los conocimientos generados por sus autores. Conocimientos de diversos tipos que abarcan la integridad del conocimiento humano: conocimientos literarios, sociales, científicos, etc. Conocimientos que, como explico Michel Foucault, una vez que se plasman y estabilizan en una textualidad pasan a la categoría de saberes. Tales saberes (textuales), respondiendo al binomio sujeto racionalista-lenguaje representacional, se ofrecen a lecturas *ad hoc* de la especificidad de tales saberes: lecturas donde prima la racionalidad objetiva y lecturas entregadas a la intemperie de la subjetividad. Lecturas, por ejemplo, científicas que exigen todo el rígido temple racional para su apropiamiento; son las lecturas verdaderamente “productivas”, mientras que en las antípodas se encuentran las lecturas de la incontinenia lúdica y hasta lúbrica (cuando el cuerpo se entrega a la imaginación “luciferina” del goce textual), sinónimo de placer y, en cuanto tal, poco productivas.

Lecturas sectorizadas acorde con la especificidad de las esferas delimitadas de la objetividad y subjetividad de las que es soporte el sujeto cognoscente.

Seguendo la perspectiva de la concepción del sujeto que al construir su mundo se construye a sí mismo por mediación del lenguaje plantea la cuestión de cómo actúa la lectura al interior de semejante despliegue del sujeto. De principio puede decirse que el lector al integrar dentro de sí un texto, sea de la índole o género que sea, no sólo adquiere una información, sino que también propicia una *onda de propagación* de esa textualidad en su interior: no sólo en lo que corresponde a la esfera intelectual y sus correlativas operaciones de razonamiento, imaginación, memoria...; permea asimismo las dimensiones objetiva y subjetiva, llegando a redundar, incluso, en la propia corporeidad. Ahora bien, es de acotarse que con ello se hace referencia principalmente a una práctica de lectura de mayor elaboración tanto en ejecución, como de continuidad y apropiación. Lo que no significa descartar tajantemente prácticas lectoras menos depuradas y parpadeantes, las cuales de una u otra forma llegan a evidenciar algunos de los efectos señalados de una práctica lectora más compleja.

La onda de propagación que genera la lectura al repercutir en las dimensiones objetiva y subjetiva es causante a su vez del *efecto de amplificación* de tales dimensiones, con lo que comienzan a difuminar sus fronteras diferenciadoras para interactuar de manera más paritaria. Lo que puede apreciarse en el hecho de que la diferencia de géneros de textos que solicitaba prácticas lectoras a partir de la especificidad de tales textos, como el que un texto científico requería una lectura objetiva y una obra de literatura erótica una lectura pletórica de subjetividad deseante, ya no resulta operativo en cuanto a práctica lectora y esquema explicativo de la misma. Un texto científico también puede ser leído con gozo lúdico, donde la subjetividad incluso puede derramarse a la corporeidad ante el esplendor estético de un teorema. En el otro extremo, un texto erótico, en el que el deseo es un rumor de fondo del río de la sexualidad, puede ser leído en clave sociológica, con lo que se convierte así en objeto de análisis. Recurriendo al tópico

respecto a la obra de Balzac, se ha dicho (Marx *dixit*) que el mejor estudio sociológico, político y económico de la Francia de la segunda parte del siglo XIX se encuentra en la torrencial *Comedia Humana* balzaciana, lo que implica leer la obra del gran novelista francés con mirada no sólo subjetiva, necesariamente.

Al integrar a un sujeto en flujo, no estático y ni autónomo, las textualidades por mediación de la práctica lectora tal fluidez se *amplifica* y se perfila para una más lúcida construcción de la realidad y de sí mismo, por mediación de la posesión de un lenguaje amplificado. En un sujeto que no tiene intervenida su interioridad por la textualidad, su proceso de construcción del mundo en torno y de él mismo tiende a fijarse *hic et nunc*, en la instantaneidad de las situaciones momentáneas, su lenguaje lo ancla en ese aquí y ahora. Mientras que el sujeto entregado a la práctica lectora y con ello a la propagación interna de la textualidad amplifica sus procesos internos que refluyen en la construcción de la realidad y de sí más allá del aquí y ahora: construye su realidad y a sí mismo multidimensionalmente. El lenguaje es un haz que se proyecta constructivamente hacia el pasado y el futuro, para refluir en el presente. Se puebla la interioridad de mundos posibles como modelos probables para la realización de los procesos constructivos. Pero sobre todo con ello lleva a cabo, como correlato de semejante proceso, una amplia cobertura de *producción de sentido* respecto a la realidad que le rodea, de la que forma parte inalienable, y de sí mismo. La realidad y el propio sujeto construidos al trasluz del lenguaje mediado por la práctica de lectura adquieren la textura del sentido. El despliegue constructivo adquiere significación: ya no es una mera inercia transida del sinsentido. Y en el momento actual esto adquiere una muy especial relevancia dado que contexto (caracterizado como *sociedad del conocimiento* con todo lo que eso implica) por la tendencia que sigue encalla en la pérdida de sentido. De ahí que al contribuir la lectura a la construcción de la subjetividad propicia la producción de sentido.

El escritor mexicano Ricardo Garibay solía decir que a través de la lectura, en su caso de literatura, podemos vivir múltiples vidas que enriquecen lo limitado de nuestra vida propia, signada por

las rutinas y continuidades coagulantes que no permiten ampliar el rango de posibilidades y experiencias vividas en una sola vida. Abriendo la cobertura de los diversos géneros de textualidades puede decirse que en conjunto amplían el rango de posibilidades para llevar a cabo la construcción de la realidad que nos toca vivir individualmente y de nosotros mismos al compás de un lenguaje transido de la riqueza de esa posibilidades. Proceso constructivo que es además encauzado por la corporeidad y por su correspondiente despliegue sensorial. Lo que a su vez redundante o revierte en juegos igualitarios entre la subjetividad y la objetividad, los que, incluso, por momentos permiten que la subjetividad asuma una posición directiva sobre la objetividad. Lo que, por otra parte, viene a desmentir el modelo bicameral de las lecturas (objetivas, subjetivas), así como su mitología productivista y su contrario, las lecturas improductivas, aberrantes secreciones del tiempo perdido. Con lo que a su vez se reafirma un tipo particular de subjetividad: fluyente, cambiante, que abre el horizonte de posibilidades para llevar a cabo una construcción plétórica de sentido del sujeto y del mundo.

REFERENCIAS

- Bürger, Christa; Bürger, Peter. 2001. *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid, España: Akal.
- Cavallo, Guglielmo; Chartier, Roger. 1998. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Chartier, Roger. 1999. *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. Colección: Espacios para la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona, España: Gedisa.

La formación de lectores más allá...

- Foucault, Michel. 2002. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fried Schnitman, Dora. 1998. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Labastida, Jaime. 2007. *El edificio de la razón. El sujeto científico*. México: Siglo XXI, Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, UNAM.
- Lyons, Martyn. 2012. *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.

Lectura y pensamiento. La producción de ideas científicas en el proceso investigador mediante la lectura crítica

JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Los documentos preliminares aportados por los organizadores del seminario permiten tener en cuenta una serie de aseveraciones que son punto de partida de las reflexiones que siguen a continuación. Efectivamente, cabe desgranar las siguientes nociones:

- A) Los objetivos del seminario: 1. “Explorar las bases teóricas, metodológicas y experiencias de los especialistas invitados, para que, a partir de ellas, los profesionales de la información puedan propiciar un vínculo que redunde en la formación integral de los universitarios.- 2. Analizar las tendencias en la biblioteca universitaria para que sus recursos y espacios potencien las tareas sustantivas de las comunidades de las instituciones de educación superior, a fin de que alcancen el éxito en las tareas, proyectos y programas que se proponen”. En efecto, la formación integral de los universitarios se encuentra en el cruce de enseñanza e investigación. La

universidad es una fábrica de ideas que se transmiten mediante la docencia y logra convertir al universitario en un experto en el oficio del pensamiento. A lograr estos propósitos contribuyen la biblioteca y los bibliotecarios.

- B) La biblioteca y los bibliotecarios ejercen diversas tareas a favor del universitario y, específicamente, las vinculadas a los conceptos de literacidad informativa o alfabetización informacional y literacidad crítica, o lectura crítica. Ambas en conjunto podrían denominarse Literacidad o alfabetización académica.

La literacidad informativa tendría como fines esenciales, de modo concreto, el desarrollo de la capacidad de buscar y organizar la información mediante las tecnologías para su uso por el investigador mediante la producción de bases de datos, como el fichero bibliográfico y el repertorio bibliográfico final, entre otras tareas que forman parte de cualquier proceso indagador. En cuanto a la literacidad crítica, ésta tiene como núcleo de su acción la lectura crítica y comporta el reto de saber leer críticamente a fin de comprender la información, los contenidos de los documentos y generar nuevos conocimientos a través de las técnicas de investigación (López Yepes 2019a).

- C) En suma, las habilidades que el universitario debe adquirir en el oficio intelectual son: Saber leer, saber escribir, saber acceder a la información, saber transformarla en conocimiento y saber comunicar dicho conocimiento; esto es, las ideas obtenidas como resultado del proceso investigador (López Yepes 2017a). Por añadidura, el oficio intelectual comporta tener criterio propio tanto en lo personal como en lo profesional.

LA LECTURA DEL PENSAMIENTO

Consideramos tres procedimientos de aplicación de la lectura crítica para producir nuevas ideas científicas: a) La que se ejerce sobre los documentos-memoria o lectura crítica del pensamiento;

b) la que se ejerce sobre los documentos-memoria cuando estos se comunican de forma oral o la propia oralidad cuando se manifiesta en la lectura o discurso en voz alta, y c) la que se ejerce sobre los documentos exógenos contruidos por los seres humanos para objetivar sus sensaciones, ideas, etcétera, previamente depositadas en los documentos-memoria.

Los documentos-memoria (López Yepes 2019c) vehiculan mensajes en la memoria física a partir de captar la realidad mediante la vista, el tacto, los aromas, los sabores, los sonidos, los sueños y todos ellos susceptibles de volverse a repetir con variantes.

El ejercicio del pensamiento crea nuevos documentos-memoria que se reproducen en cascada por medio de la interpretación permanente en función de la persona, del espacio y del tiempo en que se ubica tal interpretación. Así, pensar es combinar, mezclar, comparar, etcétera, mensajes extraídos de la memoria, de los escritos y confrontados con la realidad observada. Los documentos-memoria representan, pues, vivencias personales y son patrimonio exclusivo del individuo. Se incorporan al mismo a lo largo del acto de acordar o llevar al corazón, sinónimo de memoria (por ejemplo, decimos “llevo siempre tu imagen o tus palabras grabadas en mi corazón”).

El acto de recordar o acordarse –equivalente a lo que solemos llamar recuperación de la información– implica despertar los mensajes aparentemente dormidos en la memoria, los cuales experimentan un proceso de recuperación voluntaria o involuntaria (“no puedo apartar tu imagen de mi pensamiento”) al percibir un aroma, una música, una observación, un objeto, un sonido, una conversación, etcétera. Cuando recordamos, estamos recuperando, recobrando, rescatando mensajes; algunos de ellos aparentemente olvidados y, en todo caso, distintos según el momento del despertar. El acto de recordar es, pues, dinámico y punto de arranque del proceso de creación de nuevos documentos-memoria y de nuevos documentos exógenos cuando estos dan vehículo los mensajes de los primeros.

La reflexión sobre todo ello lleva al individuo desde una disposición subjetiva a crear y explotar nuevos mensajes incorporados a la memoria, incorporación que se acrecienta por el uso y

La formación de lectores más allá...

la experiencia de ciertas conductas como son la imaginación, las intuición, la observación, la experimentación, la capacidad de relacionar los hechos con las ideas, etcétera, actitudes que se han venido considerando como disposición subjetiva en el proceso investigador y que podemos subsumir en la expresión “lectura del pensamiento”.

LA COMUNICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS-MEMORIA.

LA ORALIDAD

Parece evidente que la oralidad es el único instrumento que podía utilizarse en la noche de los tiempos para comunicar mensajes de los documentos-memoria. Ello hasta que se produjo la incorporación objetiva de los mensajes a soportes ajenos al ser humano mediante dibujos, pinturas o códigos (escritura). Es decir, hasta el invento de los documentos exógenos. Por consiguiente, la oralidad, la voz y el lenguaje de los gestos han sido y todavía son instrumentos intermedios entre el documento-memoria y el documento exógeno. Vargas Llosa ha escrito al respecto:

La *oralidad* contribuyó de manera decisiva a impulsar la civilización desde las épocas de la caverna, el canibalismo y las pinturas rupestres hasta el viaje de los hombres a las estrellas. Los cuentos, las historias inventadas hacían vivir más a nuestros ancestros, sacaban a hombres y mujeres de las cárceles asfixiantes que eran sus vidas y les hacían viajar por el espacio y por el tiempo y vivir las vidas que no tenían ni tendrían nunca en su menuda y escueta realidad. Salir de sí mismos, ser otros, otras, gracias a la fantasía, nos entretiene y enriquece (Vargas 2018, 2-3).

Así pues, el documento-memoria, al comunicarse, se manifiesta en primer lugar como fuente oral antes de poder convertirse en documento exógeno. A partir de la oralidad, los documentos-memoria inician un camino que les hace reinterpretables por los lectores una vez que pasan a la condición de documentos exógenos. Un ejemplo de documento-memoria comunicado en forma oral

lo representan los hombres-documento que aparecen en el film *Fahrenheit 451* (López 2017b). Por consiguiente, la oralidad es un ejercicio de gran importancia. Las fuentes orales contribuyen al conocimiento de las situaciones y los fenómenos y, en ambientes no lectores, constituyen la única forma de lectura y la única forma de cultura (Vital 2019, 160). Sin embargo, hay una clara interrelación entre lectura oral y lectura escrita. “Mientras la oralidad –ha escrito Palacios– tiene la cualidad de la inmediatez, la lengua escrita obliga a la distancia. Si embargo, entre ellas juegan los valores de privacidad, intimidad, emoción...” (Palacios 2019, 184).

La oralidad se manifiesta también en el acto de la lectura en voz alta ante el público analfabeto o culto. Y añade este autor:

La lectura en voz alta actualiza y desarrolla códigos científicos que movilizan la participación del receptor [...] Luego leer en comunidad propicia comprender y sentir mejor los signos lógicos y expresivos de un texto porque la experiencia objetiva y la experiencia subjetiva no se contraponen, se complementan (Palacios 2019, 188).

La oralidad, en suma, transmite ideas que son aprovechadas por el auditorio, como el caso del profesor en el aula, para reflexionar sobre las mismas y crear las propias en un modelo similar al otro procedimiento de la lectura crítica que se ejerce sobre los documentos académicos.

LA LECTURA DE LOS DOCUMENTOS ACADÉMICOS

El bibliotecario o profesional de la información colabora en la formación del usuario investigador, conjugando ambas alfabetizaciones/literacidades, de las que nos hacíamos eco más arriba, ayudándole a: a) Buscar y organizar la información. b) Evaluar la información de manera crítica. c) Saber interpretarla y d) Utilizarla de manera creativa para obtener nuevas ideas. En suma, a hacer realidad los postulados de una definición habitual de lectura crítica como la ofrecida por Encabo: “La *lectura crítica* es aquella en

la que el lector es capaz de interactuar con el texto, de poner en relación con el mismo sus conocimientos previos y los actuales; y además, es capaz de reflexionar y debatir sobre el contenido que ha recibido, valorándolo y juzgándolo con la finalidad de incorporarlo o no a su acervo de conocimiento” (2013, 371).

Este procedimiento de la lectura crítica permite formar a lectores de documentos en que se combinan sonido, imagen y texto escrito además de prestarles instrumentos para discernir la cantidad de la calidad. En suma, nuevos modos de leer.

Caben, en nuestra opinión, tres modelos de aplicación de la metodología de la literacidad o lectura crítica. De una parte, la evaluación de documentos individuales, por ejemplo, artículos de revista. De otra parte, la evaluación y la comparación de documentos de contenidos similares como base de conocimiento en la enseñanza y en la investigación para llegar a determinadas conclusiones (López Yepes 2019b). Y, en tercer lugar, la lectura de documentos académicos como base de reflexión para resolver problemas científicos que es la cuestión que nos ocupa ahora. Si la lectura crítica del pensamiento y la oralidad representaban una posición subjetiva en la elaboración de nuevas ideas, la disposición objetiva viene representada por la lectura crítica de los documentos académicos. Se trata de saber leer para investigar, es decir, de reflexionar sobre el contenido de la lectura académica a fin de propiciar que salte la luz de la idea buscada.

El profesor Córdón ha tipificado recientemente la estructura de los documentos académicos en una serie de notas que extraemos de su trabajo. Se trata, en efecto, de documentos con temática especializada y términos propios: carácter especializado y terminología propia solo entendible por una determinada comunidad de lectores que se leen unos a otros con la finalidad de escribir. El texto presenta varios niveles de lectura: texto principal y notas y citas en las versiones impresas. Por el contrario, las versiones digitales “introduce/n/ elementos de apertura/ruptura con la linealidad del texto impreso, lo que abre la posibilidad de integrar los dos niveles discursivos gracias a la introducción de hipervínculos en el propio discurso” (Córdón 2019, 25).

Todo ello constituye una suerte de protocolo de lectura sujeta a valoraciones, interpretaciones y reinterpretaciones que son consecuencia de un proceso de lectura en que el lector investigador piensa detenidamente cuando lee y contrasta con sus documento-memoria, en este proceso obtenemos: a) Las ideas claramente expuestas por el autor del texto que puede acoger o no con la correspondiente cita precisa; b) las ideas tan solo sugeridas por el autor pero que pueden tener gran interés para el investigador. Recuérdese la experiencia de Umberto Eco cuando encontró una idea notable para su investigación pero tan solo sugerida por el autor del texto:

Sigo adelante y en un momento dado, casi entre paréntesis, expresada probablemente por descuido sin que el abate se diera cuenta de su afirmación, encuentro una referencia a la teoría del juicio en conexión con la de la belleza. ¡Que iluminación! ¡Había encontrado la clave! Y me la había proporcionado el pobre abate Vallet. El había muerto hacía cien años, nadie se ocupaba ya de él, y sin embargo tenía algo que enseñar a quien se pusiera a escucharle (Eco 1994, 175)

Las ideas que pudieron ser desapercibidas o no aprovechadas al máximo en el momento de la publicación del texto pueden ser reveladoras para el lector investigador en el momento de su trabajo. Por ejemplo, la propuesta de Bibliometría hecha por Otlet en 1934, adelantándose a su época. Las ideas propias que va obteniendo el investigador a partir del proceso de reflexión sobre las lecturas académicas seleccionadas. Todo ello puede reflejarse en una especie de ficha de lectura crítica o de investigación que incluiría los apartados siguientes:

1. Referencia del documento leído con mención expresa de las páginas correspondientes, sin olvidar el contexto global en que se inserta el fragmento consultado.
2. Extracto de las ideas obtenidas del texto, bien en forma resumida o en forma literal, especificando en todo momento y con total precisión el lugar en que se encuentran dichas

La formación de lectores más allá...

ideas (número de página, número de nota, cita de segunda mano, etcétera), ya que habrán de formar parte en su momento del aparato crítico de la investigación (notas a pie de página de cada capítulo).

3. Mención de las ideas, observaciones, sugerencias, etcétera, del investigador obtenidas de la reflexión de las ideas anteriores y su propio pensamiento, y el resultado de su comparación o relación con las de otros autores. Estas ideas, que van destilándose progresivamente, son potenciales soluciones a los problemas planteados en el tema de la investigación.
4. Mención de las materias a que se refiere el contenido de la ficha de investigación mediante el uso de palabras clave (López Yepes 2010, 220-221).

Imagen 1. Propuesta de ficha de investigación

Diseño informático de una ficha de investigación

NÚMERO DE FICHA:
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA: APELLIDOS, Nombre..... Título..... Lugar de edición..... Editorial..... Año..... pp..... Denominación de la Revista..... Vol.....N°.....Mes(es).....Año.....pp.....
IDEAS EXTRAÍDAS DEL TEXTO:
OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR:
DESCRIPTORES:
NOTAS:

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo de una ficha de investigación

13.5.2. Ejemplo de una ficha de investigación

NUMERO DE FICHA: 1.3.2.-17 (Cap. 1, epígr. 3.2., *Características de la información documental*, ficha 17)

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA:

FERNANDEZ -MOLINA, J.C.
Enfoques objetivo y subjetivo del concepto de información
REDX, 17, 3, 1994, 320-331.

IDEAS EXTRAIDAS DEL TEXTO:

El autor plantea la metodología cognitiva en el estudio del proceso documental mediante un recorrido crítico por los autores más recientes.

Carácter subjetivo de la i.d. como información transformada -de lo potencial a lo actual- desde el punto de vista cognitivo en el iter entre emisor de la información y usuario de la misma, p. 328.

"Algo subjetivo, individualizado que forma parte del proceso continuo que sigue cualquier persona en su relación con el entorno que le rodea", p. 329.

En esta consideración, la i.d. es un acontecimiento que produce un determinado efecto (Prat, cit. p. 324) y un elemento que transforma la estructura del receptor cuando experimenta una satisfacción en sus necesidades informativas (Belkin, cit. p. 325).

OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR

Tanto como acontecimiento cuando como elemento, la finalidad última y justificatoria de la i.d. es hacer posible la generación de una nueva información.

De otra parte, la i.d. experimenta una serie de cambios y de convulsiones notables que dimanar de la propia transformación de la sociedad en el uso de la satisfacción de sus necesidades informativas y por la aparición de las nuevas tecnologías informativas. El cambio social ha interactuado recíprocamente en el mundo de la documentación. Téngase en cuenta el trabajo de Fondin, 1987 (ficha 1.3.1.-4)

DESCRIPTORES:

Información documental. Características / Metodología cognitiva / Proceso documental. Características / Proceso cognitivo

NOTAS

Consultar esta ficha en cap. 1.3.1.

Fuente: elaboración propia.

MOTIVACIÓN Y ESTÍMULOS PARA LA LECTURA DE DOCUMENTOS ACADÉMICOS

En todo caso, la generación de ideas nuevas a partir de la lectura crítica de los textos académicos exige la comprensión global y radical de estos, esto es, saber interpretar su contenido y compararlo con otros contenidos, en suma, dotar al sujeto lector de excusas y estímulos para llevar adelante el ejercicio lector, “para dar un significado a lo leído” (Acosta y Pedraza 2019, 78). Sin duda, las motivaciones y los estímulos son imprescindibles dada la no excesiva competencia lectora de los universitarios y el escaso interés que, a veces, muestran por la letra impresa en detrimento de otras formas documentales como la imagen, los videos y los filmes.

Combinar textos académicos con textos literarios en diversos soportes físicos se ha demostrado ser una buena terapia. “Los textos literarios –han escrito Acosta y Pedraza– además de avivar la imaginación del estudiante despiertan su interés y contribuye a aumentar su vocabulario” (Acosta y Pedraza 2019, 86). En nuestros talleres y trabajos de lectura crítica comparada, hemos utilizado con profusión fotografías y filmes basados en obras literarias y pienso que, modestamente, hemos logrado despertar el espíritu crítico e investigador de los alumnos. Precisamente, hemos observado la fecundidad del procedimiento en cuanto a la gran cantidad de ideas subsidiarias que se generan en la lectura y, por consiguiente, en la incesante consulta de nuevos documentos en un *iter* que no conoce fronteras y que, a modo de racimos de temas o personajes parece no extinguirse nunca (López Yepes 2015a, 13; 2019). Procede, por último, indicar que los trabajos de lectura crítica los proponemos a los estudiantes de modo individual a fin de que el aprendizaje implique sortear todos y cada uno de los obstáculos que puedan surgir, sin perjuicio de que, a modo de comunidad de investigadores en el aula, los alumnos comenten de las conclusiones obtenidas por cada uno de ellos. Compárese con las denominadas comunidades de lectores propuestas por Campos y Quiles (2019, 100-102).

LECTURA ESTÉTICA Y LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS

En las líneas que siguen, planteamos el concepto de lectura estética de acuerdo con las ideas de algunos autores pero, sobre todo, nos preguntamos en qué medida el texto académico puede suscitar en el lector algún tipo de goce estético, esto es, de placer y de emoción, de belleza y sensibilidad en suma.

Del griego αισθητική (dotado de sensibilidad), “lectura estética es [...] aquel proceso cognoscitivo e intelectual por el que somos capaces de percibir o de sentir la belleza generada por un texto. Nos habla de nuestra sensibilidad, de nuestra capacidad para advertir-percibir algo que nos provoca una reacción sensitiva o emocional” (Morales 2019, 61). Es evidente que ello se produce habitualmente en la lectura de textos literarios e incluso en textos digitales que permiten, como apunta el mismo autor, disfrutar “de la obra en tanto el lector tiene la posibilidad de experimentar en el sentido literal del término” (Morales 2019, 62). A mayor profundización, la lectura no es un solo descifrado de mensajes, como apunta Pirela, no solo atiende a las ideas sino también a las sensaciones. “La lectura —afirma el profesor venezolano— no solo se orienta hacia los textos lineales escritos, sino también a las imágenes, objetos, aromas, sabores, rutas y escenarios” (Pirela 2019, 43). Y, a mayor profundización, “el placer de la lectura —ha escrito Argüelles— incluye preferentemente el goce del conocimiento y la satisfacción del aprendizaje que también se adquiere por medio de la emoción y la imaginación” (Pirela 2019).

Sin embargo, nos preguntamos en qué medida percibimos belleza, alegría, placer y sensibilidad en la lectura académica de acuerdo con las notas que la caracterizan señaladas por Morales (Pirela 2019, 66-70). Y la respuesta que nos damos es que la profundización crítica ejercida sobre los textos académicos y el contacto con la verdad también pueden producir emoción, placer y que ello se conjuga con el hecho reiterado en muchas ocasiones de que el ejercicio de la investigación científica no es químicamente puro sino que está teñido de sentimiento y de pasión. Ténganse en cuenta algunas muestras de sentimiento, placer, alegría y pasión en las lecturas académicas:

- A) La alegría experimentada por Umberto Eco cuando encuentra la solución a un problema detectado en su tesis doctoral gracias al libro del abate Vallet, autor prácticamente desconocido, circunstancia ya narrada en líneas anteriores.
- B) La emoción despertada en el investigador cuando lee las páginas de su tesis recién terminada y evaluada conjuntamente con su asesor o del primer texto que publica (López Yepes 2015b).
- C) El placer despertado en el investigador cuando descubre en un texto ajeno las mismas ideas o teorías que él viene sosteniendo.
- D) El placer experimentado en la lectura de un texto claramente redactado y repleto de detalles que incitan a la imaginación y asentirse viajero de una aventura intelectual (Argüelles 2019, 175)
- E) La alegría al observar en una lectura académica puntos que pueden ser objeto de nuevas investigaciones y que ensanchan la mente del lector hacia nuevos horizontes.

Curiosamente –y lo traemos aquí cómo otra percepción de lo estético en la lectura–, Azorín contemplaba el valor estético y placentero de los libros como contraposición a su función de instrumento de enseñanza y de formación.:

Lector y libro se ríen de la rigidez de la sistematización y de la ciencia de las grandes bibliotecas. La obra de arte es producto de la irregularidad. No puede haber norma regular para la gestación artística. La obra genial se produce cuando quiere. Y si la gestación es libre e inesperada, ¿por qué el libro, resultado de esa gestación, no ha de ser leído también de un modo irregular y caprichoso? Las lecturas que se hacen para saber no son, en realidad, lecturas. Las buenas, las fecundas, las placenteras son las que se hacen sin pensar que vamos a instruirnos (Azorín 1962, 12-13).

LA RELACIÓN LECTURA CRÍTICA/ESCRITURA CREATIVA

En los medios académicos leemos para escribir. Lectura y escritura constituyen un binomio irreductible. Como hemos indicado más arriba, para obtener los frutos de la indagación, leemos lo que está escrito en el pensamiento, lo que llega a nosotros vía oralidad o lo que está escrito en los documentos exógenos. En este último caso, la escritura es previa a la lectura pero, a su vez –ya se ha dicho–, leemos para escribir. Como se sabe, la lectura crítica es fuente de ideas porque se sustenta sobre escrituras críticas o creativas. En la fase de redacción del plan de trabajo investigador,

Reche Urbano (2010) señala que el alumno debe concebirse como sujeto que piensa (sujeto epistémico), sujeto que siente (sujeto emocional), y sujeto que se comporta (sujeto conductual). Esta concepción simultánea del estudiante permite incluir los elementos efectivo y personal en los procesos de escritura, elementos que permiten que el estudiante pueda escribir desde su propia experiencia de los hechos...Este ejercicio sucede a través de la relectura del propio texto, a través de la lectura de los otros sobre el mismo texto, a través de un intercambio oral de las impresiones que provoca dicho texto (Barrón 2019, 54).

En suma, lectura y escritura están perfectamente correlacionadas y el perfeccionamiento de la redacción de los estudiantes se basa en la experiencia lectora y más aun en los clásicos que permiten lograr altas cotas de elegancia y comprensión de lo que se escribe.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A tenor de lo expuesto consideramos que la lectura crítica como manifestación de un proceso de reflexión es el instrumento idóneo para la producción de nuevas ideas. Dicha lectura crítica, insistimos, se ejerce en el pensamiento, en la oralidad y en los documentos exógenos al sujeto y obtiene su consagración definitiva cuando el lector de la academia produce escritura, esto es, un

documento científico. Así pues, la lectura crítica se configura en el pensamiento, en la palabra y en la escritura, una trilogía que hace seiscientos años ya en su *Philobiblion* Richard de Bury (1287-1345), obispo de Durham, recordaba a Boecio al referirse a la naturaleza del libro, esto es, a la lectura, y confesaba:

Ruta sin retorno, vida sin fin a la que el piadoso Boecio atribuye el don de ser triple por el pensamiento, la palabra y los escritos. En efecto, estos dones parecen residir en los libros más útilmente y fructificar allí más fecundos para el progreso. La verdad emitida por la voz ¿no parece acaso al extinguirse el sonido? Y la verdad escondida en la mente, ¿no es en verdad una sabiduría esotérica, un tesoro invisible? Por el contrario, la verdad que brilla en los libros es aprehendida fácilmente por los sentidos: se manifiesta por la vista cuando se lee; por el oído cuando se oye leer y, en cierto modo, por el tacto, cuando se la corrige y se la conserva (Bury,22-23).

Así pues, aun dada la preeminencia del libro, del documento, la lectura se saborea y se aprovecha en la conjugación de sus tres componentes: pensamiento, palabra y escritura (documento). Son, pues, los tres caladeros de mensajes en los que el investigador, al reflexionar sobre su contenido, esto es, al ejercer el mecanismo de la lectura crítica puede vislumbrar una luz, preanuncio de la llegada de una idea científica.

REFERENCIAS

Acosta Velázquez, S.C. y Pedraza Amador, E.M. 2019. “El texto literario en la universidad: Una experiencia para el desarrollo del pensamiento crítico”. En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 77-93.

La formación de lectores más allá...

- Argüelles, Juan Domingo. 2019. "El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura". En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 169-179.
- Azorín. 1962. *Trasuntos de España (Páginas electas)*, 7a ed. Madrid, Espasa-Calpe.
- Barrón Tirado, María Concepción. 2019. "De la artesanía académica al goce artístico". En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 48-58.
- Bury, Ricardo de. 1969. *Filobiblión. Muy hermoso tratado sobre el amor a los libros*. Trad., preámbulo y notas de Federico Carlos Sáinz de Robles. Madrid, Espasa-Calpe.
- Campos Fernández-Figares, M. y Quiles Cabrera, M.C. 2019. "Comunidad de lectores en el aula: un camino privilegiado para la formación académica". En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.), *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 95-109.
- Cordón García, José Antonio. 2019. "La lectura académica en el entorno impreso y digital: contextos, disrupciones y canon". En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.) *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 17-34.
- Eco, Umberto. 1994. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Encabo Fernández, E. 2013. "Lectura crítica". En Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL- Santillana, 2013, 371-372.
- López Yepes, J. 2010. *Cómo se hace una tesis. Trabajos de fin de grado, máster y tesis doctorales*. México DF. Library Outsourcing Services.

- _____. 2015a. *La lectura crítica como recurso didáctico. Modelos y métodos*. México DF, Universidad Panamericana
- _____. 2015b. *La dirección/asesoría de tesis. Materiales para un manual de buenas prácticas*. México, DF, Universidad Panamericana
- _____. 2017a. *Aprender a investigar viendo cine*. Madrid: Icadémica,
- _____. 2017b. “La información documental en el cine. Aspectos éticos y generales. Una propuesta de trabajo”. En Ríos Ortega, J. Y Ramírez Velázquez, C.A. (Coors.) *Uso ético de la información: implicaciones y desafíos*. México DF, UNAM, IIBI, 245-261.
- _____. 2019a. “El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica. *Ibersid*. 13:1 (en.-jun. 2019), 29-36.
- _____. 2019b. “La lectura crítica como instrumento de formación intelectual: Historia y ficción cinematográfica en la leyenda de las siete ciudades de oro (siglo XVI) y la exploración de la Nueva California en el siglo XVIII”. En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*.
- _____. 2019c. “Reflexiones sobre la naturaleza del documento-memoria” (en prensa).
- Morales Sánchez, M. I. 2019. La lógica de la lectura: “De la lectura estética o el arte de leer con sentido”. En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 59-75.
- Palacios Sierra, Margarita. 2019. “Entre el saber y el sentir: recorridos de la memoria actual”. En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 180-192.

La formación de lectores más allá...

- Pirela Morillo, Johann. 2019. "Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios". En Ramírez Leyva, Elsa M. (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 35-47.
- Ramírez Leyva, Elsa M. 2019. (coord). *De la lectura académica a la lectura estética*. Ciudad de México, UNAM, IIBI.
- Vargas Llosa, Mario. 2018. "Los cuenteros de Zacapa". Madrid, Diario *El País*, 2 de agosto.
- Vital Díaz, Domingo Alberto. 2019. "Susana San Juan lectora". En Ramírez Leyva, *De la lectura académica a la lectura estética*, pp. 157-167.

Leer en las disciplinas: características genéricas y estrategias de lectura de textos especializados

MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO

*Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte
Universidad de las Américas, Puebla*

En la formación universitaria, la lectura de textos especializados no sólo es la principal actividad que realiza el estudiante para entrar en contacto con el conocimiento disciplinar, también es un recurso para reconocer las formas como las distintas comunidades disciplinares y profesionales interactúan entre sí al compartir y poner a consideración hallazgos y saberes consensuados.

Por su carácter epistémico, este tipo de comunicación requiere de lectores y escritores formados en procesos de enseñanza-aprendizaje explícitos que consideren tanto los conocimientos disciplinares como las formas que las distintas comunidades utilizan para dialogar y crear espacios de indagación para la solución de problemas. Por lo mismo, es cada vez más frecuente referirse a los programas de licenciatura y posgrado, como comunidades de aprendizaje que modelan las prácticas discursivas de sus

integrantes con el fin de promover el dominio progresivo del conocimiento disciplinar. Y es precisamente esta dinámica discursiva la que aleja a la lectura de textos especializados de la percepción comúnmente extendida de actividad reproductiva con la que generalmente llegan los estudiantes a la educación superior, y la convierte en el principal recurso para la producción sistemática de textos escritos. Es aquí donde adquieren relevancia los géneros especializados, ya que además de sintetizar el tipo de discurso que coexiste al interior de las diversas comunidades que interactúan en la formación universitaria, éstos materializan las prácticas científicas y profesionales que los jóvenes deben aprender para formarse como especialistas de un determinado campo disciplinar.

Bajo este entendido, son numerosos los autores que reconocen que la construcción de conocimiento en las disciplinas es, ante todo, un proceso comunicativo de negociación entre participantes y que, como proceso de socialización, requiere de la construcción de situaciones retóricas específicas que permitan a escritores y lectores utilizar y/o identificar recursos discursivos para cumplir sus metas (Bazerman 2012; Hyland 2009; Berkenkotter y Huckin 1995).

En lo que respecta a la lectura académica, existen investigaciones que demuestran que la construcción de estas situaciones retóricas específicas de la comunicación especializada suponen un esfuerzo mayor por parte del lector, pues además de poner en práctica una serie de estrategias de lectura, éste debe también poner atención al contexto de producción del texto, a sus propósitos comunicativos y sociales, a la naturaleza de la interacción que genera el texto, a las identidades y valores sociales puestos en juego en la interacción y, especialmente, debe reconocer la función y la forma que tiene el texto que lee y su posible variación en distintos contextos y tiempos.

De ahí la importancia de promover propuestas de intervención que, en el marco de la alfabetización académica, permitan a los estudiantes que inician sus experiencias formativas interactuar con los géneros que su campo disciplinar les impone como marco de referencia para generar y difundir contenidos. Es en este marco que presentamos un acercamiento metodológico para la lectura de

géneros especializados. Nuestro propósito es mostrar una manera diferente de leer, dirigida al lector poco familiarizado con los géneros académicos y disciplinares, que pone énfasis en la situación retórica que materializa el texto, haciendo visible la manera como los textos son concebidos por sus autores, y estructurados a partir de convenciones discursivas.

Hemos organizado este trabajo en dos secciones. En la primera, nos centramos en la importancia de la caracterización de los géneros especializados en el contexto académico; aquí enfatizamos el carácter epistémico de los géneros disciplinares, y la relación sustancial que se da entre su producción y comprensión. En la segunda sección, centramos nuestra atención en un género en particular, el artículo de investigación; en ella esbozamos una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lectura retórica que permita a los lectores poco familiarizados con los textos especializados, tomar conciencia de la manera como este género se organiza y funciona en un contexto particular de producción.

LOS GÉNEROS ESPECIALIZADOS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Para tener acceso al conocimiento disciplinar, es necesario que los estudiantes universitarios establezcan interacciones exitosas con los textos especializados que circulan en su ámbito de formación. Para lograrlo, deben concientizarse del papel epistémico que las prácticas lectoras juegan en la producción y recepción de información científica. Leer académicamente requiere de un esfuerzo mayor por parte del lector, pues no bastará con las estrategias que ha desarrollado a lo largo de su experiencia con distintos tipos de textos. Utilizar conocimientos previos, realizar inferencias, establecer relaciones entre conceptos y expresiones o identificar relaciones causales en el texto ya no será suficiente. Ahora, los estudiantes también tendrán que poner atención al contexto de producción del texto, a los propósitos comunicativos y sociales, a la naturaleza de la interacción que genera la lectura, a las

identidades y valores sociales puestos en juego en dicha interacción y, sobre todo, a los conocimientos que ellos mismo poseen sobre la función y la forma del texto que leen, y su posible variación en distintos contextos y tiempos (Castro y Sánchez 2016).

Bajo este entendido, es importante señalar que son tres las nociones que lectores y escritores de textos académicos deben tener presentes para identificar las interacciones escritas en contextos académicos específicos. Éstas son *comunidad discursiva*, *género discursivo* y *movimiento retórico*. La noción de *comunidad discursiva* refiere a un grupo de individuos que, compartiendo un interés común, producen formas de comunicación específicas que cumplen propósitos sociales también específicos (Wenger 2001; Swales 1990). La noción deja en claro que para cumplir con algún propósito social (persuadir, informar, explicar, describir, fundamentar, etc.), todo productor de discursos debe apegarse a formas consensuadas y previamente establecidas que mantienen un orden y aseguran una continuidad a través de la difusión y transmisión de valores, creencias, ideologías y conocimientos (Gee 2005). Un ejemplo claro de estas comunidades son las comunidades académicas, científicas y profesionales que aquí nos ocupan.

Asociado directamente a la noción de comunidad discursiva se encuentra el concepto de *género discursivo*. Un género discursivo es tanto un evento comunicativo, como una práctica social encaminada al cumplimiento de propósitos específicos (Swales 1990, 2004). El concepto responde directamente a situaciones recurrentes y definidas socialmente (Bazerman 2012), de ahí que se pueda afirmar que los géneros son formas relativamente estables de utilizar el lenguaje que producen en la mente de los hablantes/escritores una representación interactiva que se activa y adquiere la forma de textos concretos en contextos socio-culturales particulares (Parodi 2010). Se trata, pues, de patrones de interacción, oral o escrita, que representan la experiencia de los usuarios con el lenguaje en determinados contextos y situaciones sociales.

Finalmente, la noción de *movimiento retórico* hace referencia a las regularidades y variaciones discursivas que se presentan en textos agrupados en un mismo género, y que evidencian las

maneras como los autores y sus comunidades siguen acuerdos para organizar la información y cumplir propósitos comunicativos y sociales. El estudio de los movimientos retóricos parte del supuesto de que los miembros expertos de una comunidad reconocen los propósitos de un género particular y las convenciones y restricciones lingüístico-discursivas que lo hacen funcionar al interior de la propia comunidad. Por lo tanto, busca describir funcionalmente un apartado o sección de un texto en términos de una secuencia de movimientos o segmentos específicos, asociados a propósitos comunicativos particulares. De este modo, cada movimiento no sólo tiene su propio propósito específico, sino que también contribuye al propósito global del texto, es decir, al objetivo último por el cual un género discursivo es utilizado en el seno de una comunidad discursiva (Swales 1990). La descripción de la estructura retórica de un género, esto es, de los movimientos retóricos que lo constituyen, logra hacer visible a los estudiantes poco familiarizados con la lectura o escritura especializada, los esquemas, más o menos prototípicos, a partir de los cuales los textos se organizan para cumplir con un propósito comunicativo específico en un área determinada de conocimiento.

LA LECTURA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EL CASO DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Ya hemos señalado que leer *en* y *para* las disciplinas es una práctica que exige al lector habilidades y estrategias de diversos tipos y grados de complejidad que no son fáciles de desarrollar si éste no toma en cuenta el contexto social en el que la comunicación académica y científica tiene lugar. Para mostrar cómo funciona esta lectura retórica, a continuación presentamos la propuesta de deconstrucción de un género especializado fundamental en la formación universitaria, el artículo de investigación (AI). Hemos elegido este género ya que en la tradición académica y científica, sintetiza las prácticas letradas esenciales de la formación en todo campo de conocimiento (posicionamiento, análisis, crítica,

reflexión, evaluación, argumentación, explicación, descripción, etcétera); además de que se trata de uno de los géneros más leídos por los estudiantes de posgrado a lo largo su formación como especialistas e investigadores.

La lectura crítica de artículos especializados es de suma importancia en las maestrías y doctorados, pues ésta deriva, generalmente, en la producción de una gran variedad de documentos (proyectos, reseñas, ensayos, informes académicos, ponencias, tesis), que no sólo dan cuenta de la información contenida en los textos leídos, sino que también sirven como medio de validación de conocimientos disciplinares que serán consensuados y aceptados en la medida que son referidos y difundidos por los miembros de la comunidad (Swales 2004). De ahí que el dominio del género plante retos importantes para la formación de investigadores noveles y suponga cambios significativos en la estructura curricular de los posgrados para incorporar cursos o talleres de escritura académica y científica a lo largo del currículum. Estos cursos proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender las claves que subyacen al predominio de determinadas formas de comunicación científica en su comunidad de referencia, y los inician en el proceso de reflexión acerca de su rol y participación en los canales de comunicación que dicha comunidad pone a su alcance.

Dada la importancia de este género, en los últimos años ha crecido de forma exponencial el interés y la investigación sobre sus características, sobre los desafíos y exigencias que implica su lectura y escritura, y las implicaciones de su enseñanza en el desarrollo de la identidad de los investigadores noveles y su inserción en la comunidad científica (Castelló 2016). Los trabajos destacan la importancia de identificar el AI en los distintos contextos de producción pues, a pesar de mostrar una relativa estabilidad formal, se ha visto que éste se adapta, evoluciona y se modifica tanto a nivel estructural como estilístico en función del propio progreso de la comunidad disciplinar que lo genera, y de las políticas de las revistas especializadas para establecer requisitos específicos para su publicación. En consecuencia, estos estudios sugieren la

enseñanza explícita de las estrategias retórico-discursivas que el género exige, y el acompañamiento en el proceso de comprensión y producción. Es en este tenor que a continuación desarrollamos las pautas que el lector puede seguir para apreciar con claridad el procedimiento de análisis e identificación del género.

Pautas para la lectura

Identificación del tipo de interacción comunicativa que se establece entre lectores y escritores de AI (Situación retórica y propósito comunicativo)

Leer en el medio académico y científico es, como ya lo mencionamos, una actividad compleja que exige al lector el reconocimiento de la situación que se recrea en esa interacción específica. Así, cada vez que leemos artículos en el contexto de la investigación científica, lo hacemos tomando como marco de referencia las experiencias previas que hemos tenido al leer y escribir textos parecidos. Estas experiencias de interacción son las que, como lectores, nos permiten identificar esas nuevas acciones como propias de una determinada situación y, en consecuencia, identificar los propósitos comunicativos a ella asociados.

Esta relación entre acción, propósitos y tipo de interacción es llamada por algunos autores situación retórica (Miller 1984), y es la que permite a los lectores y escritores identificar y recrear formas o estructuras en un acto de comunicación. Esto es importante porque significa que un texto que no presenta la forma ni cumple con los propósitos sociales asociados a esa forma y al contexto de interacción en el que surge, simplemente no es reconocido por la comunidad como tal, es decir, el texto simplemente no tiene valor (Bazerman 1994). Por lo mismo, cuando leemos géneros académicos, como el AI, debemos tener bien claro para qué lo hacemos.

Particularmente, en lo que atañe al propósito comunicativo del género, es importante identificar dos niveles. El primero nos sitúa ante el propósito derivado de la situación científica propiamente

La formación de lectores más allá...

dicha, en la que la actividad de leer AI está conectada al proceso de investigación, y a la necesidad científica de dar a conocer y poner a consideración de otros (en el caso de su escritura) o tener noticia (en el caso de su lectura) de un nuevo descubrimiento, una propuesta conceptual, un marco metodológico, etcétera. Así, en este primer nivel, el propósito comunicativo está directamente asociado al tipo de relación que se establece entre los participantes en la interacción; esto es, entre el escritor y los colegas o pares académicos a quienes, como lectores potenciales, se dirige el artículo. Se trata de la clara intención de informar a la comunidad sobre hallazgos que se consideran relevantes en un campo de conocimiento particular, y cuya relevancia está asociada a la novedad temática, al tipo de indagación, el tratamiento de una problemática particular o a la pertinencia del trabajo, entre otros aspectos. De ahí, que la lectura y producción de AI permita también que los científicos se comuniquen, compartan metas, intereses y tareas promoviendo con ello sus lazos identitarios.

En un segundo nivel, propio de la interacción académica, el artículo de investigación cumple otras funciones y evidencia propósitos comunicativos un tanto diferentes a los expresados al interior de una comunidad disciplinar experta. Cuando un estudiante de posgrado lee artículos de investigación, lo hace con propósitos que van más allá de informarse. La lectura de artículos de investigación, como recurso de aprendizaje, está orientada al reconocimiento de abordajes metodológicos y perspectivas teóricas. Es por eso que estamos en una situación que pone en contacto a lectores noveles con escritores especializados reconocidos por sus aportaciones a un campo del saber, y que se convierten en modelos a seguir tanto en sus posicionamientos teórico-metodológicos como en sus maneras de escribir.

Identificación de patrones de organización (Estructura retórica)

Líneas arriba hemos señalado que la lectura de textos disciplinares es una actividad compleja que supone un grado de experiencia que se traduce en el manejo de marcos de conocimiento,

identificación de la situación retórica, establecimiento de propósitos y estrategias de lectura, entre las que destaca la identificación de formas de comunicación propias del ámbito disciplinar en el que surge el texto. En lo que respecta a este último aspecto, el reconocimiento de los pasos estratégicos que siguen los escritores para generar AI permite visualizar la lógica de producción del género y facilita su lectura y comprensión.

En la actualidad, gracias al enorme interés que los géneros académicos han despertado en los países de habla hispana, contamos con una cantidad importante de trabajos de descripción de la estructura retórica del artículo de investigación en diferentes áreas disciplinares (Parodi y Burdiles 2015). Estas descripciones, basadas en amplias muestras, nos permiten identificar las preferencias que, en su producción, tienen las comunidades académicas y nos dan elementos para esbozar la tendencia que este género presenta en cuanto a su estructura y propósitos comunicativos en las diferentes áreas del conocimiento.

Así, en el marco de lo ya expuesto, a continuación presentamos la estructura prototípica del AI en el área de las humanidades. Considerando los propósitos didácticos del trabajo y buscando una mejor apreciación, hemos dividido la estructura retórica de este género en tres secciones. La primera, presentada en el Cuadro 1, corresponde al resumen o abstract, sección que en sí misma es considerada por muchos especialistas como un género independiente (Blanco 2011; Prestinoni de Bellora y Girotti 2005). El Cuadro 2 presenta a la estructura propia de la introducción identificada por Swales (1990) en su trabajo sobre el discurso científico, y ampliamente conocido como el modelo CAR (*Create a Research Space*). Finalmente, el Cuadro 3 muestra la estructura del desarrollo, la conclusión y las referencias del AI. Cabe señalar que la estructura presentada en los cuadros 1 y 3 son propuestas de los autores y fueron generados a partir del corpus MCCA-Uatx 2017 conformado por cincuenta artículos en el área ya referida. Recomendamos poner atención al propósito comunicativo que se desprende de cada movimiento o segmento del texto y, especialmente, a los pasos estratégicos que los autores de AI siguen en esta área de conocimiento.

La formación de lectores más allá...

Cuadro 1. Estructura retórica del resumen o *abstract* del AI en el área de Humanidades

Resumen o Abstract			
Movimiento	Propósito Comunicativo	Pasos Estratégicos	
Título	Describir de manera sintética, específica, clara y exacta el tema del artículo para que el lector lo identifique.	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de palabras claves que reflejen el contenido del trabajo para facilitar su indización. • Focalización en la problemática abordada, o • Focalización en el método y objetivo, o • Focalización en las conclusiones. 	
Identidad del autor	Indicar la autoría del artículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del autor • Institución de adscripción 	
Resumen	Presentar de manera abreviada el contenido del artículo científico. Anunciar, guía y motiva su lectura.	Encuadre	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio a través de generalizaciones y/ o • Ubicación el trabajo en un determinado campo de estudio a través de referencias a investigaciones previas.
		Justificación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de una problemática o señalamientos de limitaciones en el cuerpo de conocimiento existente.
		Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los objetivos o metas de la investigación. • Descripción de los métodos utilizados para alcanzar los objetivos. • Presentación de resultados.
		Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de conclusiones y/o • Sugerencia de nuevos desarrollos.
Palabras claves	Describir de manera sintética el contenido específico del artículo.	Selección de cinco palabras o frases cortas que condensen los temas más importantes que contiene el artículo para localizarlo en un buscador. Inclusión de términos acordes con el registro profesional.	

Fuente: Elaboración propia a partir del corpus MCCA-Uatx 2017.

Cuadro 2. Estructura retórica de la introducción AI en el área de Humanidades

Introducción			
Movimiento	Propósito Comunicativo	Pasos Estratégicos	
Introducción	Presentar la investigación para generar el interés del lector al explicar el contexto de su realización y el contenido del mismo.	Establecimiento del campo o territorio científico de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda o solicitud de reconocimiento de la significación y pertinencia de la investigación. • Generalizaciones sobre el tema. • Revista a investigaciones previas.
		Establecimiento del nicho o tema de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de afirmaciones contrarias u opuestas a las establecidas en el estado del conocimiento y/o • Indicación del nicho o espacio sin investigar y/o • Hipótesis o planteamiento del problema y/o • Presentación del tema como novedad o ubicación en una línea de investigación tradicional.
		Ocupación del nicho.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicación de los objetivos y/o • Anuncio del tema de la investigación. • Anuncio de los principales descubrimientos. • Indicaciones acerca de la estructura del trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Swales (1990).

La formación de lectores más allá...

Cuadro 3. Estructura retórica del desarrollo y conclusión AI en el área de Humanidades

Movimiento	Propósito comunicativo	Pasos estratégicos
Marco Teórico	Mostrar la postura del investigador, las ideas con las que se relaciona y los juicios que comparte con otros autores.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el estado del conocimiento. • Orientar la investigación marcando las diferencias o similitudes con otros estudios. • Situar el problema de investigación dentro de un conjunto de definiciones y conocimientos. • Ofrecer los conceptos que serán empleados durante el análisis. • Establecer los referentes metodológicos que sustentan la interpretación, el análisis o experimento.
Marco metodológico	Explicar los mecanismos utilizados para el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación sistemática y lógica de los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico. • Descripción de métodos, técnicas o procedimientos.
Resultados	Exponer los hallazgos y descubrimientos específicos de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación del problema y su necesidad de estudio. • Recapitulación sobre métodos. • Presentación de los hallazgos. • Significado e implicaciones de lo hallado. • Recapitulaciones sobre el marco teórico. • Aportaciones de la investigación.
Discusión	Confrontar los hallazgos con investigaciones propias o ajenas para establecer su relevancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de resultados relevantes. • Exposición y explicación de resultados inesperados. • Relación de los hallazgos con estudios previos. • Relevancia de los hallazgos e implicaciones para el campo de conocimiento.
Conclusión	Analizar y evaluar los resultados de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar la relevancia de los hallazgos. • Señalar posibles repercusiones del trabajo. • Identificar aplicaciones. • Sugerir apertura de nuevas líneas de investigación. • Indicar implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos. • Realizar recomendaciones.

Referencias	Indicar las fuentes que documentan la investigación para indicar sus fundamentos y dar fiabilidad al trabajo.	<ul style="list-style-type: none">• Presentar de manera alfabética las fuentes consultadas, siguiendo los criterios del modelo de cita y referencia elegido por el autor o solicitado por la revista en la que aparece publicado.
-------------	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir del corpus MCCA-Uatx 2017.

Como se puede observar, los pasos estratégicos ayudan al escritor a cumplir el propósito comunicativo que tiene establecido en un segmento específico del texto y, además, le permiten organizar la información de tal manera que dé al documento la fisonomía propia de lo que su comunidad considera un artículo de investigación. La continua lectura de artículos y su consecuente análisis y descripción afinan las capacidades de los lectores quienes no sólo leerán mejor, es decir, comprenderán los alcances e implicaciones del género, sino también reconocerán la lógica de su construcción, hecho que les permitirá, llegado el momento, convertirse en investigadores capaces de publicar y poner a consideración de la comunidad científica sus hallazgos.

CONCLUSIÓN

Las acciones sociales que tienen lugar en la universidad se muestran en toda su complejidad cuando describimos las maneras como las comunidades académicas y disciplinares, que en ella conviven, utilizan el lenguaje. La identificación de las estrategias discursivas puestas en juego por estas comunidades al generar textos escritos nos deja en claro que tales acciones no se reducen a simples formas particulares de utilizar el lenguaje, sino que se trata de prácticas complejas que involucran también formas diferenciadas de interacción y, sobre todo, de maneras específicas de pensar y construir conocimientos.

El análisis de AI como género discursivo permite al lector rastrear e identificar las acciones que, insertas en una tradición, un

autor realiza para producir un texto específico. La identificación de esos patrones es, sin duda, una estrategia eficaz para la comprensión del texto, pues revela al lector la relación sustancial entre lectura y escritura, además de que le permite reconocer estas prácticas como herramientas epistémicas de las que dependen otras prácticas académicas como investigar o divulgar.

Como lo vimos con el caso del AI, en la medida en que el estudiante identifique patrones de acción y propósitos de comunicación en la diversidad de textos que lee, no sólo comprenderá mejor su contenido, sino que también será mayor la posibilidad de convertirse, mediante la continua exposición a los géneros, en un lector y escritor hábil de AI y de otro tipo de textos que la formación académica le exige. Así, la propuesta aquí presentada ayuda al estudiante a aprender a examinar los textos académicos y especializados propios de su área disciplinar para descubrir, entre otras cosas, que los textos que pertenecen a un mismo género presentan ciertas regularidades; que esas regularidades se pueden observar en los procesos de producción y recepción de los textos, y en los roles sociales que desempeñan los productores y receptores; y que la lectura y escritura de los géneros académicos y especializados se facilita en la medida que el lector/escritor se familiariza con esas regularidades a partir de la continua interacción y consecuente deconstrucción del género.

Con lo aquí expuesto, queda claro que la lectura recurrente de textos pertenecientes al mismo género facilita el reconocimiento de esas regularidades y las posibles variaciones que el propio género puede presentar al generarse y circular en situaciones distintas, como puede ser el caso del AI en distintas áreas disciplinares.

REFERENCIAS

- Bazerman, C. 1994. System of genre and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (eds.) *Genre and the new rhetoric* (pp.79-101). Londres: Taylor & Francis.
- Bazerman, Ch. 2012. *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. 1995. *Genre Knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blanco, C. E. 2011. Los resúmenes de artículos de revista. En Bolívar, A. y Beke, R. (comps.) *Lectura y escritura para la investigación* (pp.213-238). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Castelló, M. 2016. Escribir artículos de investigación: características del género. Tensiones a las que se enfrentan los estudiantes de doctorado e investigadores noveles al escribir artículos de investigación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la Investigación* (209-226). México: Ediciones SM.
- Castro, M. C. y Sánchez, M. 2016. Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 77-97). México: SM Editores.
- Gee, J. P. 2005. *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Hyland, K. 2009. *Teaching and researching writing*. London: Longman.

La formación de lectores más allá...

- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-176.
- Parodi, G. 2010. La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69.
- Parodi, G. y Burdils, G. (Eds.). 2015. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Prestinoni de Bellora, C. y Girotti, E. 2005. El resumen o abstract. En Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia*. Principales clases del discurso académico-científico (93-112). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Swales, J. 2004. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Press.
- Wenger, E. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Leer en la universidad: una mirada a los *habitus* y representaciones sociales en estudiantes de diversas disciplinas

SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
Universidad Estatal de Sonora

*[...] el mundo social es construido en
bruto cotidianamente, aún sin quererlo,
por la simple lógica de la reproducción
inscrita en nuestras disposiciones.*

Bourdieu 1997

INTRODUCCIÓN

Las motivaciones para esta investigación fueron varias, en gran medida, se crearon a partir del cuestionamiento e inquietud generada al ser docente y convivir de manera habitual con estudiantes y profesores, en un ambiente académico y social en el que se declara la importancia de leer, en teoría se le atribuye un lugar significativo; pero en los indicadores de lectura y en el quehacer propio de las asignaturas no se manifiesta en acciones dicha importancia.

Esta investigación, apoyada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), en su

dimensión humanística analiza aspectos de la lectura, relacionados con la educación en la universidad, institución que no solo debiera ser un espacio para la transmisión de saberes, sino también para la generación de nuevos conocimientos por medio de la investigación. Sus resultados pueden dar pie a la reflexión en torno al tema y generar una dinámica enriquecedora en el diseño y rediseño curricular de los programas educativos de la universidad.

Usualmente los cambios en las instituciones responden a imaginarios sociales, o a lo que Castoriadis llamó *elucidación*, que es el ejercicio reflexivo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan (Castoriadis 1975). Esto también es una creación social e histórica que se propaga por el ejercicio del poder de los políticos, rectores, jefes y docentes, con propuestas de los libros de texto y el rigor de los planes de estudio. Los cambios que se promueven en la universidad en muchos casos responden a esa necesidad de participar en las megatendencias internacionales, que no siempre coinciden con el aquí y el ahora de la realidad de México en general y menos aún de cada una de sus diversas regiones. Casi por nada, la política y la educación en nuestro país se replantean y pretenden reconstruirse cada seis años, con lo que solo se logra poco impacto y rupturas en la continuidad de programas y proyectos educativos.

Por lo anterior, es importante indagar en los aspectos que más les duelen a nuestras instituciones, a sus programas, a sus principales actores y de qué manera todo esto recae directamente en la formación de nuestros estudiantes. Consideramos fundamental que los procesos de cambio se generen a partir de resultados de investigación, cuyos efectos pueden incidir de manera eficaz en la educación de los jóvenes universitarios, y ante todo, no olvidar que la educación no es solo para cultivar el intelecto o la formación científica, sino que conlleva a la superación del ser humano de manera integral (Petit 2015).

El objetivo general de esta investigación es analizar los *habitus* y las representaciones sociales en la formación lectora de los estudiantes universitarios, a partir de la observación de las prácticas lectoras académicas y cotidianas. Como señala Moscovici, “todo

lo que parece familiar, rutinario y lugar común ocupa una posición superior entre aquellos asuntos que demandan un entendimiento meticuloso. El interés en investigación ha cambiado de la industria a gran escala a la industria artesanal de los hechos sociales” (Moscovici 2011, pról.), industria artesanal de la cual formamos parte. De alguna manera, este estudio forma parte de esa transformación de la investigación aplicada a la vida y al quehacer cotidiano de los universitarios en un aspecto que consideramos coyuntural, en la formación integral de los estudiantes.

DESARROLLO

La lectura en México, la gran asignatura pendiente

Pertenezco a una universidad de un estado de provincia, en un país tan heterogéneo como lo es México con 119,938,473 de habitantes (INEGI s.f.), dispersos en su gran extensión territorial, con realidades diversas y hasta opuestas. Los indicadores de lectura, nacionales e internacionales nos reprueban. Mencionemos como ejemplo los resultados de la prueba PISA realizada en el 2012, en el rubro de lectura estableció que México ocupó el lugar 52 de los 65 países evaluados (OCDE 2013). En el año 2015 se ubicó a México en el indicador 53 de 65 países evaluados (OCDE 2016). Según esta prueba los indicadores de lectura están setenta puntos por debajo de la media de los países participantes de estos estudios.

En México la crítica externa se convierte en interna, pues gran parte de los medios masivos de comunicación incluyen notas con títulos como “México, el peor lugar en PISA”, “México ocupa el último lugar de la OCDE en educación media superior” (México ocupa el último lugar de la OCDE en educación media superior 2018), “Ni la mitad de mexicanos leen al menos un libro al año” (Alegría 2017) , “OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación” (Moreno 2016). Esta serie de discursos publicados y difundidos por periódicos impresos, electrónicos, por la radio, la televisión y el Internet, han incidido poderosamente en la creación

y socialización de una representación social de que México es un país de no lectores. Todo lo anterior sin tomar en cuenta las variables socioculturales, pues nos medían y comparaban con países pequeños en extensión territorial, en población, con una economía de primer mundo; individuos y realidades disímiles.

En el año 2016 el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta) presentó indicadores también bajos, pero que sí consideraban variables socioculturales importantes como: edad, género, escolaridad, ocupación e ingresos de la población estudiada, la lectura en medios electrónicos, de textos incompletos, periódicos, entre otros. En este año el promedio de libros leídos por la población en México fue de 3.5 libros. Cabe destacar que quienes perciben ingresos menores a \$1,200.00 leen sólo 2.8 libros y quienes ganan más de \$11,600.00 leen hasta nueve libros. Se puede observar que existe relación entre el capital económico y la lectura, gran parte de la población mexicana sus ingresos y escolaridad son bajos, por tanto, desde esa perspectiva no sería de extrañarse que sus indicadores de lectura también lo sean. Las personas con una escolaridad de primaria o menor, leen dos libros, mientras que los universitarios leen siete libros *per capita*. En estos últimos indicadores observamos la importancia de la escolaridad para el capital cultural de la población (Conaculta 2016).

La problemática de la formación lectora en la universidad va más allá de los indicadores de lectura y sus estándares internacionales, tiene que ver con las desigualdades en la disposición de la riqueza, económica y cultural, a lo que Bourdieu llama capital económico, social y cultural. Pero va más allá de la disposición de recursos y oportunidades; como señala Castoriadis (1975), se relaciona con la concepción y la materialidad de la vida social, se formula a través de las relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, es decir las instituciones, como la familia, la escuela, la iglesia y otras organizaciones de personas constituidas en grupos, comparten significaciones que responden a lo percibido, a lo racional, o a lo imaginario. Podemos decir que en el ejercicio de la lectura en la universidad los estudiantes comparten y reproducen representaciones sociales que han sido transmitidas a ellos básicamente por dos

instituciones la familia y la escuela, esta segunda a través de sus profesores, los programas y modelos educativos.

La institución no es una creación de individuos designables, sino del imaginario colectivo anónimo e instituyente. Poder que nunca es plenamente explicitable, que se encarna en la socialización de todo recién nacido a través del lenguaje y de su mundo. El poder instituyente, como el imaginario primero o central, nunca puede ser explicitado completamente, en gran parte queda oculto en los trasfondos de la sociedad (Castoriadis 1975).

La lectura desde el enfoque sociocultural

Como docentes e investigadores, resulta fundamental observar a la lectura en la universidad como un hecho social, en un momento y lugar determinado. Señala Vygotsky (1995) que las acciones del ser humano pueden ser comprendidas si se analizan sus procesos psicológicos, biológicos e históricos y que el lenguaje constituye la expresión de ese pensamiento interno que interpreta los sucesos de la realidad social.

Desde una perspectiva sociocultural, tanto las palabras como el conocimiento previo de quien lee, se originan en la sociedad. El discurso que comparte un autor de un texto contiene sus ideas, que este a su vez las obtuvo de otros autores y/o personas, de textos o experiencias vividas. Al respecto, Cassany menciona: “Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany 2006, 38).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la competencia lectora constituye un modo de interactuar en una sociedad y allegarse información y conocimientos desde los más elementales a los más complejos (Flotts *et al.* 2016).

Leer es una práctica cultural, un proceso comunicativo que se desarrolla en un contexto histórico y geográfico, en el cual se

decodifican e interpretan mensajes o la información de un texto en formato impreso o digital. Por medio de la lectura se expresan ideas, pensamientos y/o sentimientos, mismos que al interactuar con ideas o información previa por medio de la internalización generan o refuerzan las habilidades comunicativas y el conocimiento del lector.

Observar la realidad social es conocer un escenario heterogéneo, variable, situado en un contexto social e histórico. Es posible analizar los paradigmas de las personas, que en lo individual forman grupos sociales o instituciones, quienes en sus prácticas y creencias sociales conforman el tejido social. El análisis de las realidades nos conduce a la observación de las prácticas cotidianas, al lugar de la dialéctica del *opus operatum* y el *modus operandi* de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los *habitus* (Bourdieu 1993, 92).

Señala Bourdieu (1993) que los *habitus* son principios creadores de prácticas distintivas y propias... pero también son esquemas clasificatorios, formas de categorización, maneras de percibir la realidad, generadores de las diferencias en las prácticas cotidianas, en los recursos poseídos; en las opiniones expresadas se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje. Respecto a nuestro estudio, los *habitus* de la lectura de los estudiantes manifiestan lo que ellos piensan o conciben de la lectura y, los tipos de textos. Esas son posturas que evidencian, de manera consciente o no, toda una estructura de pensamiento.

Los *habitus* se conciben y generalizan por medio de la inculcación¹ desde las instituciones y de la adjudicación por parte de la sociedad, que construye su historia y se representa por medio de dichas disposiciones duraderas. De acuerdo con Bourdieu el concepto de *habitus* logra separar las marcadas diferencias entre

1 “El trabajo pedagógico de inculcación es, con la institucionalización que se acompaña siempre de un mínimo de objetivación en el discurso (y en particular en el derecho, encargado de prevenir o de castigar los fallos de la socialización) o tal o cual otro soporte simbólico (símbolos o instrumentos rituales, etc.)” (Bourdieu 1993, 164).

el objetivismo y el subjetivismo. Las teorías objetivistas revelaban las prácticas sociales como determinadas únicamente por la estructura social, es decir, sin influencia de las personas. Por otra parte, las teorías subjetivistas explicaban los movimientos sociales como resultado de las acciones de los individuos (Bourdieu y Passeron 2003).

Los *habitus* se observan en las acciones realizadas, evidencian pensamientos, percepciones y/o valores propios del grupo social en el que dicho actor fue educado, el sujeto reproduce estos esquemas de manera involuntaria e inconsciente, es así como se mantiene y reproduce el orden social.

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici analiza el conocimiento de sentido común, que alude a una forma de analizar el pensamiento social. Establece una rama del conocimiento para investigar y organizar los descubrimientos en la realidad social.

Las representaciones sociales constituyen universos de opinión que inciden no sólo en las concepciones de las personas de forma individual o inconexa, sino también son pensamientos complejos que se organizan en modelos, los cuales impactan en las acciones de dichas personas y se enuncian en tres ejes:

- 1) La información: son los conocimientos que posee un grupo sobre un objeto social o evento.
- 2) El campo de representación: estructura un modelo social en el que se organizan las ideas del investigador bajo propiedades cualitativas o imaginativas.
- 3) La actitud: descubre la opinión sobre el objeto a través de una determinada conducta (Moscovici 1979).

Con la socialización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) las formas de leer han cambiado. Como señalan Valero, Vázquez y Cassany (2015), la lectura en medios digitales demanda que los lectores asuman una actitud más activa y crítica para localizar y evaluar la información. Supone también una dinámica de la inmediatez para acceder a la información, lo que

requiere procesos de análisis más rápidos y en ocasiones por ello se logra poca profundización en las ideas, como señala Cassany, ahora es común que se lea de Zapping, se salta de un texto a otro, de una página a otra que incluso se combina con imágenes, videos o audios. La inmediatez se debe no solo al texto digital, sino también a la facilidad que actualmente proporcionan los dispositivos móviles como lap top, tabletas y celulares (Cassany 2006).

METODOLOGÍA

Para este estudio se utilizó una metodología mixta. Se recolectó la información por medio de instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo. La institución objeto de estudio es una universidad pública, ubicada en el estado de Sonora. En el 2018 esta institución tenía una población de 13,811 estudiantes distribuidos en cinco unidades académicas e inscritos en los diecinueve programas educativos de licenciatura y/o ingeniería que se ofrecían al momento del estudio. Se tomó una muestra estadística estratificada de los alumnos de 4° o 5° semestre, para acceder a estudiantes que ya habían cursado las asignaturas en cuyos programas se incluyen temáticas orientadas al desarrollo de las competencias lectoras, estas asignaturas son Comunicación oral y escrita, Aprendizaje y gestión del conocimiento y Fomento a la lectura (UES 2019).

Se elaboraron dos instrumentos que se estructuraron de acuerdo a las categorías de análisis que se pretendían analizar. Se pilotearon con un grupo de estudiantes y se validaron a juicio de experto con el apoyo de colegas investigadores.

Se aplicó un cuestionario en línea a una muestra representativa de 415 estudiantes de cinco unidades académicas con preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. También se grabaron grupos focales con estudiantes de la mayoría de las carreras que en ese momento se impartían.

El interés de esta investigación se orientó al análisis de *habitus* y representaciones sociales de la lectura en estudiantes universitarios y de manera más específica se observaron las diferencias entre los

alumnos de las distintas áreas de conocimiento, por lo que se utilizó la clasificación propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Como se puede ver en el gráfico 1, los estudiantes de la muestra se agruparon en 5 áreas de conocimiento, según el programa educativo que cursaban.

Gráfico 1

Áreas de conocimiento	Estudiantes de la muestra	Porcentaje
Ciencias Sociales y administrativas	202	49%
Ingenierías	108	26%
Ciencias naturales y exactas	20	5%
Humanidades y servicios	45	11%
Ciencias de la salud	40	10%
Total	415	100%

Fuente: elaboración propia.

Destaca el hecho de que 49 por ciento de los estudiantes se ubican en el área de Ciencias sociales y administrativas y muy pocos, el 5 por ciento, en Ciencias naturales y exactas.

Gráfico 2

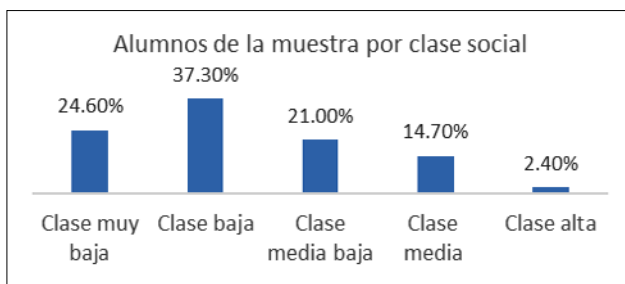


Fuente: elaboración propia.

La formación de lectores más allá...

Como podemos observar, el mayor porcentaje de los estudiantes pertenece a la clase baja y clase muy baja, los cual, según Bourdieu y Passeron (2003), tienen menores oportunidades de desarrollo si tienen un capital económico y cultural es bajo. Por lo anterior podemos inferir que menores condiciones pueden incidir en los hábitos lectores bajos.

Gráfico 3

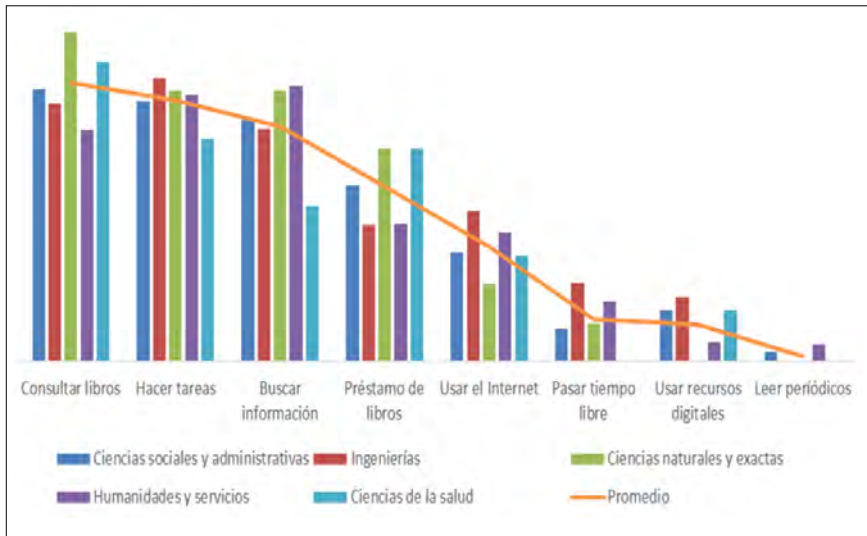


Fuente: elaboración propia.

Si realizamos el comparativo por áreas de conocimiento se observa que el porcentaje más alto de lectores se ubica en las áreas de Ciencias naturales y exactas, Ciencias sociales y administrativas e ingenierías. Resalta el hecho que los estudiantes menos lectores son los del área de humanidades y servicios, pero como explicación se puede decir que en ese grupo se ubican los estudiantes de la licenciatura en entrenamiento deportivo que, por la naturaleza misma de la carrera, cursan asignaturas más prácticas, las cuales les demandan leer menos.

El contexto socioeconómico de los estudiantes constituye no solo oportunidades, sino también puntos de partida, perspectivas e intereses; si en su entorno familiar, escolar no se incentiva leer, difícilmente los estudiantes serán lectores por voluntad propia.

Figura 4. Actividades que realizan en la biblioteca



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se observa que los alumnos que más consultan libros en biblioteca son los de Ciencias naturales y exactas, seguidos de los de Ciencias de la salud. Se infiere que acuden más a la biblioteca porque sus temas los ubican en la bibliografía básica y porque no es sencillo comprar los libros de esas áreas, pues suelen ser más costosos.

En lo referente a hacer tareas en biblioteca, destacan los estudiantes de las ingenierías, cuyos libros son también costosos. Asimismo, una razón podría ser que las bibliotecas de la Institución pertenecen a la Red de Consulta de INEGI, por lo que cuentan con material geoestadístico y cartográfico además de los libros básicos de las asignaturas.

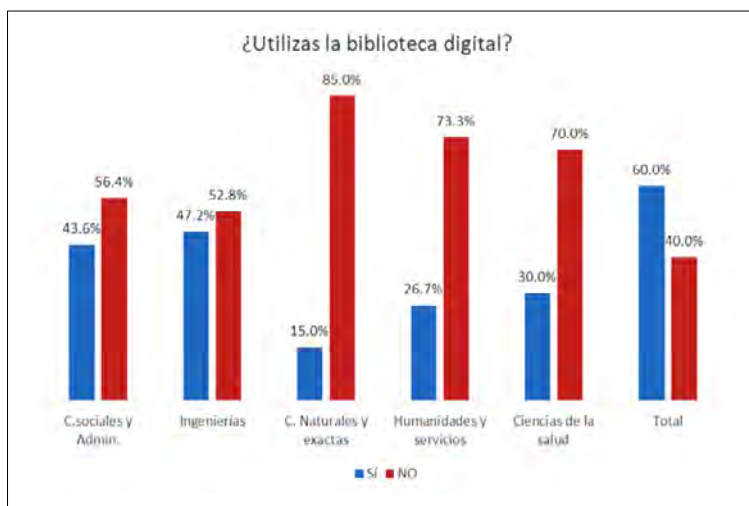
Por el modelo educativo que se tiene en la institución, los estudiantes utilizan en la mayoría de sus asignaturas la plataforma educativa Aya 10, por lo que acuden a las bibliotecas para hacer

La formación de lectores más allá...

tareas, pues están equipadas con computadoras exclusivas para consultas y se cuenta con servicio de Internet inalámbrico por lo que los estudiantes pueden llevar sus dispositivos móviles y hacer tareas en dicho lugar.

Además de la infraestructura y el acervo de la biblioteca, se cuenta con una biblioteca digital que tiene once bases de datos en consorcio. Como se observa en la figura 5, el 60 por ciento de los estudiantes las utiliza y el 40 por ciento no. Nuevamente destacan como usuarios de la biblioteca digital los alumnos del área de ingenierías con lo que se infiere que quien consulta el acervo en papel también lo hace en el soporte digital. En segundo lugar, están los estudiantes de Ciencias sociales y administrativas, que son el 49 por ciento. El resto de los estudiantes, menos del 30 por ciento las utiliza. En términos generales, se puede señalar que este recurso pudiera ser mejor aprovechado, pero a decir de los mismos estudiantes, gran parte de sus profesores no les guían o demandan en el aprovechamiento de la biblioteca digital.

Figura 5



Fuente: elaboración propia.

de extrañarse entonces que los estudiantes no desarrollen en sus prácticas cotidianas actividades que les resultan poco amenas.

El 60 por ciento de los participantes de este estudio no se conciben como lectores, pese a que leen todos los días para sus tareas, porque responden a una representación social de que “leer es acceder a textos académicos e importantes”, leen textos por obligación y no por placer académico o estético.

Por lo anterior, es necesario identificar y atender las particularidades e intereses de los estudiantes de las diversas áreas de conocimiento para incidir en un verdadero gusto por leer; como dice Garrido (2004), es importante formar lectores, que con las estrategias adecuadas transitarán de manera más amable a lecturas específicas de sus profesiones o de mayor complejidad.

La lectura tiene que ver con el ejercicio del poder de las instituciones desde la administración de los recursos, el diseño curricular, la selección de textos y las actividades al interior de las aulas. Lo que ocurre en la universidad responde a un imaginario central, es una representación de la sociedad, inculcado a los alumnos desde sus familias, la educación básica y media que resultan ser recetas viejas para realidades nuevas y cambiantes.

Se requieren diseños curriculares participativos, flexibles, innovadores, que atiendan los gustos y problemáticas del aquí y ahora de sus estudiantes e instituciones. Es fundamental que las universidades apoyen de manera planificada y sistemática a la formación lectora de sus estudiantes con recursos humanos especializados en áreas de investigación, en aulas y bibliotecas. Se requiere que se destinen más recursos financieros y humanos para la investigación, formación docente, el desarrollo de infraestructura y equipamiento propicio para la lectura. Solo así se podría considerar que existe voluntad y el ejercicio reflexivo de la elucidación que señala Castoriadis en la institución por la formación lectora de los estudiantes.

Las formas de leer y los lectores han cambiado, por ello las universidades necesitan también potenciar el recurso de sus bibliotecas, especialmente la biblioteca digital, es preciso aprovechar las habilidades tecnológicas de los estudiantes para la utilización de bases de datos y dispositivos electrónicos.

La formación de lectores más allá...

Sobre todo, es necesario que directivos y docentes dejen de alabar en el discurso a la lectura y la apoyen con las grandes y pequeñas acciones cotidianas al interior de las universidades, con la clara conciencia de que la lectura es parte fundamental en la formación humanística y profesional de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Alegría, Alejandro. 2017. *Ni la mitad de mexicanos leen al menos un libro al año...* 22 de abril de 2017.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. 2003. Los herederos, los estudiantes y la cultura. Argentina: Siglo XXI.
- Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Castoriadis, Cornelius. 1975. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CONACULTA. 2016. *Encuesta Nacional de lectura*.
- Expansión. “México ocupa el último lugar de la OCDE en educación media superior”. 11 de septiembre de 2018: <https://expansion.mx/nacional/2018/09/11/mexico-ocupa-el-ultimo-lugar-de-la-ocde-en-educacion-media-superior>.
- Flotts, Paulina, Jorge Manzi, Jiménez, Daniela, Abarzúa, Andrea, Cuyuman, Carlos, y García, María José. 2016. *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. UNESCO.
- Garrido, F. 2004. *El buen lector se hace, no nace*. México: Ediciones del Sur.
- INEGI. INEGI. s.f. <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/> (último acceso: 5 de julio de 2019).

- Moreno, Teresa. "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación". 2016. *El Universal*, 6 de diciembre de 2016. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion>.
- Moscovici, Serge. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- . 2011. "Prólogo". En *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*, de Wolfgang Wagner, Nicky Hayes y Fátima Flores, IX. México: Anthropos.
- OCDE. 2016. "Programa para la evaluación de alumnos Pisa 2015. Resultados". <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf> (último acceso: 24 de septiembre de 2019).
- . 2013. "Resultados de Pisa 2012". https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf (último acceso: 3 de agosto de 2019).
- Petit, Michèle. 2015. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- UES. 2019. «AGENDA ESTADÍSTICA CICLO ESCOLAR 2018-2019.» Hermosillo, Sonora.
- Vygotsky, Lev Segminovich. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. México: Fausto.

Para que los universitarios lean clase a clase... (¿de quién es el problema?)

PAULA CARLINO

CONICET, Universidad de Buenos Aires

En este trabajo analizo una actividad experimentada en mi aula universitaria con la lectura y escritura, y la sitúo en el marco del programa de investigaciones desarrollado por el GICEOLEM.¹ Abordo la relación entre resumen y comprensión lectora, y lo que podemos hacer los docentes para que los alumnos lean clase a clase.

CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DEL GICEOLEM

En 1997, antes de conformar el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias,² la lectura y la escritura en la universidad se

1 Este artículo es una versión re trabajada de una parte de la conferencia impartida en el Seminario de Investigación de Lectura, organizado en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, de la UNAM, en agosto de 2019. Se en el PIP 112-201301-00032 (CONICET) y el PICTO UNIPE 2017-0020 (ANPCyT) de Argentina. En este mismo volumen, se presenta otro artículo correspondiente a la misma conferencia.

2 <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>.

planteaban como un “un problema de otros”: un problema de los alumnos, o un problema de los profesores que les habían enseñado previamente. Nuestro programa de estudios surge de convertir en propio ese problema supuestamente ajeno: partimos de que tenemos un problema en la enseñanza universitaria, que recibe alumnos a quienes les cuesta leer y escribir para aprender en las diversas disciplinas.

Lo que inicialmente aparecía como un “problema de aprendizaje”, un déficit en los estudiantes, lo empezamos a ver como un problema de la enseñanza universitaria, que nos incumbe. El problema lo tenemos nosotros: las instituciones superiores y los docentes que hemos de enseñar a los alumnos que recibimos, y no a alumnos ideales. Los alumnos ideales no existen pero, si existieran, los docentes no seríamos necesarios, porque esos estudiantes podrían aprender por su cuenta: estarían en condiciones de comprender los temas directamente de fuentes escritas, sabrían por sí mismos poner en relación su conocimiento preexistente con lo que los libros y la internet dicen, y podrían formarse autónomamente.

Si acordamos con el principio de que la universidad tiene la responsabilidad no sólo de enseñar a los estudiantes que recibe, sino también de ayudarles a aprender, hemos de abandonar la pretensión de que sean ellos quienes se amolden a nuestra enseñanza y a nuestros ideales de lo que deberían saber. Por el contrario, tenemos que conocer las necesidades educativas de los alumnos reales, y hemos de diseñar nuestra enseñanza en forma acorde, para que les ayude aprender.

Puesto que muchos de los alumnos reales que recibimos (en Argentina, en otros países de América Latina, y también en universidades de todos los continentes) suelen no saber qué hacer para entender los textos que les damos para leer, ni cómo escribir los textos que las distintas cátedras les solicitan, la universidad debe hacer algo que no sea culparlos ni responsabilizar a la educación anterior. Así pues, la universidad como institución y los profesores como parte de ella hemos de ocuparnos (y no solo preocuparnos) y planificar qué hacemos para que los estudiantes lean y escriban como requieren hacerlo para estudiar las distintas materias. Por lo

tanto, en el origen del GICEOLEM estuvo la convicción de que era necesario reconvertir el problema que suele ser adjudicado a otros, y transformarlo en un problema propio para ser investigado, estudiado, debatido y abordado en la enseñanza.

Los estudios que realiza el GICEOLEM parten de una pregunta común relativa a cómo la lectura y la escritura se trabajan en los distintos espacios curriculares. Nos interesa conocer de qué maneras escribir y leer como necesitan hacerlo los estudiantes (es decir, con fines de estudio) se incluyen en las materias. Inicialmente comenzamos indagando la educación superior pero luego también enfocamos la educación secundaria (alumnos de doce a diecisiete años). Nos proponemos aportar al debate acerca de dónde, cuándo, a cargo de quién, de qué manera, con qué fin y con qué fundamentación deben trabajarse la lectura y la escritura que se necesita que realicen los alumnos en la universidad, en la preparatoria, en la escuela previa, para aprender en las diversas asignaturas: en historia, en biología, en ciencia política, etcétera.

Figura 1. Revisiones colectivas durante reuniones del GICEOLEM



La formación de lectores más allá...

Nuestro programa de investigación ha desarrollado varias líneas con diversas metodologías. Entre ellas, realizamos investigación-acción en aulas universitarias (Carlino 2002b, 2005a) y del posgrado (2012a), estudios documentales comparados entre lo que se hace con la lectura y la escritura en universidades argentinas, australianas, canadienses y de Estados Unidos según sus programas institucionales que se ocupan de la escritura (Carlino 2002a, 2009, 2010, 2012b); hemos entrevistado a alumnos y docentes del grado universitario (Carlino 2017b) y del posgrado (Carlino 2005b), y recabamos la perspectiva de profesores mediante encuestas (Carlino, Iglesia y Laxalt 2013).

Desde hace una década, nuestra investigación es predominantemente de naturaleza observacional, dentro de diversas aulas (Carlino 2017a, Cartolari y Carlino, 2011; Cordero y Carlino, 2019a y 2019b; Molina y Carlino, 2019; Roni y Carlino, 2018; Rosli y Carlino, 2019). Llegamos a observar clases de Historia, Biología, Legislación Fiscal, Geografía, Ingeniería, Matemática, etcétera, porque nos dimos cuenta de que era limitada la información recogida en entrevistas, encuestas, análisis de programas de asignaturas o de textos producidos por alumnos. Si queremos aportar al problema de cómo se lee y escribe en los niveles educativos a los que nos dedicamos, debemos acceder a las prácticas que se realizan en las aulas y no solo a lo que se declara que se hace.

¿QUÉ PODEMOS HACER LOS DOCENTES PARA QUE LOS ALUMNOS LEAN CLASE A CLASE?

Del conjunto de estudios del GICEOLEM, examino a continuación una experiencia, concebida como parte de una investigación-acción, que tuvo lugar en mis clases de Teorías del Aprendizaje dentro de la Licenciatura en Enseñanzas de las Ciencias. La investigación-acción (más abarcativa que lo que aquí desarrollo) consistió en el diseño y puesta a prueba de diversas situaciones con la lectura y escritura al servicio de ayudar a aprender los contenidos de esta materia (Carlino 2005b).

El foco de este trabajo es una de las actividades experimentadas que sirvió a los alumnos para leer y jerarquizar el material leído. Al igual que todo docente, yo sabía que no alcanzaba con que escucharan mis explicaciones en clase, y aspiraba a que leyeran los textos de la asignatura. Pero también sabía que no basta con decir “lean”, eso no produce la lectura. Asimismo, quería que leyeran clase a clase, y no una semana antes del examen, porque la lectura ayuda a aprovechar las clases. Si los alumnos leen para la clase en la que se tratan los temas sobre los que han leído, suelen sentirse en mejores condiciones para participar. Cuando los estudiantes leen, con frecuencia tienen algo para aportar, pueden relacionar lo que interpretaron del texto con lo que se discute en clase, y también se sienten más seguros para preguntar cuando no entienden. Cuando leen pero sólo a último momento, de cara al examen, no tienen tiempo de procesar y vincular la información de los textos.

Con el fin de crear situaciones para que mis alumnos leyeran, procuré averiguar qué hacían otros profesores (Carlino 2003). Por esa época, en mi entorno existían escasas ocasiones de intercambio pedagógico entre docentes. Comencé entonces una búsqueda sistemática por internet y encontré que una profesora australiana –Summers (1999)– había escrito sobre este tema. Había documentado lo que hacía en sus cursos, lo cual a su vez había sido aprendido de un profesor inglés, según relata. Tanto me entusiasmó su relato, que adapté a mis clases lo que leí de Summers. Lo comparto en lo que sigue.

El objetivo de esta tarea es que los alumnos lean clase a clase. Un objetivo adicional es que “procesen” los textos leídos, que trabajen sobre ellos para apropiarse de su contenido. Así pues, lo que les propuse, adaptando lo que había leído en Summers (1999), fue que para cada clase todo alumno o alumna que lo quisiera (la tarea no era obligatoria) podría traer resumido en una ficha (o en media carilla de hoja común) el texto que se debía leer para la sesión. En mis clases semanales, solía dar dos textos para leer por clase. Cada texto era un artículo o un capítulo de libro de entre diez y veinte páginas. A partir de mi propuesta, el estudiante que decidiera hacerlo, podría traer resumido uno o ambos. Quien lo trajera (lo cual,

¿Qué ocurrió en la clase siguiente a cuando propuse esta tarea? Todos los estudiantes trajeron su resumen de los dos textos que en la clase previa había dado a leer. Ninguno quería perderse la oportunidad de utilizarlos el día del examen final. Sin embargo, hubo una catarata de quejas y comentarios sobre lo complicado y laborioso que les había resultado la tarea: “Profesora, es muy difícil resumir en media carilla un texto de diez páginas”, “Me llevó varios días hacerlo”, “Primero leí y subrayé el texto, luego escribí un resumen de cuatro páginas, después resumí ese resumen y así llegué a una carilla. No puedo acortar más”. “Y además no sabemos si está bien resumido”.

Fue necesario entonces destinar esa clase a ayudar a entender y a apoyar la tarea de los estudiantes. Lo que hicimos no estaba contemplado en el relato de Summers. Les pregunté: ¿por qué resulta difícil resumir? En conjunto, fue saliendo que la limitación de espacio exigía reducir el texto fuente. Y no sabían qué debía quedar en la media carilla. Resultaba “muy poco lo que se podía poner” y necesitaban ayuda para saber qué retener y qué dejar ir.

Las escurridizas “ideas principales”

En el marco de la situación relatada, resultó necesario explicitar que resumir conlleva realizar complejas operaciones: jerarquizar las ideas de un texto; es decir, establecer un orden de prioridades, seleccionar las ideas que se consideran más importantes, y generar frases que las engloben e integren cuestiones menores. Ahora bien, ¿cómo sabemos que es lo más importante de un texto? Esta pregunta, clave, vincula directamente lo que es resumir con lo que es comprender un texto.

Suele ser habitual, en los diversos niveles educativos, enseñar que para resumir primero hay que subrayar o resaltar las ideas principales. Sin embargo, esta enseñanza hace agua apenas se la intenta poner en práctica. El problema no es *subrayar*. El problema es *qué* subrayar. Delia Lerner (1985) explica: lo importante en un texto no es absoluto. Quien lee no encuentra *dadas* en el texto las

ideas importantes. Es el lector quien debe determinar qué le resulta principal, porque las ideas importantes son relativas a lo que sabe y busca el lector.

En realidad, si seguimos a Keith Hjortshoj (2001), es posible distinguir dos puntos de vista sobre lo que es importante en un texto: el del autor y el del lector. El autor deja marcas en su escrito que señalan la relevancia que otorga a ciertas ideas: el sistema de títulos y subtítulos, las introducciones –que anticipan lo que tratará el texto–, las conclusiones –que retoman lo desarrollado–, las reiteraciones, las reasunciones... Estas “marcas” pueden dar una idea de en dónde ha puesto el foco el autor del texto. Esto permite al lector colegir lo que el autor ha considerado principal. Pero los lectores tienen su propia agenda. No leen con el mismo propósito con el que el autor del texto lo ha escrito. Los lectores acuden a un cierto texto con determinado propósito de lectura. Leen *para* algo. El propósito de lectura de quien lee, junto con lo que sabe sobre tema, delimitan lo que resulta prioritario para el lector.

El propósito de lectura

Todo lector independiente (es decir, quien elige leer) lee en busca de algo y ello lo lleva a jerarquizar y a seleccionar determinada información, que puede o no coincidir con lo que jerarquizó el autor. El problema es que los estudiantes no suelen ser lectores voluntarios. Son “lectores por encargo” (Marucco 2001). Van a leer porque sus docentes les encomiendan hacerlo. Y, en general, no saben qué buscar en los textos. No acuden al texto con un propósito de lectura claro y, por ello mismo, se pierden en la maraña de información. Basta observar que los textos de los alumnos suelen estar resaltados en su casi totalidad. Esto no pasa solo en nuestro entorno. También ocurre en universidades de Estados Unidos, universidades de élite como Cornell. Así lo expresan dos de sus profesores:

La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto. (Gottschalk y Hjortshoj 2004, 121).

La cita de Gottschalk y Hjortshoj resulta interesante porque señala que la ausencia de propósito de lectura que experimentan los alumnos podría subsanarse si los docentes diéramos para leer en condiciones distintas a las que solemos hacerlo. Y aquí reaparece la pregunta del subtítulo del presente trabajo.

Ahora podemos entender mejor lo que ocurrió con los alumnos cuando hicieron su primer resumen. Su queja por no saber cómo reducir los textos fuentes para escribir sus fichas responde a que no sabían qué considerar importante. Como docente, yo era responsable de ayudarlos. Debía compartir con ellos lo que para el curso que impartía era prioritario.

Ahora bien, ¿dónde figura lo que una asignatura considera importante? En su programa y en la evaluación que propone. Lo que se considera central respecto de los textos que se dan a leer suele reflejarse en el programa de la asignatura, donde constan los objetivos, los contenidos, la forma de evaluación, la bibliografía, etcétera. Si un estudiante aborda un texto que corresponde a una unidad x del programa, y presta atención a los contenidos o ejes temáticos que abarca esa unidad, puede utilizarlos como guía para saber qué buscar en el texto. Buscará qué dice el texto con relación a ellos. El programa de una asignatura ayuda a construir un propósito de lectura para cada texto, porque refleja la relación entre los textos y las unidades temáticas de la asignatura; el programa contiene implícito para qué ciertos textos están incluidos en la asignatura. Así, estudiar para un examen, cotejando lo que dice el programa con lo que tratan los textos de la bibliografía es una práctica de estudio que exige establecer relaciones y, por ello, contribuye al aprendizaje. A pesar de ser una práctica letrada compleja, no suele enseñarse.

Volvamos nuevamente a la clase. Además de exhibir el programa de la materia y comentar su función orientativa, ejercí en acto lo que en teoría explica el párrafo previo. Les mostré, como ejemplo, lo que indicaba el programa acerca de los textos que había dado a leer para esa clase: a qué unidad correspondían, de qué temas constaba esa unidad y, por tanto, qué temas eran los que debían buscar en los textos para ver qué se decía allí de ellos. Podría haber propuesto que lo hiciéramos en conjunto, o que lo realizaran entre pares y comenzaran a planificar el resumen para la clase siguiente, o que revisaran los resúmenes ya hechos para ver si respondían a los temas indicados en la unidad correspondiente del programa... No lo hice, aunque ahora pienso que hubiera sido fecundo.

En cambio, reflexionamos sobre la función que debían cumplir sus resúmenes: servirles durante la evaluación final. Les pregunté si creían que les sería útil conocer cómo sería ese examen para lograr resúmenes adecuados a él:

—¿Si les adelanto el tipo de preguntas que voy a hacer en el examen final, eso les valdría para saber qué resumir?

—¡Claro que sí, profe!— corearon. Los estudiantes se entusiasmaron. Saber sobre la situación de examen final podría ser una brújula para navegar los textos. Les prometí que para la clase siguiente llevaría un listado de preguntas de donde saldrían las que efectivamente irían a responder en el examen final.

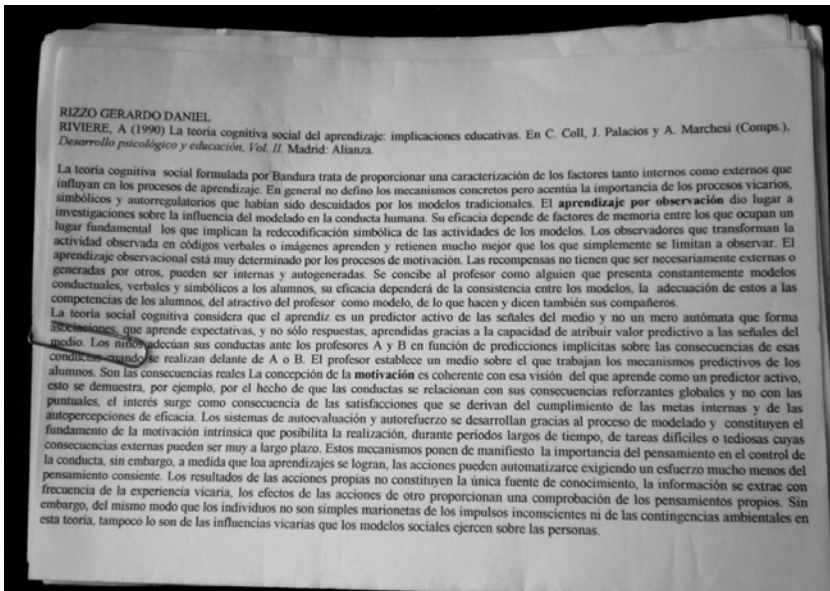
En la clase siguiente, volvimos a conversar sobre cómo les había resultado hacer los nuevos resúmenes, y retomé el asunto de para qué los estaban escribiendo. Les pregunté cuál era su propósito. La discusión colectiva determinó que elaboraban estos resúmenes para usarlos en el examen final, aunque el proceso de elaboración (de lectura, relectura, toma de notas, síntesis, etcétera) empezaba a servirles para estudiar la materia. Pero, para que los resúmenes fueran útiles durante el examen, necesitaban información anticipada sobre cómo sería éste, qué tipo de preguntas se les iba a solicitar responder. Este conocimiento les serviría para saber qué buscar en los textos que leerían y resumirían a lo largo del curso. Les repartí en ese momento un impreso con cincuenta preguntas, que cubrían todos los temas del programa. De esas cincuenta, se les asignarían

Pero no vayamos tan de prisa. En esa clase, cuando estábamos sentando las bases de esta tarea optativa que duraría todo el cuatrimestre, una alumna inquirió: “Profesora, si yo traigo y le entrego ahora un resumen, pero más adelante —cerca del examen— vuelvo a leer uno de los textos y pienso que lo que resumí a comienzo de curso es inadecuado (porque dentro de unos meses entenderé mejor lo que leo y podré darme cuenta de cosas importantes que hoy no), entonces, ¿nos va a dejar modificar la ficha [el resumen]?” La pregunta era válida, varios compañeros la apoyaron y acordamos que si alguien advertía la inadecuación de alguno de sus resúmenes entregados clase a clase, el mismo día del examen final podría trocarlo/s. Me daría el nuevo resumen a cambio del viejo. Lo que no era posible sería disponer del resumen de un texto que no hubiera sido entregado para la clase en la cual se discutía ese texto. En cambio, si lo habían entregado oportunamente, podrían luego cambiarlo. Aunque les pareció apropiado, surgió otro pedido: “Profe, pero si un día por alguna razón no puedo hacer el resumen, ¿nos dejará traerlo a la clase siguiente?”. Otros se sumaron: “sí, lo mismo si faltamos a alguna clase”. Todos querían tener todos los resúmenes disponibles al momento del examen. Sentían que así estarían amparados. Era razonable, por lo cual concedimos dos chances a lo largo del cuatrimestre: en dos ocasiones se podría retrasar la entrega del resumen una clase, no más, porque el objetivo era que leyeran clase a clase.

¿Qué pasó el día del examen final? El examen final era oral, tenían quince minutos para prepararlo con ayuda de papel, lápiz y sus resúmenes; luego yo les tomaba las preguntas oralmente en forma individual. En esa situación, observé que nadie los leía. Yo se los entregaba, pero los dejaban de lado. Entonces, cuando finalizaban el examen, empecé a preguntar uno a uno por qué no los habían usado. La respuesta fue unánime: “profesora, no nos sirven, no tuvimos tiempo de rehacerlos. Pero con todo lo que trabajamos durante el cuatrimestre, no los necesitamos”. Claro, al volver a estudiar los textos seguramente se percataron de la relevancia de cuestiones distintas a las que habían dejado plasmadas en sus resúmenes escritos tiempo atrás. No obstante, estaba a la vista que

lo que les había servido era el proceso. Lo que les resultó de utilidad no fue el producto dejado en el papel, sino la actividad de leer y resumir para sí mismos mientras cursaban la materia, con ayuda de las potenciales preguntas de examen y del programa, empleados como instrumentos de navegación para evitar atravesar el mar a ciegas.

Figura 4. Resumen de un texto dado para leer.



Así, gracias a lo que una docente argentina aprendió del trabajo que documentó Summers, estos universitarios ubicados en las antípodas geográficas de la universidad australiana, estudiaron y aprendieron significativamente. La experiencia se complementó con otras en las que leyeron y escribieron de diferentes modos (Carlino 2005b). Tan intensa fue la cursada, que uno de los alumnos definió su dedicación: había adoptado la asignatura como “materia de cabecera”.

A MODO DE CIERRE

Este trabajo profundiza en una experiencia de enseñanza como parte de una investigación-acción en un aula de Psicología enmarcada en el programa de estudios realizados por el GICEOLEM. Esta experiencia y el resto de investigaciones citadas más arriba contribuyen a pensar qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura y escritura en las diversas materias. Pensamos que hacerlo exige, primero, plantearse la pregunta que enuncia el subtítulo de esta presentación (¿de quién es el problema?). Reconvertir el “problema de aprendizaje” adjudicado usualmente a los alumnos en un problema atinente a la enseñanza es un primer paso para aportar a su abordaje.

REFERENCIAS

- Carlino, Paula. 2002a. “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/74>
- . 2002b. “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”. *Lectura y vida*, 23 (1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- . 2003. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva”. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184>
- . 2005a. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>

- _____. 2005b. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- _____. 2009. "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" *Página y Signos*, 3 (5), 13-52. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- _____. 2010. "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas". *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 6 (9), 11-33. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/129>
- _____. 2012a. "Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition". En Castello, M.y Donahue, C. *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London (Reino Unido): Emerald Group Publishing. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/99>
- _____. 2012b. "Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?". En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, y L. Ganobcsik-Williams, *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina (Estados Unidos): Parlor Press / WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/204>
- _____. 2017a. "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias". *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241>
- _____. 2017b. "Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas". *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. 2013. "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno

La formación de lectores más allá...

a leer y escribir en las asignaturas”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://www.academica.org/paula.carlino/215>

Cartolari, M. y Carlino, P. 2011. “Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio”. *Magis* 4(7), 67-86. <https://www.academica.org/paula.carlino/32>

Cordero Carpio, Guillermo y Carlino, Paula 2019a. “El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería”. En Charles Bazerman *et al.*, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.academica.org/paula.carlino/265>

———. 2019b. “Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18. <https://www.academica.org/paula.carlino/258>

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. 2004. *The Elements of Teaching Writing*. Boston, Bedford/St. Martin's.

Hjortshoj, Keith. 2001. *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.

Lerner, Delia. 1985. “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogénético”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4), 10-13.

Marucco, Marta. 2001. “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”. Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

- Molina, María Elena y Carlino, Paula. 2019. "Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms". En Charles Bazerman *et al.* *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/266>
- Roni, Carolina y Carlino, Paula. "Viejas y nuevas TIC para aprender biología molecular". En Maricel Occelli, Leticia García, Nora Valeiras y Mario Quintanilla, *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos*. Santiago de Chile (Chile): Bellaterra. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/239>
- Rosli, Natalia y Carlino, Paula. 2019. "Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario". En Charles Bazerman *et al.*, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>
- Summers, R. L. 1999. "How can we get students to do their readings? Some strategies explored". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del Teaching and Learning Forum, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.

II

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, INFORMACIONAL, COMUNICATIVA Y EDITORIAL

La alfabetización académica o la transformación de la información en conocimiento desde el aula y la biblioteca universitaria

EDILMA NARANJO VÉLEZ
Universidad de Antioquia

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior tienen un papel fundamental en la sociedad, regularmente plasmado en sus funciones misionales, las cuales se llevan a cabo con la intención de contribuir al desarrollo del país. En este sentido, la docencia, la actividad científica ejecutada desde la investigación, al igual que las labores de proyección social y cultural, pretenden aportar a la reflexión teórica y a la práctica de su comunidad académica y de la ciudadanía en general. Para lograrlo, es necesario que en las diferentes disciplinas formativas de las instituciones de educación superior (IES) se cuente con una población caracterizada por sus capacidades de lectura y de escritura, de reflexión, de análisis y de comprensión para realizar una interpretación adecuada, que permita discutir en forma argumentada los temas que se planteen en su campo de conocimiento, al igual que en su vida social, política, económica y cultural.

El papel que cumplen la lectura y la escritura en la educación superior, además de ser formativo, es creativo, crítico y productivo; en consonancia, se espera que tanto profesores como estudiantes logren que estas capacidades se manifiesten en todos los espacios áulicos, consolidando de esta manera una cultura académica, que los habilite para participar en la toma de decisiones y en el desarrollo de su disciplina, de su área de desempeño profesional y de su papel como ciudadanos, sujetos e individuos involucrados y convencidos de la responsabilidad social que tienen en el desarrollo y la transformación de la sociedad.

En los currículos de las IES es común encontrar cursos encaminados a desarrollar habilidades de lectura y de escritura en forma general, desconociendo que las diferentes disciplinas con sus temáticas específicas requieren de procesos de lectura y de escritura acordes con su lenguaje particular; por lo tanto, es necesario comprender que estas capacidades también deben trabajarse en forma planeada en los cursos profesionales.

De esta manera, este capítulo, producto del método de investigación documental, en la cual se diseñaron categorías para organizar las fuentes bibliográficas acopiadas y analizar su contenido, da cuenta del papel curricular que debe tener la alfabetización académica en las instituciones de educación superior y cómo se relaciona directamente con la enseñanza de los sistemas de información documental (SID)¹ en el aula de clase, especialmente en la biblioteca universitaria.

La consulta de diferentes recursos electrónicos y digitales como DialNet, DOAJ, Emerald, ERIC, Scielo, Redalyc, Google académico, repositorios digitales, OPAC, entre otros, arrojó un resultado de 110 documentos que se filtraron a partir de las categorías establecidas, filtro que llevó a trabajar con quince documentos. El proceso hermenéutico que incluye reflexión, análisis, comprensión e interpretación permitió elaborar este capítulo como una nueva síntesis, en la que

1 Algunos SID son: bases de datos, repositorios digitales, sitios web, unidades de información con sus respectivos OPAC, motores de búsqueda, los blog, etc. (Naranjo, 2014)

se da cuenta de la estrecha relación que existe entre la alfabetización académica y la enseñanza de los SID que se imparte en las bibliotecas universitarias, donde es fundamental hacer ver que tanto la lectura como la escritura y la enseñanza de los SID, son temas que deberían estar presentes en el contenido curricular de todos los cursos disciplinares, asumiendo un papel de transversalidad curricular.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: ELEMENTO CURRICULAR DE CADA CURSO DISCIPLINAR

En la educación superior, cada disciplina se caracteriza porque posee sus propios géneros discursivos, que hacen parte de la relación pedagógica llevada a cabo en los diferentes espacios educativos con la intención de desarrollar y ampliar en los estudiantes sus capacidades comunicativas, tanto orales como escritas y multimediales, partiendo de los cambios generados por la sociedad de la información y del conocimiento, que llevan a aceptar la presencia de otro tipo de textos, formatos y estilos lingüísticos que irradian la educación y generan espacios virtuales como las redes sociales, científicas y académicas, lo que conduce a aceptar y adaptar otras prácticas de comunicación.

Es posible que algunos profesores de las IES consideren que la lectura y la escritura son capacidades que el estudiante desarrolló en los niveles previos de su formación educativa superior y por ello no comprendan la necesidad de trabajarlas constantemente en sus cursos disciplinares; es posible que desconozcan la importancia de la especificidad que implican los procesos de lectura y de escritura y también de oralidad desde la particularidad de cada disciplina, por ende, de cada curso; por lo tanto, es preciso entender la imposibilidad de generalizar o transferir estos procesos a partir de experiencias anteriores (Gatti y Grinsztajn, Cética y Vaccaro 2014); obviamente, no puede desconocerse la incidencia de estas experiencias previas en la transformación cognoscitiva de los sujetos; no obstante, no es suficiente para abordar y apropiarse de los nuevos contenidos.

Si bien la educación primaria y secundaria tienen la responsabilidad de desarrollar las habilidades de lectura y de escritura, estas adquieren un nivel básico que no es suficiente para acercarse a los textos académicos del nivel de formación de la educación superior, en los que se maneja un lenguaje especializado, propio de cada disciplina y cuyo discurso oral, escrito y audiovisual se caracteriza por los paradigmas, enfoques teóricos y conceptuales, escuelas de pensamiento que se distinguen en los discursos y la retórica que exponen; esto indica que el estudiante universitario, además de aprender las nociones fundamentales del contenido del curso en el que está matriculado, al igual que de los métodos y formas de hacer y reflexionar el hacer de esos contenidos, deberá estar en condiciones de leer críticamente y transformar aquello que lee en el lenguaje disciplinar del campo de conocimiento en el cual decidió incursionar; mostrando así cómo lectura, escritura y oralidad son “instrumentos del pensamiento” (Gatti *et al.* 2014, 4).

Empero, la formación que recibe el estudiante en la educación superior no culmina en el nivel de pregrado o licenciatura, pues cada campo de conocimiento se encuentra en constante transformación, producto de su actividad investigativa; por ello, los procesos de lectura y escritura han de dar cuenta de las estrategias que permiten a los estudiantes y futuros profesionales acercarse y abordar documentos que indican los cambios, las tendencias y los avances de la disciplina una vez graduados, en función de su desempeño profesional y de la comunidad académica a la que pertenece. En este sentido, se corrobora lo que dice Carlino frente a lo que es la alfabetización académica. Para la reconocida autora, esta se concibe como

[El] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene

distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino 2013, 370)

Se reafirma así la idea de que en este tipo de alfabetización está presente la comunicación oral y escrita como proyección del lenguaje, al igual que el pensamiento que permite llevar a cabo la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación y la argumentación, para llegar a la construcción o transformación de un nuevo texto.

De este modo, la enseñanza de los géneros discursivos propios de una disciplina, organizados en los contenidos de un programa de curso, requiere del diseño y la implementación de estrategias didácticas que permitan la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos, las cuales incluirán la lectura como paso esencial para el diálogo y la discusión en el aula de clase para luego poder elaborar la transformación del tema, plasmada en una textualidad específica del género disciplinar (artículo, ensayo, proyectos de investigación, informes de investigación, video, fotografía, presentación, performance, obra de teatro, entre otras), las cuales, invariablemente, para tener el formato que les interesa, requieren del proceso de escritura de un guión o, por lo menos, de un esquema.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS CURSOS DISCIPLINARES

La lectura crítica permite la transformación de la información en conocimiento, sea que se interiorice o que se proyecte comunicándola a otros; lo que muestra, en gran medida, el aprendizaje obtenido a partir del proceso lector que trae consigo la labor de pensar, esto es, genera una operación cognitiva. Cuando el alumno revisa los documentos que recuperó para prepararse con el fin de participar en el diálogo y la discusión de la clase, va de una fuente a otra y crea sus propios esquemas con el fin de comprender lo que en ellas se dice acerca del tema de estudio; esta actividad

le origina cambios cognitivos, transformaciones mentales y de conocimientos previos, adquisición de nuevos conocimientos y modificación de prejuicios.

Otra forma de aprender se da cuando la lectura exige un escrito u otro tipo de texto que implica abordar más de dos documentos, con los cuales el estudiante debe decidir qué va a decir (contenido) y cómo lo va a expresar (estructura) para dar cuenta de lo que analizó, comprendió, e interpretó, convirtiéndolo en un nuevo texto, revelando la transformación y modificación de su conocimiento (Miras, Solé y Castells 2013).

Se esperaría que este texto presente una estructura argumentativa, que identifique la postura analítica, reflexiva y crítica del estudiante, al mostrar la posición que asume frente a un hecho controversial y en el que no se han puesto de acuerdo los investigadores y la misma comunidad académica de su campo de conocimiento (Sánchez *et al.* 2013).

La escritura resultado de la lectura, la discusión, la controversia y la interpretación se toman como un proceso clave para iniciar la apropiación del conocimiento en un campo disciplinar y así forjar nuevas reflexiones, nuevas ideas, nuevos conceptos y teorías. El aula de clase es el espacio indicado para propiciar en el estudiante esa generación de conocimiento, el acercamiento a la cultura escrita, a la sociedad y a la cultura en general; pues es el lugar donde se cultivan la creatividad, la imaginación, la inquietud, el interrogante, la indagación y la observación, para comunicar a la comunidad académica en la que se encuentra adscrito el estudiante, la manera de ver y de entender el mundo que lo circunda; aunque, también, para cuestionar y apropiarse de los avances del campo de estudio, de la cultura y de la sociedad.

La elaboración del escrito, esto es, la síntesis, instiga al estudiante a realizar un proceso previo, como es la búsqueda, localización, recuperación y selección de la información pertinente, que le permita cumplir con el objetivo de aprendizaje que conlleva la actividad (Naranjo 2014); luego, realiza el proceso hermenéutico de interpretación de los textos, apoyándose en esquemas categoriales o de pensamiento gráfico (mapas mentales, conceptuales, icónicos,

etcétera), en cuadros sinópticos, mapeando las ideas, entre otras, con el fin de organizar las interrelaciones, separando las concurrencias o coincidencias de las ocurrencias, es decir, aquello que solo lo expone un documento y que marca la diferencia; así mismo, es posible identificar los conceptos que le dan cuerpo y argumentan el nuevo texto; este momento permite volver a reflexionar, conlleva una nueva revisión de los documentos, un volver a leer, para proceder a reescribir (estas ideas se amplían más adelante).

La manera de organizar los esquemas facilita el hilo conductor de la escritura; asimismo, permite darle una estructura concebida por el estudiante para presentar un texto original en el lenguaje de su disciplina; labor que demanda una posición crítica frente al escrito que se elabora, esto significa que debe realizar una permanente evaluación, revisión, relectura y reescritura del contenido, de la forma y del lenguaje del texto que se está elaborando, hasta lograr un documento adecuado. No obstante esta estrategia, los conocimientos previos del estudiante, la experiencia, pero también el mundo de la vida que alberga, y su historia de vida, influyen en él al momento de abordar las lecturas y en el instante en que transforma esas lecturas en la nueva síntesis que da cuenta de su aprendizaje en su campo de estudio.

Lo anterior indica que tanto la lectura como la escritura son procesos activos que dan cuenta del sujeto que lee y escribe, de allí que una meta para el estudiante deberá ser “encontrar y posicionar la propia voz” (Sánchez *et al.* 2013, 153) mediante la elaboración de un texto amparado en varias fuentes bibliográficas, lo que da el carácter investigativo y académico del resultado final.

Así, el proceso de escritura beneficia al estudiante, porque está aprendiendo a escribir para una comunidad académica, para unas personas específicas, en un lenguaje particular y especializado, en la jerga de su disciplina; esto implica su evolución como un profesional reflexivo en su área del saber y la construcción de su estilo profesional y disciplinar, lo que, sin duda, también contribuye en su construcción personal, en su ciudadanía.

LOS BIBLIOTECÓLOGOS Y LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA:
PUENTES ENTRE LOS PROFESORES, LOS DOCUMENTOS
Y LOS ESTUDIANTES

Los bibliotecólogos, profesionales que se forman, entre otras cosas, para facilitar el acceso a la información, fomentan la lectura crítica de la misma, con el interés de que los usuarios asuman una posición conveniente en las diversas funciones que realizan desde su condición humana; es decir, como sujetos sociales y políticos; como ciudadanos e individuos; como seres que contribuyen con el desarrollo económico y cultural de una nación; teniendo la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones relacionadas con su quehacer cotidiano y en la solución de sus necesidades de información. Estos profesionales cumplen un papel mediador entre el usuario con sus necesidades de información y la información y los recursos en los cuales se puede buscar, localizar y acceder; su labor es crucial en la biblioteca universitaria, sitio que alberga los SID con sus fuentes y recursos de información portadores del conocimiento que adquirirá el estudiante a lo largo de su formación en la educación superior.

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilita la búsqueda, recuperación y hasta el uso de la información, aumentando la producción y difusión de la información en forma exponencial, llevando, en ocasiones, a la infoxicación.

Por eso, cuando el profesor propone a los estudiantes una actividad que demanda el uso de fuentes de información documental y bibliográfica, algunos acuden a la biblioteca u otros SID, en donde a veces obtienen resultados satisfactorios, en otras ocasiones no. ¿Por qué ocurre esto? Son varias las razones que pueden argumentarse, entre estas que los estudiantes no saben usar los recursos de información para buscar, localizar y recuperar información; que no tienen clara la necesidad de información; otra es que no comprenden el lenguaje especializado de los documentos que deben consultar; asimismo, que no poseen suficiente conocimiento para distinguir la calidad y confiabilidad de los sitios web que consultan.

De allí la importancia que se le da a la relación que establezcan profesores y bibliotecólogos en la planeación de una clase. Por un lado, el profesor es quien conoce y sabe del objeto de estudio disciplinar y de los temas a enseñar, al igual que de las estrategias más adecuadas para acercar a los estudiantes al aprendizaje; por el otro, el bibliotecólogo es quien mejor conoce el uso de la biblioteca y de los SID, así como la forma de acceder a la información que requieren profesores y estudiantes para preparar las clases y poder dialogar y discutir en el espacio áulico los contenidos correspondientes del curso; por lo tanto, es el trabajo cooperado de estos dos profesionales lo que permite al estudiante realizar los trabajos y actividades evaluativas que facilitarán su comunicación y apropiación del conocimiento disciplinar.

El diseño, la preparación y la puesta en escena de una estrategia didáctica que permita transformar la información en conocimiento a partir de un tema determinado, se convierte en el punto de encuentro entre profesor y bibliotecólogo. El diálogo entre estos dos profesionales gira en torno a los componentes que caracterizan a una estrategia didáctica: el problema o situación que genera la necesidad de transformación de un sujeto, que puede plantearse a modo de pregunta; el objeto o parte del contenido que se va a enseñar y a aprender para resolver el problema y con él satisfacer la necesidad de transformación; el o los objetivos de aprendizaje que lograrán los estudiantes; el contenido o los temas a tratar durante la clase; los momentos de la clase con la intención de saber en qué instante participa el bibliotecólogo; los medios didácticos a utilizar que en este caso serán los SID y otros a considerar con el profesor, y la evaluación (González y Díaz 2008; Naranjo 2014).

En los contenidos a desarrollar en los cursos se encuentra el lenguaje del campo de conocimiento; es en el espacio áulico donde se propicia verificar el proceso lector de los estudiantes y es con estos contenidos con los cuales el bibliotecólogo procederá a enseñar cómo se utilizan los SID para resolver la necesidad de conocimiento y formación de los estudiantes y contribuir a su transformación cognitiva, formativa y personal.

La formación de lectores más allá...

Se enseña a reconocer y a expresar la necesidad de información y con ella a identificar cuál es el SID o los SID más adecuados para buscar, localizar y recuperar la información; posteriormente, se orienta sobre los criterios que deben tenerse en cuenta para evaluar y seleccionar las fuentes más adecuadas para resolver la necesidad de información. Otro momento de esta estrategia se relaciona con el uso que se da a las fuentes de información seleccionadas. En esta fase hace presencia la lectura crítica y con ella el proceso hermenéutico, pues es necesario distinguir los conocimientos que posee el estudiante sobre el tema que tratan los documentos, pero también los prejuicios, para poder reflexionar y analizar la información que presentan, estos pasos llevan a la comprensión y la interpretación. Una vez realizada la interpretación, es posible participar en clase, bien sea cuestionando, aportando ideas, contravirtiendo otras, apoyando y sustentando las ideas de los compañeros o del profesor, pidiendo claridad acerca del lenguaje disciplinar, solicitando al profesor que profundice en los temas cuando los documentos no lo hacen. Este segmento de la clase es el paso previo para la transformación.

Se espera que la transformación cognoscitiva y personal del estudiante se logre; para corroborarlo, el profesor solicita que elaboren los textos correspondientes, es el tiempo de la escritura. El profesor deberá enseñar diferentes estrategias de análisis de los textos, que ya se expuso en párrafos previos; por ejemplo, el mapeo, el pensamiento gráfico, las categorías, etcétera. También incluirá y acompañará al estudiante en el manejo gramatical y con las normas de presentación. Igualmente, mostrará la importancia de la citación adecuada (sea directa o indirecta) para evitar el plagio y la elaboración de la bibliografía, elementos que identifican la rigurosidad y calidad de los textos académicos e investigativos (Sánchez *et al.* 2013); en este segmento es posible que se apoye nuevamente en el bibliotecólogo quién mostrará a los estudiantes la importancia de la ética en la comunicación del conocimiento y las normas que existen para ello. Por último y con la colaboración del bibliotecólogo, les enseñará la variedad de alternativas que se tienen para la presentación del texto final, de acuerdo con el campo disciplinar que se estudia.

La presentación de los textos elaborados por los estudiantes con un discurso propio de la disciplina en estudio permite identificar el enfoque teórico, conceptual y epistemológico desde el cual se realizó el trabajo; la propuesta metodológica para elaborar el documento, las características discursivas y argumentativas del estudiante, el dominio del lenguaje disciplinar; la pertinencia de las fuentes bibliográficas y documentales seleccionadas, las tendencias temáticas en aspectos puntuales de la disciplina, entre otras.

UN CIERRE TEMPORAL

El papel central que cumple la alfabetización académica en la formación de educación superior es desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura y escritura crítica que potencian sus capacidades profesionales, que impulsan su proceso cognitivo alrededor del objeto de estudio y para ello deben aprender a reflexionar, analizar, comprender e interpretar los textos de sus disciplinas, logrando así la apropiación y transformación del conocimiento en su campo disciplinar.

Se recomienda que la alfabetización académica se convierta en un eje transversal dentro de los currículos de las diferentes disciplinas que se ofrecen en la educación, pues esta propuesta formativa facilita la preparación de los estudiantes para formar parte de una comunidad académica y ser reconocidos dentro de ésta, puesto que es necesario estar en condiciones de hablar de aquello que se ha construido a lo largo de los años, pero también de aportar nuevos conocimientos y avances a la humanidad, lo cual ha ocurrido de generación en generación.

En la formación del futuro profesional, para que el alumno esté en capacidad de abordar las lecturas y la producción de textos en el lenguaje especializado de su disciplina, no debe hablarse solo de la alfabetización académica, también es importante presentar la labor que cumplen las unidades de información como las bibliotecas académicas y otros SID, puesto que en ellos se encuentra la información con la que deben prepararse para asistir

en forma activa al aula de clase. Sistemas de información que deben aprender a utilizar, tanto estudiantes como profesores con el fin de localizar, recuperar y analizar la información bibliográfica y documental, sea impresa o digital, que contribuya a resolver las necesidades informativas y formativas para así apropiarse del objeto de estudio en su campo de conocimiento.

La enseñanza de los SID no deberá realizarse en forma aislada, pues se corre el riesgo de que los estudiantes no le den la importancia que tiene. Para que esa enseñanza sea significativa y tenga sentido para los estudiantes, es decir, genere el aprendizaje es fundamental hacerlo dentro de un curso curricular del programa profesional y desarrollarla como un contenido de este, a partir de una estrategia didáctica.

Se observa entonces cómo la biblioteca y otros SID son el enlace entre la información y los estudiantes y profesores, al albergar los documentos que requieren para realizar las lecturas que les permitirán apropiarse del contenido y transformarlo en conocimiento, el cual podrán comunicar en las diferentes textualidades que el campo disciplinar permite.

REFERENCIAS

- Carlino, P. 2013. "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Gatti, A., Grinsztajn, F., Cética, P. y Vaccaro, M. 2014. "Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad". En: XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de universidades, 1-18. Disponible el 03 de junio de 2019 en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132222>.

- González, E. y Díaz, D. 2008. “Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la medicina”. *Latreia*, 21 (1), 83-93. Disponible el 3 de junio de 2019 en: <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v21n1/v21n1a10.pdf>
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. 2013. “Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.
- Naranjo, E. 2014. “Didáctica de los sistemas de información documental: transformación de la información en conocimiento”. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Sánchez, A., Sánchez, L. Méndez, J. y Puerta, C. 2013. “Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red”. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163.

La biblioteca: una extensión de la formación de lectores

ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM

*Saber mucho no es lo mismo que ser inteligente;
la inteligencia no es sólo información sino
también juicio, la manera en que se recopila
y utiliza la información.*

Carl Sagan

INTRODUCCIÓN

La formación de lectores es un proceso complejo que no concluye en una etapa o ciclo escolar, se prolonga a lo largo de la vida, y en él intervienen factores de diferente naturaleza tales como las capacidades cognitivas, de pensamiento superior y estéticas; la función neurológica, los contextos, las representaciones y las prácticas sociales, las experiencias, los espacios, el acceso a los recursos, las mediaciones, las situaciones favorables o adversas, e incluso se suman los factores psicológicos, biográficos y las situaciones del momento. En este contexto, la lectura se desarrolla como una práctica social, pero a la vez individual, en donde cada

lector tiene relaciones con los factores antes anunciados de manera generalizada en unas ocasiones y singulares o particulares en otras.

Si bien los ámbitos familiares, escolares y el contexto social son cruciales para la formación del ser humano –ya que es en ellos en donde los lenguajes se aprenden, se transmiten sus representaciones culturales y los usos de dichos lenguajes, además se aprenden y desarrollan las capacidades cognitivas, de pensamiento superior y estéticas–, la lectura, la escritura y la comunicación oral son el basamento en el que descansan las alfabetizaciones, las cuales no sólo participan en el desarrollo de ciertas habilidades, sino también en la formación y transformación del ser humano, de ello la historia de las civilizaciones nos da cuenta.

Las relaciones, representaciones y prácticas sociales de la lectura, la escritura y la comunicación en el contexto del hogar, la escuela, la biblioteca, las librerías, los espacios públicos o los dispositivos electrónicos no son definitivos, pues pueden modificarse ya sea porque suceden diferentes eventos o porque un programa de lectura tiene la intención de transformarlas y cambiar el rumbo de esas determinaciones y prácticas; es decir, existen resquicios en donde las experiencias intelectuales y/o estéticas de lectura y escritura pueden tener un efecto transformador en el sujeto. Eso abre oportunidades para los diferentes actores que están involucrados con la formación de lectores, entre ellos los bibliotecólogos, para quienes es un reto transformar esas representaciones y prácticas de los lectores, que tienen alcances en la escritura, las capacidades informativas y de comunicación.

La lectura, la escritura y la comunicación en el marco disciplinar son las capacidades sustantivas en la formación de las comunidades en campos de conocimientos que incluyen lenguajes, géneros académicos y otras modalidades de comunicación para adquirir y transmitir saberes, también involucra las identidades de ellas: trasciende el marco de un plan de estudios con el que se desarrollan las capacidades en el aula o el laboratorio; además, se ejercen en el ámbito laboral, social, en la actividad ciudadana, en el mundo complejo en constante transformación, en donde surgen situaciones inesperadas, además de las innovaciones de los

saberes tecnológicos, que nos colocan frente a desafíos que nos exigen mantener el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual es necesario también para desarrollar habilidades para nuevas formas de lectura, comunicación, uso de la información y generación de conocimientos y progreso permanente.

Por tanto, la formación disciplinar debe complementarse con un universo más amplio de saberes y capacidades de lectura, escritura, comunicación, informativas y digitales, que no sólo se conciben como parte de la dimensión racional, sino también la social, tecnológica, cultural, estética e incluso ahora se destaca la planetaria; además, se amplían las perspectivas del ámbito local al nacional, regional y mundial.

En este capítulo se abordan enfoques que la biblioteca puede incorporar para ampliar la formación disciplinar y trascender más allá del ámbito escolar; es en el nivel medio superior en donde se enfatiza como preámbulo a la elección de una área de conocimientos en la educación superior, y en ella se enclaustran la lectura, la escritura y la comunicación; por tanto, la biblioteca puede dar apertura a otras prácticas, géneros, lenguajes, usos y espacios en los que interactúen las transacciones intelectuales y estéticas que abran el horizonte de la formación disciplinar hacia otras dimensiones, es decir, activar sus sentidos y sus capacidades para el desarrollo pleno de su ser, de una ciudadanía local y planetaria.

LA LECTURA EN LA FORMACIÓN DISCIPLINAR

Se considera que la educación superior, por el hecho de tener ese estatus, inicia en las etapas previas de educación, que suman quince años a partir del nivel preescolar (en el que se inicia el proceso formal de la alfabetización) y son suficientes para que los estudiantes se incorporen a cualquier ámbito disciplinar. Además, se suele suponer que, además obviamente de los sentidos olfativo, gustativo y táctil, también han logrado dominar los lenguajes oral, visual, gestual, sonoro y digital, todos los cuales pueden ser parte de los contenidos académicos y estéticos, cuya importancia es

parte de las alfabetizaciones multialfabéticas en la educación formal, en especial los lenguajes sonoro y visual de la cultura digital, lo que les ha abierto espacio y los ha vinculado a los contenidos escritos, tanto en los campos académicos, como en los nuevos géneros literarios: cómics, novela gráfica, entre otros géneros, además de las nuevas formas de comunicación social, en los que antes prevalecía el imperio de la escritura, lo cual implica aprender la lectura de nuevos lenguajes.

Esos lenguajes, al revalorizarse en algunos modelos pedagógicos, se han integrado desde la educación preescolar, asimismo algunos docentes y bibliotecólogos los han incluido en el ámbito disciplinar, pues propician transacciones metacognitivas y estéticas en las que se logra producir experiencias que tienen efectos transformadores, precisamente en las representaciones y prácticas de lectura, escritura y comunicación académica. Por citar dos ejemplos, tenemos la experiencia de la arquitecta María Elena Hernández Álvarez en su artículo “Arquitectura y literatura, encuentros y correspondencias”, quien gracias a la relación entre la literatura y la arquitectura ha provocado experiencias en sus alumnos de posgrado; así como de María de los Ángeles Montiel Montoya, profesora de la asignatura de Química en la Preparatoria No. 4 de la UNAM, quien en su artículo “La química se lleva con las artes y las humanidades?” nos cuenta sobre las transformaciones de sus alumnos con experiencias teatrales (Ramírez Leyva 2019, 193-201 y 225-243). De alguna manera, estas experiencias propician una disrupción en la lectura disciplinar que se torna endogámica; como lo señala Córdón, “podríamos hablar de una lectura endogámica, en tanto que son los investigadores de una corriente o especialidad determinada los que se leen entre ellos, con mayor o menor amplitud de radio según la proyección nacional o internacional de las investigaciones.”

En efecto, al enmarcarse en un plan y programa de estudios en los que se determinan los temas, las modalidades pedagógicas, las bibliográficas, y el discurso oral y escrito, se configura con los lenguajes que conforman las formas lingüísticas determinadas por las comunidades académicas, que prescriben las modalidades de

lectura, los usos para el aprendizaje, la producción de conocimiento y la comunicación en géneros escritos estructurados por dichas comunidades que proceden de la educación básica.

En el ámbito de la educación, desde el nivel básico, se privilegia el uso lingüístico en la enseñanza de la lectura y escritura, como lo explica D. Cassany:

Leer se asocia con ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. Se concibe como una tarea individual. La técnica descodificadora es igual para todos, los textos transmiten un mismo contenido y carece de interés comentar [...], excepto con textos que desarrollan la función emotiva del lenguaje, como la literatura [...] La evaluación valora más la corrección gráfica y fonética que la fluidez. Y ambas son más relevantes que la comprensión significativa (2009, 18-19).

Otro aspecto que también destaca es la lectura de “textos ‘fabricados’ especialmente para la escuela” y también señala que la lectura “se concibe como una tarea individual. La técnica descodificadora es igual para todos, los textos transmiten un mismo contenido y carece de interés comentar lo que se ha comprendido, excepto con textos que desarrollan la función emotiva del lenguaje, como la literatura” (Cassany 2009, 18-19).

Por lo que respecta a la alfabetización disciplinar en la educación media superior y superior, en ocasiones el enfoque lingüístico prevalece en algunas asignaturas, en estos niveles el grado de dificultad no es sólo por el uso de los lenguajes académicos que, de acuerdo al campo de conocimientos, tienen significados y sentidos que para los estudiantes que se inician tiene un alto grado de dificultad, –un ejemplo es el concepto *información* que se utiliza en las ciencias bibliotecológica, de la comunicación y de la computación que puede resultar confuso.

Por otro lado, los géneros en los que se comunican los productos de las investigaciones de trabajo académico, deben ceñirse a las modalidades metodológicas, lenguajes o condiciones editoriales que configuran los diferentes discursos académicos, cuyas lecturas

exigen capacidades de pensamiento superior e incluso especializadas, que pueden también provocar una limitación en el capital lingüístico, e incluso en las facultades de pensamiento superior, por lo que es conveniente trascender de ese ámbito con las contribuciones de otros géneros y otras modalidades pedagógicas, dado que la formación académica debe trascender al ámbito social.

En relación con el aspecto social de la formación disciplinar, las investigaciones de Carlino han venido a cambiar precisamente las concepciones y prácticas relativas sobre lo que es leer y escribir en la universidad, y otra aportación es que esas dos capacidades no se aprenden una vez y para siempre, puesto que al ingresar a un campo académico es necesario enseñar y aprender en una nueva cultura “los procesos cognitivos que se ponen en juego para producir esos géneros, sino también cambios en la identidad de quien escribe [...] los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social” (Carlino 2008, 165).

Por ello, ahora se insiste en la necesidad de seguir aprendiendo a leer y escribir incluso en el nivel superior, pues ese aprendizaje debe prolongarse a lo largo de la vida, para lo cual se debe trascender el nivel lingüístico, así como acumular información y conocimiento, ya que se limita la función del lenguaje a la de transmisión y, con ello, la lectura se limita a acumular contenidos muchas veces sin ser comprendidos y, por lo mismo, poco asimilados.

En relación con lo anterior, son oportunas las cuestiones que plantean Eevi E. Beck, Tone Dyrdal Solbrekke, Molly Sutphen y Ester Fremstad sobre la educación superior:

¿Cómo puede la educación superior educar a los graduados que saben “solo conocimiento”? ¿Tal educación incluye desarrollar en los estudiantes una conciencia de los límites de su conocimiento, la capacidad de discernir qué tipos de conocimiento son apropiados en una situación dada y una sensibilidad a las diferentes formas de conocimiento? ¿Cuándo es apropiado el rigor científico y cuándo es apropiado otro tipo de conocimiento? ¿Cuándo se deben dejar de lado las preferencias propias en favor de las necesidades de los demás? (1915, 1).

La educación media superior y superior requieren de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comunicación; asimismo, del desarrollo de habilidades informativas situadas en cada campo disciplinar, toda vez que los alumnos se inician en las diferentes asignaturas en donde se utilizan lenguajes de manera diferente, además en géneros con diferentes estructuras, en donde es necesaria una guía para la lectura y la escritura disciplinar, que puede estar apoyada por los géneros relacionados con la literatura y las diversas artes, asimismo con los géneros lúdicos y digitales, los cuales pueden contribuir a comprender sentidos y significados, pero también aportar conocimientos y generar experiencias estéticas, además de propiciar la comunicación escrita, oral, e interacciones sociales, e incluso con el medio ambiente. Esto implica extender la lectura a la dimensión socioemocional y al medio natural, pues involucra otros sentidos que desarrollan capacidades para la comprensión e interrelación de las partes y la conformación del todo, dado que el campo disciplinar trasciende a distintos ámbitos sociales en donde interactúan con variedad de comunidades y situaciones y entornos multidisciplinarios, y así favorecer que el lector desarrolle capacidades de lectura y comunicación multialfabéticas y socioemocionales.

En la actualidad, en la visión del desarrollo sostenible se enfatiza precisamente la importancia de adquirir diferentes alfabetizaciones que incluyen a la digital, para acceder y usar diversos tipos de información, pues es fundamental para lograr el desarrollo sostenible y armónico de la sociedad, la economía y el medio ambiente, sin detrimento de ninguno de ellos ni de las generaciones futuras. Pero también esas capacidades se consideran indispensables para las constantes innovaciones de los conocimientos, el incremento acelerado de la información y los progresos de la tecnología electrónica con inteligencia artificial, ya que propician un mundo en donde se aceleran situaciones inéditas y los cambios laborales. Asimismo, son necesarias para el desafío en el escenario futuro que va a exigir saber acceder, seleccionar e interpretar información y pensamiento crítico, así como transformarla en aprendizaje, conocimiento, innovación, comunicación, cultura y

La formación de lectores más allá...

experiencias, aparte de desarrollar capacidades para integrarse a nuevas profesiones, resolver problemas complejos, el trabajo en grupos multidisciplinarios y multiculturales, la incorporación de tecnologías nuevas y las que están por inventarse. También se identificaron aptitudes tales como flexibilidad cognitiva, creatividad, razonamiento matemático, solución de problemas complejos, liderazgo y trabajo en equipo, inteligencia emocional, negociación y persuasión.

En suma, la formación de lectores debe considerarse no sólo en el ámbito escolar, situado en el contexto de un campo de conocimiento o laboral determinados, pues actualmente es necesario transitar de una perspectiva local hacia un horizonte más amplio en cuanto a capacidades multialfabéticas, conocimientos de otras disciplinas y de los entornos de la realidad social, cultural, artística, natural, espacial, incluso de otras épocas, de igual manera las realidades que ofrece la ficción y la actual realidad virtual.

LA BIBLIOTECA: UNA GUÍA DURANTE LA INICIACIÓN DISCIPLINAR PARA LA LECTURA, LA ESCRITURA, LA COMUNICACIÓN Y LAS HABILIDADES INFORMATIVAS Y DIGITALES

El acceso y uso de la información son necesarios en las actividades de los seres humanos que se realizan a lo largo de la vida. Derivado de ello, se han creado lenguajes de diferentes tipos y se han desarrollado capacidades como la lectura para seleccionar, comprender y transformar la información en saberes y una variedad de productos, entre los cuales están las formas, medios y soportes para registrarlos, preservarlos y comunicarlos. Los usos de los lenguajes que los seres humanos han perfeccionado a través del tiempo han dado lugar a diferentes géneros de todos los temas, como religiosos, informativos, científicos, escolares, literarios, artísticos y, actualmente, los digitales, para muy diversas actividades de la vida cotidiana, política, educativa, académica, económica, laboral y cultural; por tanto, las modalidades de lectura y sus usos deben considerarse en un horizonte más amplio.

Desde la perspectiva que propone Carlino, la formación disciplinar es una práctica social, dado que es en la comunidad académica en donde se realizan los intercambios de lenguajes, información, saberes, autores, géneros, hallazgos y experiencias. Esa práctica trasciende al entorno universitario y a los géneros académicos, ya que es una práctica que requiere ampliar la perspectiva disciplinar hacia otros ámbitos de la práctica profesional, de la sociedad y también los géneros y actividades culturales que pueden complementarla, como son literarios, artísticos, lúdicos, espacios sociales y naturales, con lo cual las capacidades de lectura, las habilidades informativas y de comunicación, y las de pensamiento superior, uso ético de la información y diferentes medios digitales y multimedia, también deben articularse y generar una fluidez entre ellos, ya que son interdependientes.

En este sentido, surgió en el contexto bibliotecario universitario norteamericano el concepto de *information fluency*, acuñado por el Working Group on Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy de la Association of College and Research Libraries. Dicho término podría traducirse como fluidez de la información, y tiene el propósito de ayudar a todos los estudiantes a incorporar diferentes habilidades para la creación, difusión, uso e impacto del conocimiento. La persona que ha adquirido dichas habilidades puede hacer fluida la información, desde la elección y uso hasta su reutilización, es decir, los elementos de la teoría y práctica de la alfabetización informacional, con atención al contexto socioeconómico de la producción de conocimiento, la situación legal con respecto a los derechos de propiedad intelectual de autores y creadores, y el pensamiento crítico sobre la plataformas y tecnologías apropiadas para crear y distribuir nuevos conocimientos. Un aspecto que se destaca es que esas habilidades se han incorporado a lo largo de su vida, asimismo la vinculación de producción del conocimiento precisamente con la realidad social. Además, un aspecto importante es que, como parte de la práctica profesional de los bibliotecólogos, su función pedagógica consiste en lo siguiente:

La formación de lectores más allá...

Nuestros estudiantes se consideran muy cómodos usando la tecnología y las redes sociales que han crecido para localizar información que consideran “lo suficientemente buena” para sus necesidades particulares. En su mundo de información instantánea filtrada a través de redes sociales personalizadas, nosotros los bibliotecarios académicos necesitamos reevaluar nuestros roles como maestros, los contenidos que presentamos como núcleo, el objetivo y los resultados de nuestros programas educativos. Además de trabajar con estudiantes que vienen ya con hábitos, también necesitamos asociarnos con el profesorado para ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas habilidades y nuevos hábitos para llevarlos a ser realmente fluidos para atravesar el panorama digital y que no solo puedan acceder a recursos académicos apropiados, también para que entiendan el producto de esos recursos y generen nuevos recursos (ACRL 2013, 14).

La biblioteca es un espacio en donde se complementa la formación de los estudiantes para ayudarlos a integrar la formación profesional y la práctica social, que es precisamente hacia donde se expande dicha formación; por tanto, se abre una oportunidad para que los bibliotecólogos ayuden a lograr que la información fluya más allá del espacio disciplinar, no sólo con los servicios de apoyo a la formación disciplinar, sino también con otras actividades, como puede ser un papel de cotutor o guía. Para ello, el bibliotecólogo tiene la oportunidad de integrarse a sus comunidades mediante el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos e investigadores, profesionales de la propia disciplina y de otros campos de conocimientos, tales como la informática, las artes, los deportes y también con sectores de la sociedad, e impulsar ser coherente con las acciones relacionadas en la centralidad de los usuarios lectores en la biblioteca.

Los bibliotecólogos en los últimos años han actualizado el paradigma que coloca en el centro a los usuarios lectores, si bien ya Ranganathan derivaba su filosofía bibliotecológica de los lectores y converge en ellos, formuló en 1931 las Cinco Leyes bibliotecarias que orientan la función de la biblioteca a construir y renovar vínculos entre los lectores y la información. Respecto al diseño de servicios centrados en el usuario (DCU por sus siglas en inglés), se

ha arraigado en diferentes ámbitos, –el bibliotecológico y el educativo al respecto del aprendizaje centrado en el alumno–, ya que surge en el entorno computacional y la ciencia cognitiva. De ellas, Donald Norman afirmaba:

If we do an excellent job of designing for the user, we should never need to provide any user support or help systems; all the support and help should be designed-in as a natural product of the design (Norman en J. Cato 2001, 83).

Norman formuló un modelo de relación entre la computadora y el ser humano para diseñar servicios y productos intuitivos, que siguen una lógica humana, el modelo de servicios centrado en los usuarios, que implica conocer a los usuarios en cuanto a características, necesidades, actividades que realizan, capacidades y sus opiniones sobre el funcionamiento del servicio o recurso (Blog Universo Abierto en línea: <https://universoabierto.org/>).

En el contexto bibliotecario, el modelo DCU implica cambiar la concepción sobre las características y necesidades de los usuarios lectores, en especial en el ámbito universitario, en el que se suele considerar que, por pertenecer a un campo disciplinar, todos los integrantes reúnen condiciones homogéneas; si bien coinciden en aspectos relativos a temas, géneros, modalidades de uso de la lectura escrita y comunicación, sin embargo, como ya lo señalamos, existen diferencias en cuanto a capacidades de lectura, escritura, habilidades informativas, digitales y capital cultural, derivadas aquéllas de las diferencias en cuanto a antecedentes educativos, culturales, generacionales, económicos, recursos tecnológicos, experiencias que representan ventajas o limitaciones para el logro de sus proyectos, no solo durante la formación académica, sino también puede tener repercusiones en el desempeño profesional y en la actualización a lo largo de la vida.

Relacionado con el DCU, ha surgido el denominado Sistema de Biblioteca Integrada (ILS, por sus siglas en inglés) que, ante el acceso a un amplio universo de contenidos en otros espacios, ayuda a los bibliotecólogos a posicionar a las bibliotecas en la vida de las

comunidades. Si bien lo que se pretende es trabajar en colaboración, consideramos que se abre una oportunidad para sumarnos a los procesos formativos de estudiantes que se inician en una carrera disciplinar, ya que con ello se promueve y fomenta el uso de los recursos de las bibliotecas, de manera que contribuya y sea visible en el éxito que logren en sus proyectos.

Por tanto, las bibliotecas diseñan los recursos y servicios centrados en los usuarios lectores para su desarrollo, y para que ello se logre, sería importante que, además, contribuyan a fortalecer las capacidades en la etapa inicial y también de manera transversal en las diferentes etapas por las que transitan sus comunidades, desde la iniciación en el campo disciplinar y a lo largo de su trayecto educativo, en el que se elevan las exigencias de aprendizaje, la producción de conocimientos y la comunicación, no sólo los que se prescriben por el proceso del aprendizaje universitario, sino también por los nuevos recursos de información, modalidades en el acceso y uso de contenidos.

Todo eso es derivado de las transformaciones que generan las innovaciones tecnológicas electrónicas que requieren de un constante aprendizaje, el cual no concluye en la vida universitaria, ya que también hay transformaciones en los ámbitos laborales y sociales, en donde se tornan más complejas; de igual manera, por los factores tecnológicos, la multiplicación y diversificación de la información que requiere una precisa selección para diferentes modalidades de gestión, así como en las interacciones globales en las que es importante allegarse de saberes multiculturales, multidisciplinarios y digitales, gracias a las nuevas modalidades de participación colaborativa, cada vez más situadas en el entorno virtual.

Ahora que debemos mantener las bibliotecas involucradas con los usuarios lectores, los espacios físicos y virtuales, se abren oportunidades para involucrarse en las diferentes actividades que realizan, a fin de ofrecerles ya no sólo recursos de información, sino otros productos y servicios que faciliten y ayuden a hacer más eficiente el acceso a ellos, en todo lugar y a toda hora. Pero también se torna más necesario el involucramiento de la participación pedagógica de los bibliotecólogos para que los usuarios lectores

superen problemas en sus habilidades de lectura, informativas, comunicativas y digitales, que no los limite en el uso pleno de los recursos informativos y no los reduzca en sus posibilidades de éxito o en el logro de sus proyectos y propósitos, así como en el aprendizaje a lo largo de la vida, con los riesgos que ello implica, ante un presente que está propiciando cambios que se vislumbran en los ámbitos laborales, educativos y sociales.

Por ello, como lo señalan G. Delaney y J. Bates:

[...] la responsabilidad como profesionales de la información del personal de la biblioteca académica podría actuar con un estilo más emprendedor y buscar formas de agregar valor a sus roles y mostrar el impacto de su trabajo y, para hacerlo, deben ir más allá de los parámetros tradicionales de la biblioteca. Deben responder de manera más aguda a las necesidades de sus usuarios y desarrollar capacidades para construir mejores perfiles de sus usuarios, por ejemplo, a través del análisis continuo de necesidades (2015, 32).

Las bibliotecas universitarias pueden contribuir a la formación disciplinar y, desde ese contexto, extenderla hacia la dimensión multidisciplinaria, multicultural, social y ambiental, en un ambiente de libertad donde los lectores pueden activar sus saberes, experiencias, preferencias y deseos, y renovarlos con nuevos descubrimientos y experiencias, ya sea en la soledad o en las sociabilidades que se propician en y por la biblioteca, no solo con cursos, talleres y recursos de aprendizaje sobre los géneros que se utilizan en bibliografías, modalidades de lectura, escritura, habilidades informativas e investigación documental, para la elaboración de trabajos, tesis y uso de tecnologías, que ahora abren variadas posibilidades con las cuales elaborar presentaciones.

Además de esas actividades, existe un amplio universo de orden cultural, estético, lúdico y social, que pueden vincularse no sólo al campo de conocimientos, sino también a la vez ofrecer posibilidades para ir más allá, para que cada quien amplíe el desarrollo de sus capacidades que le permitan conducir su formación humana, como acto social de su profesión y como una de las

funciones pedagógicas del bibliotecólogo; tal como lo propone D. Álvarez: “que ayude a la formación de los usuarios lectores como ciudadanos empoderados, sujetos políticos capaces de leer, escribir e informarse para participar, construir y ayudar a transformar los órdenes sociales y políticos deshumanizantes” (2015, 43).

Por lo anterior, la propuesta es que las bibliotecas, junto con bibliotecólogos tutores, integren como parte de esa idea de información fluida, en una serie de actividades socioculturales, con el apoyo de los recursos literarios la lectura en voz alta, las charlas, las presentaciones de libros, los cine-debates, las exposiciones de obras de arte, los carteles, las fotografías de diferentes temáticas y la música, así como las innovaciones tecnológicas que incluyan presentaciones y foros en los que se establezcan vínculos entre disciplinas, artes y tecnologías entre académicos, estudiantes y especialistas en cinematografía, artes plásticas, géneros literarios, ciencias de la computación, divulgación de las ciencias, actividades lúdicas, juegos de ajedrez, videojuegos, *booktubers*, cuentacuentos, lecturas en voz alta, entre otras posibilidades que ahora el medio digital permite, tales como visitas a museos, ver espectáculos de teatro, ópera, la naturaleza, lugares, paisajes, especies animales, plantas, que pueden constituirse en fuentes de información que utilizan diversos lenguajes escritos, numéricos o audiovisuales que dan lugar a las necesidades de desarrollar habilidades multialfabéticas, lo cual ha transitado a “la transalfabetización”, que es la capacidad de leer, escribir e interactuar en una variedad de plataformas, herramientas y medios (G. Delaney y J. Bates 2015, 39).

En suma, la información fluida e integrada consiste en crear vínculos entre la formación disciplinar hacia la realidad social, económica, cultural, tecnológica y ecológica del presente y del futuro, en la cual cobra relevancia el aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo de una ciudadanía participativa y sostenible, que el Plan Educación 2030 de la UNESCO considera como una necesidad para desarrollar las capacidades que la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) promueve para que los bibliotecólogos incorporen en sus planes bibliotecarios como la alfabetización universal, en la que

se incluye la alfabetización y las habilidades digitales, mediáticas e informacionales, con el apoyo de personal especializado de las bibliotecas; por tanto, consideramos que éstas deben incorporar también las capacidades informativas, las disciplinares y las estéticas, sociales y ecológicas.

La información que las bibliotecas ofrecen debe tener como centro el desarrollo humano global y planetario de sus comunidades y para ello las capacidades para transformar la información en aprendizaje, conocimiento, innovación, experiencias y cultura son indispensables para integrarse de manera activa a un mundo complejo e impredecible.

REFERENCIAS

Blog Universo Abierto. En: <https://universoabierto.org/>

ACRL (Association of College and Research Libraries). Working. 2013. Group on Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy. Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy: Creating Strategic Collaborations for a Changing Academic Environment. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. En: <http://acrl.ala.org/intersections>

Álvarez Zapata, Didier. 2015. "La formación de bibliotecólogos como formadores de lectores y escritores". En Elsa Ramírez Leyva (Coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, pp.31- 48.

Association of College and Research Libraries. Working Group on Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy. 2013. Intersections of scholarly communication and information literacy: creating strategic collaborations for a changing academic

environment. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. 26 p. En: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/publications/whitepapers/Intersections.pdf>

Carlino, Paula. 2008. “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?” En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. En: <https://www.academica.org/paula.carlino/162.pdf>.

Cassany, D. (compilador). 2009. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

Cato, John. 2001. *User-centered Web design*. Estados Unidos: Addison-Aesley pub,.

Cordón García, José Antonio. 2019. “La lectura académica en el entorno impreso y digital: contextos, disrupciones y canon”. En: Elsa M. Ramírez Leyva (Coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Colección Lectura: pasado, presente y futuro.

Delaney G. y J. Bates. 2015. “Envisioning the Academic Library: A Reflection on Roles, Relevancy and Relationships”. En: *New review of academic librarianship*, 21: 30–51. DOI: 10.1080/13614533.2014.911194

Evi E. Beck, Tone Dyrddal Solbrenke, Molly Sutphen & Ester Fremstad. 2015. “When mere knowledge is not enough: the potential of bildung as self-determination, codetermination and solidarity”. En: *Higher Education Research & Development*, 34: 3, 445-457, DOI: 10.1080/07294360.2014.973373 (pre-proofs version).

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, IFLA. 2015. *Las bibliotecas y la implementación de la Agenda 2030 de la ONU*.

- Hernández Álvarez, María Elena. 2019. "Arquitectura y literatura, encuentros y correspondencias". En: Elsa M. Ramírez Leyva (Coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Colección Lectura: pasado, presente y futuro.
- Montiel Montoya, María de los Ángeles. 2019. "¿La química se lleva con las artes y las humanidades?" En: Elsa M. Ramírez Leyva (Coord.). *De la lectura académica a la lectura estética*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Colección Lectura: pasado, presente y futuro.
- Ramírez Leyva Elsa (coord.). 2015. *Tendencias de la lectura en la universidad*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- . 2019. *De la lectura académica a la lectura estética*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Colección Lectura: pasado, presente y futuro.
- UNESCO DS 4-Educación 2030. Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025). Plan de acción, parte II. En. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743_spa

Alfabetización académica e investigación formativa. Una propuesta desde la transversalidad curricular

LUIS ERNESTO PARDO RODRÍGUEZ

Bibliotecología y Archivística
Universidad de La Salle. Bogotá.

JOHANN ENRIQUE PIRELA MORILLO

Bibliotecología y Archivística
Universidad de La Salle. Bogotá.

INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica se encuentra en estos momentos en la palestra de la discusión de expertos en lectura, escritura y enseñanza; en general, de la lengua y la literatura. Este concepto está tomando interés por parte de especialistas en bibliotecología, archivística y ciencia de la información, sobre todo por el viraje de los servicios bibliotecarios y de información hacia la incorporación de las unidades de información en la filosofía de centros de aprendizaje e investigación, dentro de cuyos servicios se distinguen el apoyo al currículo académico, incorporando estrategias y acciones concretas para el fortalecimiento de la lectura, la escritura en ambientes de investigación, gestión y transferencia de conocimiento.

La formación de lectores más allá...

Las tensiones que surgen en los procesos de formación de estudiantes de bibliotecología y de otras carreras –en las cuales participan bibliotecólogos como profesores–, se presenta por la dispersión y fragmentación de los espacios académicos (asignaturas) sin tener en cuenta la integralidad desde las competencias de lectura, escritura, informacionales y pensamiento crítico. En el contexto de la lectura: animación a la lectura, promoción de lectura, lectura y lectores, creación y recreación de cuentos, historia del libro y de las bibliotecas, fomento de la lectura –políticas públicas; en escritura: ensayo académico, producción de artículos académicos, guías metodológicas, anteproyectos y proyectos de investigación–, fundamentados en la investigación documental y competencias informacionales básicas como la búsqueda de información en la Internet, bases de datos, uso de operadores booleanos y manejo de gestores bibliográficos.

La intención de este trabajo es plantear una propuesta integral para la composición de un currículo fundamentado desde la alfabetización académica que comprende el fortalecimiento de competencias de lectura, escritura, informacionales y de investigación formativa; así como el desarrollo de habilidades cognitivas: interpretativas, argumentativas y expositivas. La integración entre la alfabetización académica y la investigación formativa pretende la formación de un individuo que interactúe con idoneidad en la sociedad de la información. Si bien la alfabetización académica alude a un proceso situado de desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sumadas también a las de pensamiento crítico y reflexivo, cuando ésta se articula con la investigación formativa adquiere matices estratégicos debido a que se trata de aportar a los estudiantes los repertorios para garantizar el proceso de construcción de conocimiento.

COMPONENTES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Antes de presentar los componentes de la alfabetización académica, es importante mencionar que este tipo de alfabetización retoma la necesaria discusión acerca de qué enseñar en la educación

superior para estar en sintonía con las demandas y complejidades de las sociedades de la información y el conocimiento, lo cual fue ampliamente debatido en escenarios en los cuales participaron expertos en educación, en lectura y sobre todo en alfabetizaciones.

Para abordar el concepto de alfabetización académica, es preciso recurrir a los argumentos de Guzmán-Simón y García-Jiménez, según los cuales este tipo de alfabetización nace de los estudios sobre literacidad, la cual, según Bartón (1994) y Street (1984) alude a un proceso situado, por lo que el concepto tiene una matización sociocultural de la lectura y la escritura concebida como práctica social que se ubica en contextos e intencionalidades específicas. Siendo el primero de los componentes de una adecuada alfabetización académica las habilidades de lectura y de escritura, se requiere continuar profundizando en las estrategias más pertinentes para que los estudiantes universitarios vuelvan a las fuentes primigenias, que implican dedicar esfuerzos sistemáticos mediante didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura, pero no vistas desde un enfoque fragmentado, sino integrado con otro tipo de competencias como es el caso de las informaciones y tecnológicas. Lectura, escritura, competencias info-tecnológicas, habilidades cognitivas y mediáticas son los ingredientes esenciales de la alfabetización académica.

Para identificar los componentes de la alfabetización académica, se requiere considerar la configuración de las sociedades actuales que han alcanzado un grado tal de producción de conocimiento científico que la educación universitaria tiene enormes desafíos, uno de los cuales es la formación de los estudiantes en el aprovechamiento de los ingentes volúmenes de datos e información. Esta sociedad provoca la sensación de que desborda la capacidad de los lectores para identificar las fuentes relevantes, por lo cual no basta con desarrollar habilidades de lectura y de escritura, sino también las habilidades de pensamiento, las competencias info-tecnológicas y las mediáticas para garantizar una apropiación estratégica de los contenidos. El énfasis en el desarrollo de procesos de pensamiento deberá colocarse en las habilidades de comparación, relación, análisis y síntesis.

La formación de lectores más allá...

De la adecuada alfabetización académica depende el éxito de los estudiantes universitarios a lo largo de su formación, por cuanto plantea el desarrollo de competencias para saber estructurar información, teniendo presentes los géneros discursivos propios de los ámbitos académicos. La Figura 1 presenta los cuatro componentes en torno a los cuales podrían estructurarse propuestas para desarrollar la alfabetización académica.

Figura 1. Componentes de la alfabetización académica



Fuente: elaboración propia.

Otro de los componentes básicos de la alfabetización académica es el desarrollo de procesos de pensamiento, definidos como las acciones formativas, estructuradas bajo la forma de programas para el desarrollo de habilidades cognitivas o del desarrollo de la inteligencia. En este sentido, son diversos los programas diseñados para estos fines en diferentes países del mundo. Tales programas fueron desarrollados por expertos en psicología cognitiva y en educación quienes partieron de la premisa de considerar las habilidades del pensamiento como elementos con alta potencialidad para estimular, formar y desarrollar mediante ejercicios graduales, que siguen una lógica inductiva.

Dentro de estos programas para el desarrollo de estructuras de pensamiento, se encuentran el de Feuersten, denominado Programa para el Enriquecimiento Instrumental (PEI), el cual parte se estructuró a partir de catorce instrumentos que desarrollan los siguientes objetivos, relacionados cada uno con operaciones mentales:

- Percibir los datos con precisión y exactitud.
- Establecer relaciones entre objetos, acontecimientos e ideas.
- Comparar, clasificar y organizar la información.
- Diferenciar, analizar e integrar.
- Formular hipótesis y estrategias de comprobación.
- Trabajar de manera planificada.
- Utilizar el lenguaje con claridad y precisión, comprender, dar instrucciones y argumentar.
- Identificar los problemas y sus causas.
- Controlar la impulsividad, pensar antes de actuar, explorar alternativas y prever consecuencias.

El Programa diseñado por Sánchez (1998) consideró aportes del psicólogo Robert Stenberg (1991). Se clasifican las habilidades de pensamiento, integrando componentes cognoscitivos, meta-cognoscitivos, contextuales y psicológicos aplicados al modelo que sustenta la Teoría Trídica de la Inteligencia. Los niveles del programa discurren desde los procesos básicos del pensamiento, hasta la solución de problemas y razonamiento verbal, creatividad, procesos directivos, ejecutivos y adquisición del conocimiento y discernimiento, automatización e inteligencia práctica. Los programas mencionados se ubican en el paradigma de la mediación, la cual reconoce el papel preponderante del profesor como diseñador de experiencias concretas que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes a partir del uso intencional de la información con la cual se interactúa en ambientes académicos.

Con la alfabetización cognitiva se estará en mejores condiciones para participar en la construcción de los ecosistemas digitales e interactivos, los cuales, como ya se mencionó, se caracterizan

La formación de lectores más allá...

por el dinamismo y la participación en la construcción de contenidos, pero en los cuales se requieren contar con las habilidades para depurar y diferenciar las informaciones falsas de las que no lo son. El cuadro 2 sintetiza los rasgos de la alfabetización cognitiva.

En tal sentido, la enseñanza de la investigación está llamada a alfabetizar las competencias de literacidad académica, vistas desde una perspectiva integral y sistémica, para que los investigadores en formación conozcan sus formas multimodales, se vinculen con los significados del contexto de la investigación y reconfiguren conceptos, aunque irremediablemente el producto alcanzado tenga fecha de caducidad.

COMPONENTES Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La interacción entre alfabetización académica e investigación formativa se consolida desde la formación de competencias de estudiantes y profesores como lectores, redactores, escritores e investigadores. El lugar común de la alfabetización académica es la lectura y la escritura, se requiere un abordaje integral que privilegie el asentamiento de habilidades, destrezas y actitudes que estime para estudiantes y profesores la inclusión de la investigación formativa, las competencias informacionales y el pensamiento crítico; así como en ejercicio de la docencia la investigación propiamente dicha que incorpore lo disciplinar e interdisciplinar, sin excluir temas pertinentes como pedagogía, didáctica, creatividad, innovación y emprendimiento.

De manera complementaria, la investigación formativa se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar procesos de investigación científica, que implica aproximarse a los paradigmas y enfoques que guían la producción de conocimiento en ciencias sociales, así como también el estudio sistemático y lógico de los métodos, tipos, técnicas e instrumentos aplicables a la detección, caracterización, contextualización y respuestas a problemáticas sociales, así como los

fenómenos asociados con la información: sus instituciones, actores, profesionales, recursos, fuentes, procesos y productos.

El abordaje de la alfabetización académica y su interacción con la investigación formativa presenta varias perspectivas; por un lado, la misión del bibliotecólogo que anhela la formación del usuario modelo, del lector autónomo, del escritor independiente y del investigador que reúna estos atributos. De manera complementaria, en la misión del profesor como formador de bibliotecólogos y archivistas, se aspira que sus estudiantes tengan competencias cognitivas y que desarrollen habilidades como observación, descripción, análisis, comparación, relación; en síntesis, que posea las cualidades de un sujeto crítico que problematiza, cuestiona la realidad, plantea preguntas, supuestos; que identifica, selecciona y evalúa información pertinente para fundamentar sus conocimientos; que piensa de forma lógica y ordenada; que emite opiniones, posturas con evidencias, razones y criterios sustentados; que reconoce perspectivas diferenciales de razonamiento; que genera conclusiones desde su propio juicio; que piensa de manera autónoma y valora desde su bagaje intelectual los argumentos de mayor relevancia, y finalmente, propone alternativas de cambio para la solución de problemas reales para la transformación del entorno socioeconómico y político de sus comunidades.

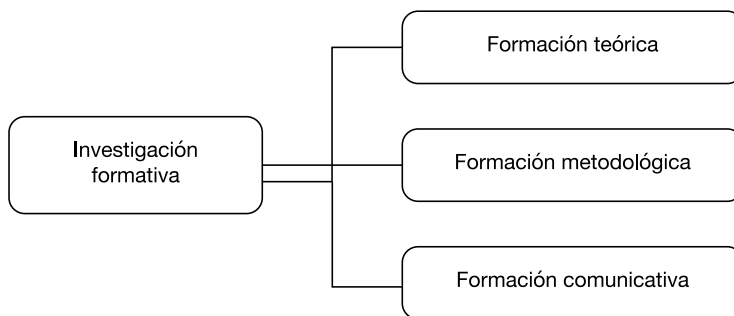
El planteamiento de las alfabetizaciones integradas y articuladas con la investigación formativa se apoya en la idea de que frente a las características actuales que plantean el desarrollo tecnológico, evidenciado además en la convergencia de diversos tipos de medios para producir y consumir información; se requieren apuestas formativas que integren estos tres tipos de alfabetización para conformar una pedagogía informacional, cognitiva y mediática. La propuesta de integración se orienta hacia la formación de ciudadanos como sujetos críticos que, aprovechando las posibilidades mediáticas de la actualidad, generen cada vez más opciones para participar creando contenidos generados desde los diferentes espacios de los ecosistemas digitales e interactivos.

En este sentido, se resalta la articulación de las alfabetizaciones informacional, cognitiva y mediática con la investigación

La formación de lectores más allá...

formativa; ésta última se forma desde el pregrado y enfatiza en el desarrollo de competencias para investigar, reconociendo que lo más importante del proceso investigativo son la identificación de las preferencias para procesar información, dependiendo los estilos cognitivos de los estudiantes; los elementos de construcción empírica del objeto de estudio; la fundamentación teórico-conceptual; las diversas opciones metodológicas que se articulan con las preferencias de procesamiento informacional, y los componentes técnico-operativos. La figura 2 presenta los propósitos de investigación formativa.

Figura 2. Propósitos de la investigación formativa



Fuente: elaboración propia.

El primer propósito tiene que ver con la formación teórica, basada en el diseño de estrategias para realizar búsquedas exhaustivas de información, así como también para evaluar y seleccionar fuentes, precisando aquellas verdaderamente significativas en los campos de conocimiento. El segundo propósito es la formación metodológica, entendiendo que no se trata de replicar de forma acrítica métodos o pautas de acción para desarrollar las investigaciones, sino que lo metodológico hace parte de un proceso de reflexión de las lógicas implicadas en las opciones que permiten la sistematización del proceso de recolección de datos de la realidad, con sus correspondientes análisis. El tercer propósito apunta al desarrollo de

competencias comunicativas que garantizan la expresión de forma clara, precisa y concisa los resultados de la investigación. De modo que las tres alfabetizaciones aportan un tipo de habilidad para la construcción de la investigación formativa como un conjunto de estrategias que se deben aprender y luego consolidar, asumiendo la complejidad y dinamismo de los entornos digitales.

Fontaines y Veintimilla (2019) plantean que ante un mundo que ha cambiado por las tecnologías, se requiere desarrollar competencias para apropiarse de las diferentes literacidades. En este sentido, señalan rasgos como el ascenso y la diseminación de la inteligencia artificial, nanotecnología, biotecnología, internet de las cosas, ciberseguridad, cloud computing, big data, robots autónomos, las tecnologías neurocognitivas, entre otras; están redefiniendo el tipo de competencias que se requieren en este siglo, por lo que son urgentes el dominio de las múltiples literacidades (digital, financiera, tecnológica, social, psicoafectiva, entre otras).

Estos planteamientos permiten visualizar las ideas expuestas por Pirela (2019), en relación con la pertinencia de articular las alfabetizaciones informacional, cognitiva y mediática como los elementos centrales de los enfoques pedagógicos de este momento, en los cuales se han resignificado los roles atribuidos a los agentes y procesos educativos. Esta idea obliga también a replantear la función de los servicios informativos, los cuales deben operar integrados de forma contundente con el currículo para contribuir con la formación de los ciudadanos que esta sociedad está exigiendo. Son evidentes los retos que se deben enfrentar con acciones específicas, encaminadas a trabajar, buscando la generación de sinergias entre los actores de los ecosistemas digitales e interactivos, en los cuales la figura de los maestros, bibliotecarios y otros mediadores sociocognitivos serán cada vez más importantes para el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas que maximicen el uso de los recursos de información y los nuevos medios, en torno a los cuales se estructura la sociedad.

PROPUESTA DE TRANSVERSALIDAD CURRICULAR
PARA LA ARTICULACIÓN ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA-INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La transversalidad curricular se define como una apuesta metodológica que se distancia de la concepción del currículo como estructura monolítica y vertical para dar paso a una visión integradora e interdisciplinar de la formación, que reconoce la complejidad y dinamismo del conocimiento científico y el desarrollo de competencias para interactuar efectivamente en contextos mediados por tecnologías de información y comunicación, de lo cual también se infiere que lo transversal alude al diseño de estrategias y experiencias de formación que deben permear los planes de estudio. La idea es pensar en la transversalidad como una opción curricular que garantice la gestión de los espacios académicos más allá de las esferas disciplinares.

En el aula de clase se evidencia la transversalidad curricular a través del ejercicio de las prácticas de lectura, escritura y de investigación formativa como componentes centrales de dicha interacción. Todos los espacios académicos (asignaturas) tiene como propósito esencial el desarrollo y fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas cognitivas en cada proceso de enseñanza y aprendizaje. El quehacer de la lectura, la comprensión e interpretación de textos permite que estudiantes y profesores reconozcan fuentes y recursos de información en diversas áreas del conocimiento y materialicen sus posturas a través de escritos académicos que den cuenta de la transversalidad como fuente de enriquecimiento intelectual. En virtud de ello, para articular la alfabetización académica con la investigación formativa se proponen las siguientes estrategias:

Diseño y ejecución de planes de formación docente

El desafío de la transversalidad curricular se revela a través de la formación humanística e integral de los profesores, a quienes les compete la transmisión de saberes, valores culturales, éticos y, ante

todo, el significado de la vida. El plan de formación docente es un conjunto de procesos, estrategias y acciones que se evidencia a través de experiencias pedagógicas y didácticas que permitan la consolidación de los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje desde el entendimiento, comprensión, el sentido crítico e interpretación de la realidad que implica acciones de cambio para la transformación y cohesión social (Ferrini 1997; Unesco 1996, 161).

Los planes de formación obedecen a prácticas de renovación pedagógica, didáctica e investigativa que orientan el desarrollo y potencialización de competencias cognitivas, informacionales, de lectura crítica, de escritura y de tecnología, de modo que puedan transferirlas a las aulas de clase para propiciar la integración entre la alfabetización académica e investigación formativa. Esta estrategia debe aprovechar los conocimientos pedagógicos y didácticos de los docentes para integrar saberes y prácticas y agregarle valor a la información y apoyarse en tecnologías digitales como herramientas movilizadoras de la formación académica de los estudiantes, mediados por el aprendizaje y mejoramiento inacabado de los ejercicios de lectura, escritura e investigación (Carneiro 2006).

Uno de los problemas centrales en la actualización docente suele derivarse de la prioridad que se otorga con frecuencia a la teoría por sobre el trabajo en el aula. Muchos recursos destinados para la formación continua no han trascendido la labor docente porque las capacitaciones se conciben como actualizaciones teóricas, con la esperanza ilusa de que luego, por su cuenta, los profesores las empleen para reformular solos su quehacer. Algo similar ocurre también cuando la capacitación contempla alguna fase práctica, pero lo hace al final, como aplicación de lo aprendido teóricamente. Ante esta eventualidad, la solución estaría supeditada al equilibrio entre la fundamentación teórica a través construcción de marcos de referencia y conceptos, el trabajo de campo, la investigación documental, el análisis e interpretación de la información, fundamentados en la sistematización de experiencias para la construcción de evidencias de las prácticas pedagógicas.

Construcción de bancos de técnicas y acciones didácticas

El banco de técnicas y acciones es una apuesta por la sistematización de experiencias educativas de los procesos desarrollados en el aula de clase que permitan la indagación, reflexión, transformación y resiliencia ante las lecciones aprendidas que suceden en el ejercicio de las prácticas pedagógicas. Las lecciones son una fuente de adiestramiento entre la teoría y la práctica, constituyen un recurso para el aprendizaje continuo, un conjunto de enseñanzas que se identifican en: las experiencias didácticas, el trabajo de campo, los procesos investigativos y, en general, en todas las funciones de enseñanza y aprendizaje; y, surgen de la observación, razonamiento, reflexión y el análisis crítico de las causas y consecuencias (negativas y/o positivas) que afectaron o contribuyen al mejoramiento continuo del ejercicio educativo (FAO 2014).

Las buenas prácticas se identifican como un conjunto de procesos, procedimientos y actividades eficaces y eficientes que surgen del trabajo y de la experiencia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, didácticas e investigativas; se sustentan en trabajo autónomo, que representa el compromiso de cada uno de los integrantes del grupo de trabajo académico e investigativo para la consecución de logros en la construcción de un escrito académico, una disertación o un proyecto de investigación. Las buenas prácticas regulan y mejoran el trabajo y las actividades en el aula, su perfeccionamiento genera modelos de emulación, de repetición, prototipos de estrategias pedagógicas y didácticas que pueden aplicarse en diversos contextos (FAO 2014).

Las lecciones aprendidas y las buenas prácticas permiten el desarrollo y potenciación de las competencias de lectura, escritura e investigación; para ello, se hace necesario articular curricularmente las alfabetizaciones informacional, cognitiva y mediática como elementos centrales de los enfoques pedagógicos de este momento, en los cuales se han resignificado los roles atribuidos a los agentes y procesos educativos. La articulación se explica en la tabla de transversalidad, que representa desde los espacios académicos de Alfabetización Informacional y de Lectura la diversidad

de documentos y estrategias que amplían las oportunidades de aprehensión de información para la producción o reconstrucción de nuevo conocimiento.

Tabla 1. Transversalidad curricular y alfabetización académica

Transversalidad curricular y alfabetización académica (La lectura, la escritura y la oralidad)	
ALFIN (Espacios académicos – asignaturas)	<ul style="list-style-type: none">• Alfabetización informacional• Competencias informacionales
Lectura (Espacios académicos – asignaturas)	<ul style="list-style-type: none">• Animación a la lectura• Promoción de lectura• Fomento a la lectura – políticas públicas• Lectura y lectores• Creación y recreación de cuentos• Historia del libro
Escritura (Documentos académicos)	<ul style="list-style-type: none">• Ensayo académico• Artículo académico• Anteproyectos y proyectos de investigación
Oralidad (Estrategias didácticas)	<ul style="list-style-type: none">• Ponencia• Guion de sustentación• Programa de evento académico• Coloquio académico y/o de investigación
Instrumentación (Instrumentos de recolección de información)	<ul style="list-style-type: none">• Sondeo de opinión,• Registro de observación• Diario de campo• Entrevista Encuesta• Historia de vida.• Estado del arte.• Antecedentes de la investigación

Fuente: elaboración propia.

En los contenidos, estrategias para el desarrollo de competencias tanto de estudiantes como profesores para la consecución de la composición de escritos académicos como evidencia del trabajo intelectual e investigativo dentro y fuera del aula, también interactúan los siguientes componentes: empírico, que emerge del trabajo de campo y la investigación documental; teórico conceptual,

conjunto de herramientas de búsqueda, recuperación y uso de información para la proposición de conceptos (categorías conceptuales) que sustentan cualquier escrito dentro del aula; metodológico, utillaje de enfoques, tipos, técnicas, instrumentos, fases que componen un proyecto de investigación; reportes y/o evidencias, hallazgos, resultados, productos que dan cuenta del desarrollo y fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas, en concordancia con el perfil del estudiante, profesor, del bibliotecario y de otros y otros mediadores socio-cognitivos para el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas.

CONCLUSIONES

En este texto se analizaron las relaciones que se establecen entre la alfabetización académica, uno de cuyos elementos centrales son los procesos de lectura y escritura, y la investigación formativa. Se evidencia la necesidad de desarrollar articulaciones desde el currículo universitario mediante la vía de la transversalidad. Ésta se define al mismo tiempo como estrategia y proceso curricular de fundamental importancia en estos momentos, debido a que se trata de una apuesta por trascender la visión monolítica y solo disciplinar del currículo, de modo que se propicien los espacios para la formación académica y profesional de los estudiantes, profesores, bibliotecarios y egresados de las universidades, con énfasis en la alfabetización académica como una actividad compleja que considere los siguientes componentes: habilidades de lectura y escritura, desarrollo de procesos de pensamiento, competencias infotecnológicas y las denominadas competencias mediáticas que garantizan interacciones efectivas en el contexto de los ecosistemas digitales e interactivos.

Sobre la formación metodológica, se trata de considerar la relación de los estilos de pensamiento y las secuencias técnico-operativas existentes para abordar la realidad y analizarla. Esta noción supera la idea tradicional de metodología como reproducción acrítica de métodos y técnicas y se ubica en una perspectiva

relacional de los estilos de pensamiento y los procesos investigativos. Finalmente, la formación comunicativa se asume como un componente catalizador de todo el proceso investigativo al enfocarse en los procesos de expresión oral y escrita que se alimentan de la lectura como actividad estratégica tanto de la alfabetización académica como de la investigación formativa.

El texto culmina con una propuesta de estrategias que desde la Alfabetización Informacional, la lectura como espacio académico, la escritura como campo de evidencias del proceso académico, intelectual e investigativo desarrollado en el aula, facilita al estudiante la construcción de sus propios conocimientos, los cuales se evidencian en el ejercicio de la oralidad a través de la suficiencia en la sustentación y socialización de los textos construidos que demuestran la integralidad del proceso cognitivo. El propósito de la transversalidad curricular es la construcción y aplicación de herramientas necesarias diseñadas desde los principios de la transversalidad curricular para impulsar el desarrollo de la alfabetización académica y la investigación formativa, lo que destaca su carácter de epicentro del proceso formativo, el cual no debe culminar con la carrera universitaria, sino que se proyecta hacia el desempeño efectivo en diversos ámbitos sociales, laborales y científico-tecnológicos.

REFERENCIAS

- Carneiro, R. 2006. "Sentidos, currículo y docentes". En: *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Núm. 2: 40-53. Disponible en <https://bit.ly/2sH8LHL>.
- FAO. 2014. Plantilla de buenas prácticas. Disponible en <https://bit.ly/2v4v1fv>.
- Ferrini, R. 1997. "La transversalidad del currículum". En: *Sinéctica* No. 11. (jul. – dic. 1997). Disponible en <https://bit.ly/361kSNu>.

La formación de lectores más allá...

- Fontaines-Ruiz, T y Veintimilla, G. 2019. “Enseñar e investigar en contextos tecnológicamente mediados”. En: *Tecnologías aplicadas a la investigación. Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación. RISEI. Machala-Ecuador.*
- Guzmán-Simón, F y García-Jiménez, E. 2015. “La alfabetización académica en la Universidad”. Un estudio predictivo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.* Disponible en <https://bit.ly/2v1QRQE>.
- Pirela, J. E. 2019. “Alfabetizaciones: informacional, cognitiva y mediática para la investigación formativa. Un enfoque integrador”. Conferencia presentada en el 3er Seminario Internacional Gestión del conocimiento y Servicios Informativos.
- Unesco. 1996. “Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana y Ediciones Unesco. Disponible en <https://bit.ly/2G9gz8k>.

Formar lectores: alfabetización editorial

SOFÍA DE LA MORA CAMPOS

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco

*Los libros son espejos: solo se ve en ellos
lo que uno ya lleva dentro.*

Carlos Ruiz Zafón

La universidad es un espacio de contención social educativa que aglutina, con objetivos específicos, a diferentes actores que describen, definen, argumentan, articulan, dialogan y crean todo aquello que promueven los procesos culturales del conocimiento. De allí que su observación y análisis, como agentes en espacios concretos, son propicios para que, desde sus *cuerpos textuales* (De la Mora 2019), susciten un desarrollo colectivo en las diferentes áreas disciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias.

Considerando el entorno sociohistórico en el que hoy se encuentran las estrategias educativas para dar respuesta a necesidades, identificadas en las últimas décadas en torno a los procesos de aprendizajes, es posible impulsar la integración de herramientas, técnicas y métodos para generar y fortalecer competencias. Para ello, es necesario apoyar a que el universitario –docente,

estudiante y gestores administrativos culturales– identifique sus articulaciones y tensiones con los procesos, tanto de enseñanza-aprendizaje como de apropiación cultural de contenidos. Una de las vías es promover la integración de la *alfabetización editorial*; darle sentido al papel de la edición, del libro, de la biblioteca y de la librería, vinculados con el conocimiento y la construcción cultural científica, social y humanística, así como una estrategia para el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad.

El hilo histórico del soporte libro y de los procesos editoriales van a la par con el papel que han jugado dichas competencias en las políticas públicas educativas. Sin ahondar mucho en ello, es necesario asentar que los soportes tecnológicos y la manufactura, así como los recursos materiales, de lenguaje y de comunicación, han impulsado diversas formas de conocer y de transmitir, pero sobretodo, dejar huella del paso de las experiencias y de los saberes obtenidos, un proceso social donde se pone en juego el placer y la apropiación de contenidos desde lo personal hasta lo colectivo.

La historia del libro condujo al segundo cambio tecnológico cuando el códice sustituyó al rollo de pergamino, poco después del comienzo de la era cristiana. En el tercer siglo a.C., los códices –esto es, los libros con páginas que se podían volver, al contrario de los rollos de pergamino que había que desenrollar– se convirtieron en un factor clave para la difusión del cristianismo. Cambió la experiencia de la lectura: surgió la página como unidad de percepción y los lectores podían hojear un texto claramente articulado, y que acabó componiéndose de palabras diferenciadas (separadas por espacios), párrafos y capítulos, a la vez que sumarios, índices temáticos y otras ayudas al lector (Darton 2010, 36-37).

El recorrido por diversos hilos de la historia del libro, de la lectura y de la escritura, aunadas a las expresiones y de lenguaje determinadas por el contexto y las condicionales sociales y políticas, le dan consistencia a los procesos de construcción del sujeto en su espacio contemporáneo que permitirán la búsqueda de una cultura del conocimiento.

El Seminario de investigación de lectura¹ convocó, en 2019, a la reflexión sobre “La formación de lectores más allá del campo disciplinar” consecuente con planteamientos y reflexiones que se han dado desde diferentes perspectivas ante las capacidades de los universitarios en cuanto a la lectura, la escritura, la comunicación y el acceso a la información junto con las transformaciones que se observan en la construcción de los textos, el uso de los diferentes soportes y aplicaciones, donde la multimedia juega ya un papel.

Esta reflexión y propuesta es producto de la indagación, la investigación y la intervención donde el objeto de estudio es la interacción de esas competencias con los procesos y los actores editoriales. Se busca construir las bases que permitan acercarse al valor del libro, en toda la extensión de la palabra, así como de los actores y agentes que le dan forma, contenido y sentido; es decir, revalorizar el objeto, tanto físico como digital, y articularlo con el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión, el análisis y la lectura crítica desde los distintos géneros discursivos académicos apostando a que esto favorecerá la integración del conocimiento en el ámbito universitario.

Comprender y hacer evidentes los hilos que constituyen la historia y la evolución del lenguaje permite ofrecer un contexto que valida las estructuras discursivas que hoy se tienen –literarias, académicas, estéticas–, producto de un entorno biológico, cultural y simbólico, como parte de ese proceso del imaginario y de expresión del placer.

La edición será siempre un espejo donde se reflejan todos los problemas culturales, económicos, sociales y científicos, y deberá convertirse en un punto de encuentros. Para ello se tienen que vencer los obstáculos existentes en la propia universidad, además de los derivados de la problemática concreta de la industria y el comercio del libro (Anaya 2010, 4).

1 Desarrollado en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Universidad Nacional Autónoma de México el 29 de agosto de 2019.

El libro es un espacio integrador de procesos, actores y agentes, por lo que claramente es un objeto promotor del diálogo, disciplinario y multidisciplinario. Es un pretexto, un provocador, activa y sintetiza lo que la academia procesa. Asimismo es un desafío cotidiano ante la estética del objeto como tal y la construcción de un lenguaje acorde con todas las variables que hoy ponemos sobre la mesa. Se parte de la premisa de que todo esfuerzo vinculatorio de los espacios al interior de las instituciones, favorecerá la construcción de una cultura del libro y la lectura y así, de las tareas, los proyectos y los programas propios de una comunidad universitaria.

Al hablar de alfabetización académica, tema eje de la mesa en la que se participó, se hace referencia al entorno universitario de leer y escribir textos disciplinarios referidos en una bibliografía curricular para que el estudiante tenga un acercamiento al lenguaje, así como a conceptos e ideas que le permitan teorizar y proyectarse hacia su vida laboral. El desarrollo de estas competencias permite el encuentro con los procesos de construcción del conocimiento en un espacio social y educativo determinado.

Asimismo, con la conceptualización de *alfabetización editorial* se pretende hacer referencia al conjunto de prácticas culturales en torno a textos donde se fomente el acceso de los estudiantes a las diversas disciplinas, por lo que la articulación con el proceso del libro es indispensable. El trabajo en aula se caracteriza por las prácticas de interacción con los textos de las asignaturas junto con las intervenciones de los docentes. Es decir, es necesario impulsar el trabajo de los contenidos aunado al valor del objeto libro que permita el acercamiento a los interlineados editoriales que coadyuvarán a la incorporación de los alumnos a las acciones retóricas particulares de cada materia.

El libro es uno de sus actores que articula, vincula y promueve un sin fin de vivencias; acercarse a comprender sus entrañas permite reconocer y evidenciarlo desde otra mirada y contribuir a la vida académica en general, donde estudiantes, docentes, investigadores y demás universitarios se verán beneficiados.

La vida (el texto) que no se cuestiona no vale la pena vivirla (leerlo).

Sócrates, filósofo

En el proceso de producción del libro, se dice que para ser un objeto “completo” se cuenta con los tres actores principales: el autor, el editor y el lector, que le dan vida a la escritura con la lectura. También sabemos que no son los únicos, ésa ha sido una de las tareas que el gremio editorial ha asumido a través de la visualización en diferentes espacios, pero el camino de reconocimiento social es largo todavía, la profesionalización es una de ellas.

A su vez, esta relación de todos los actores del libro requiere de un análisis desde diferentes perspectivas, ya que el proceso editorial se entrelaza necesariamente con la construcción social cultural del individuo y de su comunidad; de allí que la condición universitaria se enmarca de demandas en competencias disciplinarias que debieran darse en la educación preliminar, tema de otra reflexión.

El libro es un objeto cultural que conlleva un proceso de vinculación con la palabra, con el pensamiento, con el sentimiento, con el conocimiento, pero también con el papel, la tinta, la caja tipográfica... un espacio donde, desde el autor hasta el lector, participan diversos actores que hacen posible que se desarrollen e integren visiones que le dan sentido a un movimiento de un ir y venir, desde la escucha al escrito, desde el texto a la lectura, desde el sonido hasta el conocimiento.

La cultura es conversación. Pero escribir, leer, traducir, editar, diseñar, imprimir, distribuir, catalogar, reseñar, pueden ser leña al fuego de esa conversación; formas de animarla. Hasta se pudiera decir que publicar un libro es ponerlo en medio de una conversación; que organizar una editorial, una librería, una biblioteca, es organizar una conversación (Zaid 2016, 115).

La formación de lectores más allá...

Los actores que hacen el libro y quienes están ocupados por promover la escritura, la lectura, la creación de contenidos y la conformación de mercado, en términos muy generales, podemos decir que son el editor, el corrector, el diseñador, el tipógrafo, el promotor, el impresor, el formador y el ingeniero web, entre muchas piezas de un gran rompecabezas que coadyuvan en beneficio del contenido y la lectura. El libro es un objeto de consumo cultural donde se vinculan procesos de producción, inmerso en la demanda compleja del mercado. Por ello, no podemos categorizar a sus actores y agentes y menos insertarlos en una estructura de comportamiento rígida o lineal.

Por más eruditos y humanistas que sean, *los editores producen objetos incompletos por naturaleza*. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. *Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un cliente* (Ferreiro 2002, 22).

Así que, para concebir una obra como objeto cultural universitario, podemos recurrir a Bourdieu (2008) para comprender la producción, el campo de producción, la relación entre el campo de producción y el campo de recepción; es decir, la posición del autor y del lector en sus campos respectivos y sus interrelaciones, como también se puede categorizar, en este caso, la del profesor-alumno y/o la del investigador-estudiante. Para ello, es necesario categorizar al grupo del universitario, al conjunto de actores que participan en la construcción de los saberes y que le dan forma para establecer un contacto necesario con el lector, y podemos también definir que esto tiene origen desde el concepto autoral, de quien investiga y escribe.

Los momentos, los espacios y los tiempos en que cada actor o agente se vincula y apropia del libro es distinto, cada uno que lo ve, lo lee, lo toca, contribuye, le suma experiencia, le da un valor desde su mirada, esa es parte de la belleza del proceso del libro, de allí la propuesta es evidenciar las entrañas de la letra, reconocer los blancos que constituyen la silueta de la lectura.

*Leer no tiene una definición unívoca.
Cada época y cada circunstancia
histórica le dan sentidos nuevos.*

Emilia Ferreiro (2002),
psicóloga y pedagoga

La universidad es un espacio fundamental en la estructura educativa que tiene como objetivos centrales la docencia, la investigación y la difusión de la cultura donde confluye un amplio abanico de agentes. En todo momento hay algo que está en juego, entre la plática y la reflexión se da, de forma diferente, un proceso de consolidación y crecimiento cultural; están las aulas, los pasillos, los cubículos, la cafetería, los jardines, los auditorios, la biblioteca, entre muchos otros lugares que forman parte de eso que es una universidad: es el *campo* institucionalizado para la formación de profesionales, para el crecimiento académico y es desde donde se generan contenidos para la difusión del conocimiento que está en constante desarrollo.

En general, se observa que las relaciones que se dan en el aula con los diferentes actores y espacios que lo determinan están desarticulados y fragmentados por la manera en que se va organizando. En muchas ocasiones, la relación entre los contenidos, los textos, las actividades y las interacciones, así como el desconocimiento de otras acciones que se pueden dar fuera de los muros del aula. Esto influye en el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad, indispensables para la formación profesional.

Es fundamental hacer evidente que en la actualidad la sociedad lectora, los motivos de la escritura y los espacios naturales universitarios son promotores para la exposición, la discusión y el análisis de las distintas visiones, posturas, ideas, encuentros y desencuentros donde un amplio abanico de agentes, quienes entran y salen todos los días, permiten que sea un espacio vivo, en constante movimiento.

Es necesario acercarnos a lo que hoy llega al aula: estudiantes con formas de vida donde lo multi, inter y transdisciplinario están presentes, con una visión del mundo globalizado quizá no explicado. Se detecta que llegan a la universidad con rezago de conocimientos, saberes y herramientas que debieran darse en la educativa básica, variable que está presente y que forma parte del entorno para la formación del docente y así encontrar estrategias para su resolución.

Por ejemplo, el encuentro con el libro. Ese paso complejo: la librería, la feria, la biblioteca, espacios naturales del libro; allí están colocados según el deseo y preferencia mediado por un sinfín de circunstancias de mercado y de perfiles. Los libros están ya a la espera de responder a un motivo, pero posiblemente se atravesó el deber, el rechazo, el enojo, así que entrar, perderse, seleccionar no es tarea fácil. Es un proceso que no es deseable, el universitario tiene ese condicionamiento escolarizado, tarea difícil para el bibliotecario, el librero, el promotor, pero detrás estuvieron el autor, el editor y todos los que intervinieron el texto para obtener ese objeto-libro que está colocado en el librero, como buscando brillar entre tantos... Si el espacio se convierte en un “nuestro” y no en el “de aquel” que ordena, conduce o mercantiliza, quizá limite la lectura a ser “superficial”, al no responder a necesidades, preguntas, deseos o encuentros espontáneos.

La colocación en los libreros puede ser compleja, pero poco a poco, si se genera la oportunidad, el proceso de ver portadas, es decir, títulos, autores, editoriales, imágenes quizá se irá obteniendo un sentido que llame la atención. Tomarlo, ver la cuarta de forros, atrevernos a quitar el plástico; abrirlo y, desde allí, nacerá esta vinculación del lector, el objeto, el proceso editorial, el contenido... saber recorrerlo pudiendo responder ¿qué nos deja cada una de sus partes, leer las solapas, entender la página legal, involucrarse con los índices, darle sentido al colofón? Y más aún, tocar el papel y sentir si es agradable, si la tipografía e interlineado facilitan la lectura, poder fijar los ojos en la palabra, la oración, el párrafo, el tema, los capítulos, los subtemas, los cuadros, las gráficas y, de pronto, hay un sí o un no, pero quizá habrá otro

junto que llame la atención. Lo mismo puede suceder en los espacios virtuales que son aparentemente accesibles, también tienen ventajas y limitaciones y siguen un esquema de clientelismo, de compra-venta, el contacto para el encuentro con el contenido funciona cuando se conoce lo que se busca, las reseñas ayudan pero puede no ser suficiente.

Las razones para leer son extraordinariamente diversas. Fuera de la escuela y del trabajo, leemos para divertirnos, para informarnos, para evadirnos de la realidad (conocer continentes nuevos, planetas imaginados, mundos virtuales), para aprender sobre épocas o personas del pasado (novela histórica, biografía), para mejorar un idioma extranjero, para conocer la tradición de una cultura (cuentos populares, romances, poemas épicos, manga), para emocionarnos (poesía, teatro), para reírnos de nosotros mismos (cuentos humorísticos, sátira y parodia). Es una lista interminable (Cassany 2019, 171)

En los currículos disciplinarios se ofrece un listado de lecturas con toda la rigurosidad académica, se pondera con todo sentido, al autor, el contenido y, posiblemente, el objetivo de esa lectura, pero, en general, se desconoce la obra en conjunto ya que la tendencia es a fragmentar, se desconocen portadas, índices, traductores, años, editores; en fin, la historia, la razón, la forma de ese libro, su vida editorial. Hay un desapego que conlleva a que objeto, espacio, contexto, lugar, disciplina y cuestionamientos no logren integrarse, es como si conociéramos las letras, quizá la palabra, pero entramos en la dificultad de comprender las oraciones, los párrafos, los capítulos... De allí la necesidad a integrar conceptualmente a la *alfabetización editorial*, una provocación indispensable.

La lectura de libros como un hábito, como una costumbre cotidiana y saludable para todos, en todo el mundo, es una noble utopía o un generoso equívoco producto del optimismo. Como toda utopía, transita por un camino de buena intención empedrado de no pocos equívocos (Argüelles 2008, 32).

Ahora bien, es conveniente preguntarse ¿dónde y qué lee el universitario? Se tiene la premisa de que el estudiante lee de forma obligatoria para responder a su proceso de aprendizaje ligado a la acreditación exigida por la lógica de aprobación del espacio escolar. Sus prácticas de lectura las hace de forma parcial, una gran parte en fotocopias o en la pantalla de su celular o tableta, posiblemente en el transporte público o en condiciones no apropiadas. Se percibe que el académico, docente e investigador, al que se supone que su lectura está en los textos que propone para el aula y de aquellas que responden a su demanda de investigación, realiza una lectura de ensayos, investigaciones o tesis como parte de su actividad docente. Es el sujeto de quien se presume tiene una cultura del libro y la lectura.

El trabajador administrativo, en específico aquel que está vinculado con espacios de cultura, es un actor al que prácticamente no se ha observado. Es quien transita por la universidad demandando textos que le coadyuven en su crecimiento laboral, o simplemente una conducción ante la lectura de placer. Ellos además realizan actividades que son necesarias para que fluya correctamente la información en documentos institucionales y, en muchas ocasiones, son quienes atienden espacios de promoción de la lectura, de la edición y distribución del libro, entre otros aspectos que los hacen parte de ese entorno universitario.

Se puede destacar a los editores universitarios: ellos son lectores principalmente enfocados en los textos para su producción y en la actualidad con mucha presencia en la decisión de publicaciones que marcan la ruta a seguir, lo que los hace una pieza clave junto con los libreros, distribuidores y bibliotecarios. Esto abre muchas preguntas, muchas formas de lectura, un entorno que se debe observar para proporcionar resultados que contribuyan en la decisión editorial universitaria, así como perfilar un programa que articule al autor, al libro, la lectura y la escritura.

¿Dónde están esos textos para el aula?, ¿dónde está esa publicación del académico que debiera buscar su vinculación y evaluación al interior de su propia institución?, ¿dónde está la institución articulando los espacios de librería y biblioteca?, ¿qué pasa en los

pasillos y los jardines?, ¿por qué ese cúmulo de malas fotocopias?, ¿cómo se está incorporando la lectura en pantalla?, ¿qué función tiene la incorporación de nuevas tecnologías al aula, a la producción y consumo editorial, a la consulta bibliotecaria?, ¿cómo se articulan todos esos actores, esos procesos y espacios en la vida universitaria?, ¿cómo se relacionan los profesores autores con los esquemas de producción y consumo editorial y cómo lo articulan con el estudiante y las instancias universitarias?

Las interrogantes anteriores abren a la exploración de los aspectos que afectan de forma directa e indirecta el ambiente de aula. Uno, es la relación con ese entorno de aprendizaje, de los recursos y las herramientas, la relación del sujeto y el objeto comprendido. El aula es el lugar propicio, es claro que rebasa esos muros al existir un entorno que proveerá de los contenidos a partir de una dinámica de vinculación. De allí que los procesos de colocación del libro universitario toman relevancia en el aula, en el cubículo, en la librería, en la biblioteca y en las ferias del libro bajo el esquema de una *alfabetización editorial*.

La verdad es que nuestro poder, como lectores, es universal, y es universalmente temido, porque se sabe que la lectura puede, en el mejor de los casos, convertir a dóciles ciudadanos en seres racionales, capaces de oponerse a la injusticia, a la miseria, al abuso de quienes nos gobiernan (Manguel 2005, 11).

REFERENCIAS

- Anaya Rosique, Jesús. 2010. *Editar en la universidad. Paradojas y retos*. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal/Istm-

La formación de lectores más allá...

- Cassany, Daniel. 2019. *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama.
- Darnton, Robert. 2010. *Las razones del libro. Futuro, presente y pasado*. Madrid: Trama Editorial.
- De la Mora Campos, Sofía. 2019. “El universitario: construcción del cuerpo textual.” En *De la lectura académica a la estética*, coord. Elsa M. Leyva Ramírez. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domingo Argüelles, Juan. 2008. *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*. México: Océano.
- Ferreiro, Emilia. 2002. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. 2ª. ed. México: FCE.
- Manguel, Alberto. 2005. *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Ruiz Zafón, Carlos. 2010. *La sombra del viento*. España: Grupo Planeta.
- Zaid, Gabriel. 2016. *Leer*. México: Océano.

III

ALFABETIZACIÓN ESTÉTICA, AMBIENTAL, RECREATIVA Y DIGITAL

La profesionalización en el contexto universitario. Formación, literatura y lectoescritura en la era digital

MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La formación lectora aparece, en los últimos años, como uno de los retos esenciales que deben marcar el modelo educativo desde sus inicios. En el ámbito universitario, la necesidad de reforzar acciones encaminadas a trabajar las competencias lectoescriptoras se hace cada vez más evidente, conforme los nuevos contextos discursivos aumentan en diversidad y complejidad.

En efecto, lejos de relegarla, las nuevas tecnologías y su implementación en nuestro contexto cotidiano han puesto en evidencia la importancia que la lectura y la interpretación de los discursos tiene para nuestras vidas. El volumen masivo de datos y los estímulos a los que cada día estamos sometidos han subrayado paradójicamente la desinformación que esta avalancha de información provoca.

Una oportuna formación y un consecuente desarrollo del pensamiento crítico resulta esencial para poder discernir, interpretar y actuar: tres acciones que se sitúan en el centro mismo de la

competencia lectora. Esto devuelve a la lectura un protagonismo diluido por un sentido de la especialización que, por una parte, dejó a un lado las competencias transversales esenciales en pro de la atomización de los contenidos y, por otra, viene reclamando en estos últimos tiempos una atención hacia la gestión y el uso del conocimiento, que incluye una valoración de las habilidades y destrezas digitales, olvidando en ocasiones erróneamente que todo lo digital supone un lenguaje que encierra una forma de entender e interpretar y que, por lo tanto, esa “gestión” implica su interpretación y comprensión.

Sin la competencia crítica, la selección oportuna o pertinente resulta imposible (no se trata sólo de “dominar el medio”, sino de comprenderlo en sus dinámicas más complejas). Recordemos cómo fenómenos como las fake news acaban relegando el centro de la información, el contenido genera dinámicas comunicativas donde lo esencial es la rapidez de propagación de la noticia y no la noticia misma (Morales y Martín 2018). Por lo tanto, los nuevos parámetros comunicativos generan nuevas prácticas escritoras y lectoras.

En este sentido, resulta curioso cómo pareciéramos volver a ese estadio en el que la formación retórica –entendida como entrenamiento en la producción de discursos persuasivos– se convertía en un elemento distintivo de la ciudadanía: quien domina el discurso y sus estrategias discursivas tiene el poder. El hecho de que este discurso haya trascendido la dimensión escrita y oral para instalarse en un contexto transmedial –por utilizar un término de plena vigencia– no sólo hace más necesario la revisión de nuestra formación lectoescritora, sino que pone de relieve la complejidad de los elementos discursivos y comunicativos actuales.

Cualquier egresado universitario debe afrontar, en la actualidad, el reto de responder a competencias transversales ligadas a las estrategias de comunicación tanto tradicionales como digitales, y no en términos de competitividad, sino de solvencia. Una adecuada formación crítica y discursiva, transversal y multidisciplinar, proporciona una defensa infalible para desarrollar cualquier tipo de actividad laboral y tomar decisiones, sea en el ámbito que sea,

puesto que esto nos hace competentes y, sobre todo, ciudadanos empáticos, solventes, solidarios y eficientes.

A partir de estos planteamientos, nos proponemos abordar a continuación tres cuestiones que, entendemos, pueden constituir un buen punto de partida para futuras reflexiones-acciones que originen planteamientos adecuados a una formación universitaria en constante transformación: qué supone ser profesional; cuáles son las principales competencias lectoescritoras imprescindibles en la formación universitaria y, por último, en el marco de las iniciativas que podrían potenciar la implementación del perfil profesional en nuestra tarea docente, un caso práctico englobado en algunas acciones puestas en marcha desde nuestra actividad docente.

La cuestión real parte, como hemos venido defendiendo en trabajos anteriores, en volver a darle a la formación lectora un lugar esencial en el desarrollo curricular universitario (Ramírez 2016) y, por extensión, un espacio obligado a la literatura –tanto tradicional como digital– como elemento catalizador para la enseñanza de las estrategias discursivas, la cultura y el pensamiento crítico. Aunque parezca lo contrario, el universo digital hace que la constante devaluación de las carreras humanísticas sufridas en las últimas décadas resulte ahora más injustificada que nunca, por cuanto resulta evidente la necesidad de reformular un humanismo que debe retomar las relaciones del hombre con la tecnología, incluyendo, literalmente para Toschi (2019, 244), una nueva reformulación del concepto de alfabetización:

Technologies, however, are not only tools able to give us goals and to facilitate us in transforming reality —from climate to big data: above all, they are essential media between our humanity and our citizenship, that impose a redefinition of the concept of literacy (Toschi 2015, 19).

FORMACIÓN LECTOESCRITORA Y PROFESIONALIZACIÓN
EN LA UNIVERSIDAD. LA CONCIENCIA Y LA REFLEXIÓN
SOBRE NUESTRO COMETIDO PRÁCTICO

En otras ocasiones hemos articulado numerosos argumentos que han resaltado la importancia de la implementación de la lectura en la formación universitaria por encima de la distinción entre carreras humanísticas y científicas (Morales 2016, 2019). El más evidente es que la capacitación lectoescritora proporciona la solvencia intelectual necesarias para la interpretación, resolución y crítica, que va más allá del tipo de actividad desarrollada. Los problemas discursivos tanto al expresarnos como al comprender a los demás, acaban afectando a cualquiera que tenga que usar la comunicación para desarrollar su trabajo. No obstante, en esta ocasión queremos centrarnos precisamente en las carreras humanísticas, por cuanto, entendemos, esa devaluación de la que hablábamos ha afectado a su consideración práctica, mal entendida, sobre todo, cuando se trata de traducirla en términos de su aplicación inmediata en el mercado laboral.

La practicidad inherente a determinadas labores científicas ha querido ser aplicada tal cual al ámbito humanístico, lo que provoca una lectura errónea que ha traído como consecuencia su invalidación en términos de “utilidad”. Sin embargo, cuando nos situamos en los ámbitos formativos, nos damos cuenta de que se ha pasado por alto la importancia que la formación humanística tiene en el desarrollo profesional posterior, sea cual sea la actividad desarrollada. Este aparente galimatías hace replantear en qué términos hablamos de “ser profesional”, qué supone y qué sentido le damos importancia al desarrollo intelectual del individuo.

La tecnología nos pone en el aprieto de desarrollar habilidades y destrezas concretas, pero también de decidir el modo como la usamos, para qué y con qué criterios. De hecho, la irrupción del concepto de inteligencia emocional –ligada a la capacidad de razonamiento– o de las prácticas de entrenamiento dirigidas a gestionar recursos y habilidades de grupos profesionales –*coaching*–, añaden nuevas variables al poner en evidencia cómo influyen las

capacidades emocionales en el correcto desarrollo de las capacidades instrumentales y conceptuales (Extremera 2004; García y Giménez-Mars 2010).

No olvidemos que incluso la generación de textos artísticos mediante algoritmos es una de las propuestas que actualmente vienen a “zarandearnos” con retos que juegan con las posibilidades creativas de las máquinas (Gache 2015). Por ello, el primer apartado de nuestro acercamiento plantea una reflexión con relación a la profesionalización ligada a la lectura. Más concretamente, nos preguntamos si realmente se trata, en la formación de nuestros egresados, de qué tipo de profesionales son o en qué perfil profesional encajan y qué papel juega la lectura en su capacitación intelectual y emocional. De hecho, ésta es la pregunta esencial que ha originado –entre otras– el planteamiento práctico que se contempla en el tercer apartado de nuestra exposición.

Para todo ello partimos de una premisa que nos resulta esencial: el paso por la universidad debe generar también una conciencia del espacio profesional específico que podemos desarrollar, entendiendo éste de forma amplia; esto es, abarcando todo el abanico de actividades que somos capaces de desempeñar, pues ser polivalente, multidisciplinar, transversal. Esto no significa ser ambiguo o indefinido.

Esa conciencia es la que nos lleva a afirmar cómo, de la misma forma que entendemos que no por el simple hecho de hablar español se es un profesional de L2, no por el hecho de leer se es un profesional de la promoción de la lectura. Tampoco el hecho de leer literatura hace a alguien profesional de la crítica literaria, aunque en el sentido contrario, no debería entenderse por profesional de la lengua alguien que no domine su idioma; por profesional de la lectura alguien que no lea, o por profesional de la enseñanza de la literatura alguien que no conozca cómo funciona.

En el otro vértice de la cuestión estaría el problema de la transmisión de estos conocimientos adquiridos a los demás, y ahí es donde salta la alerta no sólo con relación a temas como la empatía o las habilidades comunicativas, sino también con relación a la solvencia en cuanto a conocimientos y experiencias. Estos ejemplos

La formación de lectores más allá...

son suficientemente clarificadores de la reflexión que hemos de trasladar a nuestros estudiantes, sencillamente porque si no se es consciente de para qué me estoy capacitando, difícilmente puedo reclamar mi espacio profesional. Estrechamente ligado a esto, considerarse un profesional no implica saberse sólo en el dominio de un conocimiento determinado; también requiere una actitud sobre sí mismo y con relación a los demás que, en términos de responsabilidad, nos lleva a los espacios de capacitación que permiten el crecimiento intelectual, entendido éste en términos de competencia conceptual y emocional.

Imagen 1



Fuente: elaboración propia.

La cuestión esencial reside en una formación integral (Ramírez 2016, 101) que tenga en cuenta y haga conciente a quien la recibe de qué tipo de profesional desea ser porque esto lo sitúa en una posición ante los retos de la sociedad. También es importante pensar en el desempeño de nuestra profesión, por cuanto estamos formando a ciudadanos solventes que deciden sobre el modo en

cómo quieren vivir y qué modelo social quieren apoyar, pues también tenemos la obligación de educar formas nuevas/alternativas de pensar que salgan de la inercia del pensamiento único. De este modo, podemos entender dos situaciones fácilmente identificables:

1. Al priorizar la formación centrada en la adquisición de conocimientos específicos, puede haber una sobrevaloración de la especialización directamente proporcional a la infravaloración de las habilidades personales del individuo, muy necesarias en la competencia comunicativa. Ello provoca competitividad individual mal entendida, aislamiento del grupo, incapacidad para el trabajo transversal o en equipo, así como numerosas frustraciones ligadas a problemas para transmitir el saber.
2. Si, por el contrario, insistimos sólo en la intuición del individuo y en sus capacidades naturales –la habitual expresión de “ha nacido para...”–, nos encontramos con profesionales que no son capaces de formar más allá de su propia experiencia, que muestran una falsa seguridad no fundamentada en el conocimiento y, por lo tanto, con carencias que llevan a limitar su potencial como tales.

Está claro que este tipo de reflexiones son más interesantes si se trabajan con alumnos de cursos avanzados, pues les permite valorar cómo han cambiado o crecido como individuos en su paso por la universidad. A modo de pincelada, al objeto de concretar algunas acciones sobre estas cuestiones aplicadas al ámbito de la literatura y de la lectura, establecemos a continuación algunos *ítems* que conforman temáticas que creemos interesantes abordar de forma práctica con nuestros alumnos:

A) Hablemos de la “Autoestima”.

Quiénes somos como profesionales y qué hacemos. En qué somos especialistas. Qué nos distingue de los demás. Cómo hemos cambiado en el transcurso de nuestra formación.

La formación de lectores más allá...

Cómo valoramos los estudios que realizamos, cuál creemos que es su grado de importancia en la sociedad y qué papel le otorgamos en ella.

- B) Cómo influye nuestra “Intuición”.
- Qué habilidades tenemos para leer, escribir o manejar textos, incluidos los literarios. Cómo decidimos qué leer y cómo han cambiado nuestros hábitos lectores. En qué soportes leemos habitualmente. Cómo describiríamos nuestra capacitación lectora y qué dificultades continuamos teniendo. Qué nos aporta la lectura y la literatura y qué creemos puede aportar su difusión o su empleo para otras cuestiones reales y sociales. ¿De qué forma calibramos la competencia lecto-escritora y sobre qué base?
- C) Cuánto “Conocimiento” y de qué tipo.
- Gestión de la información. Formación histórica y teórica. Cómo usamos las fuentes y la bibliografía, cómo las seleccionamos. Qué somos capaces de explicar en diferentes espacios y niveles (capacitación crítica, teórica e histórica)
- D) El conjunto de saberes, experiencias y habilidades que dan pie a la “Solvencia”.
- Se trata de abordar resoluciones y diseñar ejercicios con finalidades prácticas teniendo en cuenta a los receptores, así como el orador articula su discurso atendiendo a su público. Por último, se plantean situaciones de conflicto y se construyen posibles marcos para resolver problemas.

COMPETENCIAS LECTOESCRITORAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Siempre que planteamos cuestiones vinculadas a la formación lectora en la universidad, nos asalta un problema de diagnóstico: cuál es la evolución que nuestros estudiantes han tenido como escritores y

como lectores y cómo han llegado hasta aquí. En realidad, nuestros alumnos son absolutos desconocidos: no sabemos cómo valoran la lectura, qué formatos usan frecuentemente o cuál es su comportamiento habitual con relación a sus estrategias comunicativas y lectoescritoras; tampoco, qué lugar le dan a la lectura y a la escritura.

Sin embargo, de pronto pasamos a plantearles cuáles son sus retos como profesionales, a qué deben responder, cuáles serían las exigencias y, sobre todo, a pedirle que orienten, guíen y formen en materias que no se entienden sin un ejercicio profesional de la escritura y lectura (críticas, se entiende). Evaluar de dónde partimos y qué hemos implementado en el proceso universitario con relación al desarrollo de nuestros estudiantes resulta esencial (Morales 2020). En caso además de las salidas profesionales, si estos estudiantes van a ser futuros formadores, se necesita una conciencia grupal de todos los estamentos. Recordemos cómo Juan Mata llamaba la atención sobre este aspecto: “No puede ejercitarse lo que previamente no se ha aprendido, de manera que, a falta de mejores referencias, lo habitual es imitar lo existente o reproducir lo que se ha experimentado como alumno a lo largo de los años” (en Millán 2008, 215).

En el caso de la literatura, es imprescindible, además, abrir un espacio de reflexión que aborde la importancia de entender que la literatura no es sólo el vehículo, sino también que en ella se integran transversalmente elementos que definen e identifican la cultura y, por lo tanto, es vital no sólo comprenderla, sino conocer los resortes que la soportan en el plano cultural (Morales 2016).

El trabajo sobre la competencia lectora permite ampliar la comprensión tanto del discurso literario, como de los discursos convergentes. En esta misma línea, queremos subrayar cómo el trabajo con textos literarios implica necesariamente entender el hecho literario –o aprehenderlo– en su concepción histórica, crítica y teórica, así como en su configuración conceptual y formal. El especialista en promoción, el mediador, también debe –aunque no sea filólogo, historiador, ni crítico– ser un especialista en la lectura e interpretación de textos literarios; no sólo debe leerlos habitualmente, sino conocerlos con profundidad y, lo que es más

importante, con rigor. En este sentido, resulta fundamental la articulación de proyectos de conjunto interdisciplinares capaces de remover conciencias lectoescritoras que pongan las bases de una formación trans e interdisciplinar, guiada por el aprendizaje y la profundización constante de los niveles de especializados de lectura desde ámbitos y perspectivas diversas que aborden la competencia, la intertextualidad y la literacidad crítica. Sin ir más lejos, la comprensión de los textos digitales no sólo responde al deseo de dar cuenta de nuevas tendencias creativas, sino a una reflexión más profunda sobre la creatividad y la lectura, sobre las formas de interpretar, de entender la figura del lector y de comprender su función, en una trasgresión de los parámetros tradicionales que modifica no sólo nuestros hábitos lectores, sino nuestra propia comprensión sobre la creatividad y la escritura.

La enseñanza de la literatura o su utilización para la enseñanza de contenidos lingüísticos, históricos o filosóficos –culturales, en una palabra–, conforma un espacio práctico imprescindible a la hora de proyectar futuros proyectos lectoescritores. En este sentido, tal y como venimos defendiendo, hay una estrecha relación entre el conocimiento de lo literario como expresión cultural y el entendimiento de su uso como instrumento de aprendizaje.

En un interesante trabajo aún sin publicar, Mariana Domínguez (2019) elabora un detallado estado de la cuestión sobre cuál es la impresión que se tiene con relación al tratamiento de las habilidades lectoescritoras en la universidad. Recoge, por ejemplo, el estudio de Castelló (2014, 360), quien subrayará cómo se abandona por completo el seguimiento de estas capacidades, dando por supuesto que los alumnos ya las han adquirido. Este hecho supone, bajo nuestro punto de vista, un error con consecuencias importantes, pues se entiende que hay un techo alcanzable a la mano del alumno, que su formación lectora ya está completa y, por lo tanto, se da por supuesto un nivel lectoescritor imaginario.

Abandonar el seguimiento trae como consecuencia, además, la inexistencia como tal de formación o aprendizaje, en pro, en cambio, de su evaluación, sin realimentación posible, en las que se demuestra lo adquirido. Por su parte, al hilo del caso argentino,

Paula Carlino señala dificultades muy significativas de los alumnos con los textos académicos (Carlino 2003, 3-4) precisamente por el desconocimiento de su lenguaje, lo cual provoca –añadimos– que la interpretación de estudios críticos sobre lo literario se vuelva ininteligible. Si entendemos, con Candeira (2008, 245), que la “lectura profesional”, también llamada “lectura con fines profesionales” es aquella que se realiza de forma instrumental y subsidiaria para el ejercicio de una profesión, las deficiencias en la comprensión de textos académicos irán exponencialmente en detrimento del ejercicio solvente de la profesión y también en detrimento de una formación sólida del conocimiento.

Es preciso por lo tanto cambiar las estrategias de formación lectora, de manera que los estudiantes de educación superior entiendan su importancia por encima de sus respectivas disciplinas, y aspiren a ser lectores críticos que excedan la comprensión de textos especializados para comprender cualquier tipo de discurso.

Nos parece muy importante además subrayar cómo la apertura a los géneros textuales y a su comprensión permitirá, en palabras de López Casanova, acumular “un arsenal más abarcador de herramientas lectoras que, en alguna medida, pueda combinarse y ponerse en juego en lecturas siguientes” (López 2015, 129). Ello supone que quien se hace consciente de cómo funciona en realidad la competencia lectora, entiende que ésta es una labor constante de profundización, no un proceso cerrado y, por lo tanto, evita la constante frustración ante el texto, pues todo discurso supone un reto a superar, en un ir y venir constante entre lo que hemos asimilado a través de la lectura y vamos asimilando en lecturas posteriores. La lectura y la escritura permiten revisar conceptos, enfoques y visiones de las distintas aristas de la realidad discursiva y sus transformaciones. Como ocurre en la escritura digital, transforman asimismo nuestro modo de comprender otras realidades y propuestas: “la actitud y la aptitud para criticar la realidad y situarse ante ella están en íntima relación con la posibilidad de contar con bases intelectuales sólidas ligadas al desarrollo de la lengua en sus múltiples y complementarias manifestaciones” (Martín 2013, 6).

DOS LÍNEAS PARA UN CASO PRÁCTICO. LA ASIGNATURA LITERATURA ESPAÑOLA ACTUAL, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. MÁSTER DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

La tercera de las reflexiones que nos proponíamos en este breve acercamiento iba dirigida a trabajar en experiencias prácticas que posibiliten todo lo defendido hasta ahora. Si bien son varias las iniciativas docentes organizadas desde nuestro entorno en la Universidad de Cádiz, para esta ocasión –conscientes de que lo hacemos de forma muy sintética– retomamos un solo ejemplo que, entendemos, resume claramente nuestro enfoque. Nos referimos al curso “Literatura española actual, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, que bajo nuestra coordinación y con la participación de los doctores José Jurado Morales, Daniel Escandell y Marieta Cantos, se imparte actualmente dentro de la línea de Enseñanza del español L1 y L2 en el Máster de Estudios Hispánicos con un objetivo claro: hacer de la literatura una herramienta eficaz para la enseñanza de la lengua y la cultura, sin que esta sea la excusa, sino el elemento central desde el que se genera el conocimiento.

La iniciativa surge esencialmente a raíz del proceso de transformación experimentado por la literatura actual y vinculado a la irrupción de las nuevas tecnologías en la sociedad, fundamentalmente Internet. La red ha generado un nuevo espacio que ha cambiado no sólo nuestra forma de gestionar las relaciones sociales o el modo de acceder a la información, sino también nuestra manera de comprender a los demás y de relacionarnos con lo que nos rodea (Morales 2015).

De forma paralela, la escritura literaria tradicional –aquella que se continúa escribiendo y leyendo en papel– ha observado asimismo transformaciones, en atención a los nuevos parámetros lectores y al tipo de comunicación generada. Por lo tanto, se trata, por un lado, de volver a los textos literarios y, por otro, de analizar el papel y la situación de la literatura hoy. Sólo a partir de esta reflexión es posible asimilar los textos literarios, integrarlos en

nuestra labor profesional y sacarles el máximo rendimiento. Entre los objetivos del curso, caben destacar los siguientes:

1. Abrir una reflexión sobre la literatura actual que sintetice y refleje cómo se conforman los nuevos paradigmas de escritura tanto en papel como en soporte electrónico atendiendo especialmente a las últimas tendencias de la narrativa.
2. Profundizar en el conocimiento de un *corpus* –el literario– que, por su naturaleza, es un eje esencial del acervo cultural.
3. Explorar los nuevos soportes y espacios que conforman el nuevo contexto comunicativo (Blogs, periódicos digitales, etcétera).
4. Establecer un marco de contenidos que pueden conformar futuras líneas de investigación

Para ello se organizan sesiones teórico-prácticas enfocadas en un constante intercambio con los alumnos que los posicionan no como tales, sino como profesionales. Es ahí cuando suelen surgir los escollos o dificultades más notables, pues, de manera general, la competencia y capacitación de los mismos respecto a los contenidos es muy satisfactoria; en cambio, la aplicación de los mismos a través de los textos es muy dificultosa. Cabe señalar, además, una cuestión esencial: la exclusión automática de la literatura en sus planteamientos.

A continuación recogemos las pautas dadas a los estudiantes para realizar una de las actividades representativas de la propuesta de trabajo, consistente en la elaboración de una unidad didáctica que trabaje con obras literarias digitales:

La formación de lectores más allá...

Imagen 2

Objetivo: Diseñar una unidad didáctica donde aprender:

- a) conceptos literarios: creación/género/lectura
- b) conceptos culturales generales: temas/ motivos/ contenidos contexto
- c) conceptos lingüísticos: fonética/morfosintaxis/sintaxis/semántica/ recursos lingüísticos y estilísticos
- d) conceptos comunicativos: expresiones formales/informales; familiares; usos de habla o expresiones hechas

Perfil de las actividades:

- a) de producción escrita
- b) de análisis
- c) de comprensión lectora
- d) de producción oral

Materiales a combinar. Partimos siempre de una obra digital

- Obra digital
- Texto tradicional
- Texto transmedia creado por vosotros

Condición imprescindible:
El texto literario no puede ser una excusa. Todas las actividades deben estar enfocadas a la comprensión de la obra, su textualidad, los contenidos, su estructura, su género o su argumento.

Fuente: elaboración propia.

Imagen 3

Muy importante: No perder de vista la obra literaria elegida como punto de partida

Qué vamos a marcar como objetivos (ordenarlos según categoría y ámbito)

- Comprender la literatura como hecho cultural
- LEER comprensivamente —→ críticamente los textos literarios
- Cómo están escritos, cómo se estructuran y cómo se organizan: argumento/trama/ partes/ estrofas/ capítulos/actos
- Leer textos literarios para tener una opinión sobre ellos y sus autores
- Comprender la cultura, la historia, el pensamiento. Comprender un hecho histórico, una costumbre, un elemento o manifestación artística o cultural.
- Mejorar la capacidad y competencia expresiva y lingüística escrita y oral
- Enseñar cómo comprender determinados recursos literarios: metáfora, comparación, hipérbolo, hipébaton, sinestesia, anacronismo, síntesis, digresión, descripción, retrato....

Fuente: elaboración propia.

Imagen 4

DISEÑO DE UNIDAD DIDÁCTICA

1. Determinar nivel de español y consultar fuentes para su definición: A1 A2 B1 B2 C1. Ejemplo https://berlin.cervantes.es/es/cursos_espanol/informacion_general_espanol/metodologia_niveles_espanol.htm
2. Buscar apoyo para ejercicios relacionados con la lectura de textos literarios. Ejemplos https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/alelei/pdf/07/07_0057.pdf
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7081/40933_palscios_gonzalez_sergio.pdf?sequence=1
3. Diseñar ficha del texto literario digital elegido
4. Añadir posibles textos o discursos audiovisuales que podemos vincular
5. Establecer los tipos de contenidos a enseñar en la unidad didáctica
6. Diseño de ejercicios concretos

Fuente: elaboración propia.

Imagen 5

FORMATO DE ENTREGA

Apellidos, Nombre	Unidad didáctica
	Programación con obras digitales. Aplicación práctica con (título de la obra elegida)

1. Objetivos generales de esta programación. Nivel
2. Textos literarios utilizados (ref. completa o web de localización)
3. Otros materiales
4. Contenidos a desarrollar. Objetivos específicos/transversales
5. Temporalización
6. Estructura (Número de sesiones; contenidos de cada sesión)
7. Ejercicios (Indicando la sesión en la que se desarrollarán, objetivo que cubre, tiempo de desarrollo y modo de evaluación)
8. Bibliografía de apoyo usada para la elaboración de esta programación

Fuente: elaboración propia.

La formación de lectores más allá...

El tratamiento de la bibliografía resulta muy importante, de modo que se añade la propuesta de dos o tres publicaciones. Por último, la evaluación de estas actividades tendrá en cuenta la dificultad de los textos propuestos, la eficacia de la propuesta en conjunto y la creatividad del alumno para conectar aspectos teórico-prácticos y didácticos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que permite una propuesta práctica como la anterior no responde sólo a la dotación de contenidos literarios concretos del curso; lo que nos resulta más interesante es situar al estudiante en una posición donde su papel ha cambiado, donde debe buscar, pensar y actuar de modo profesional. La conciencia sobre las competencias adquiridas se traslada ahora a qué competencias atendemos; la realización de ejercicios se traslada al diseño; la competencia lectora se traslada a la comprensión lectora del otro, un individuo, por cierto, variopinto, distinto a nosotros, que desconocemos, y que no tiene porqué entender del texto literario las mismas cosas.

1. Si hay algo que adelanta en el curso la práctica real es la presencia de alumnos de distintas nacionalidades porque la heterogeneidad de lecturas y de competencias del aula se materializa en los dispares modos de abordar la literatura española por parte de estudiantes nativos y extranjeros. Resulta curioso como una de las conclusiones más generalizadas es la dificultad para usar textos literarios. Perfecto. Conclusión acertada. Cerrado el círculo. Necesitamos una formación lectoescritora como profesionales, porque ejercer como profesionales de la lectura no es lo mismo que leer. Triunfo absoluto del planteamiento, bajo nuestro modesto punto de vista.
2. De manera general, el enfoque y la perspectiva de una metodología para la enseñanza de la lectura en niveles superiores, deberían tener en cuenta estas afirmaciones.

3. La formación lectoescritora es la base de cualquier actividad especializada.
4. Todo discurso, incluido el literario, posee intenciones y fines distintos.
5. La lectura nos conecta con el mundo/La escritura nos muestra al mundo.
6. Somos lo que escribimos y lo que leemos.
7. Hay diferentes niveles de lectura y etapas en la formación lectora distintas y graduadas.
8. Los profesionales tenemos un compromiso con la cultura que se entiende como un compromiso con su tiempo y con su forma de concebir el mundo.
9. El universitario debe saber cómo enseñar/divulgar/investigar/comunicar. Es condición *sine qua non* el DOMINIO DEL LENGUAJE. La capacidad para comunicar eficazmente depende en gran parte de ello, unido a la capacidad emocional. Por ello hemos de utilizar cualquier asignatura para potenciarlo.

REFERENCIAS

- Candeira, J. 2008. "Avatares de la lectura profesional 1980-2008" en J.A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008*. Leer para aprender, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Gremio de Editores de España, 245-255.
- Carlino, P. 2003. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*, 2(3), Universidad de Antioquia Medellín, pp. 1-9.
- Castelló, M. 2014. "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones". *Enunciación*, 19(2), pp. 346-365.

La formación de lectores más allá...

- Domínguez, M. 2019. *La literatura como elemento vertebrador de la formación lectoescritora de estudiantes de Educación Superior. Ensayo de una metodología*. Cádiz: Trabajo fin de Máster inédito, defendido en la Universidad de Cádiz el 12 Junio de 2019.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. 2004. “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *REDIE* vol.6 núm. 2 Ensenada nov. 2004. Revista electrónica de investigación educativa. Disponible el 20 de enero de 2020.
- Gache, B. 2015. “¿Qué es la poesía (para un robot)?”. Texto de la Conferencia inaugural del Simposio Internacional Máquinas de inminencia: estéticas de la literatura UNAM” - Ciudad de México: 8 de octubre de 2015. Disponible el 15 de septiembre de 2019 en <http://belengache.net/#librosensayo>.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. 2010. “La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador”. *Espiral*. Cuadernos del Profesorado [en línea], 3(6), 43-52. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- López Casanova, M. 2015. “Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico”. En: Campos Fernández-Figares, M. *et al.* (Eds.). *Releyendo. Estudios de lectura y cultura*: 123-138. León: Universidad de León.
- Mata, J. 2008. “Leer cómo, enseñar qué (los formadores de lectura)”. en J.A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008*. Leer para aprender, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Gremio de Editores de España, 209-219.
- Martín Valdunciel, M. E. 2013. “La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior”. *Álabe*, 8: 1-20.

- Morales Sánchez, M. I. 2015. “El reto de la formación transversal en la Universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías” en Elsa M. Ramírez Leyva (coord.) *Tendencias de la lectura en la universidad*, México: IIBI, UNAM.
- . 2016. “Estrategias de formación lectora en la universidad. La literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura” *Alabe*, 13, (2016 enero-junio): 35-57.
- María Isabel Morales Sánchez y Juan Pedro Martín Villareal. 2019. “Double-click Rhetoric: Rhetorical Strategies of Communication in the Digital Context”. Res Rhetorica, vol. 6 (1). 2019. <https://doi.org/10.29107/rr2019.1.1>.
- Morales Sánchez, M.I (coord.). 2019. “La lectura en y por la Educación Superior”, *Revista Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, vol. 8 (1), pp. 11-16
- Morales Sánchez, M. I. 2020. “Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora” en *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, núm. 21. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.14>.
- Ramírez Leyva, E. M. 2016. “De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores”. *Investigación bibliotecológica*, 30 (69). México: pp. 95-120.
- Toschi, L. 2019. “Who is afraid of robots? Who is afraid of professors?” en Morales Sánchez, MI. Coord. Dossier La lectura en y por la educación superior. *Caracteres. Estudios culturales de la era digital*, núm. 2: 238-249.

La lectura de literatura en estudiantes universitarios: factores asociados a las prácticas lectoras

A. OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ
Universidad Veracruzana

MARIO MIGUEL OJEDA RAMÍREZ
Universidad Veracruzana

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son instrumentos primordiales para una participación integral en diversas esferas de la vida, ya que nos aportan los elementos para advertir lo que nos rodea, así como para elaborar una construcción simbólica con la que nos interrelacionamos en la sociedad. Gracias a la lectura, podemos articular y expresar mejor las ideas, así como comprender profundamente los significados; logramos pensar y reflexionar mejor, y desarrollar un pensamiento crítico. En la universidad, esto nos permite ser partícipes de la asimilación y la construcción del conocimiento, por lo que la lectura y la escritura son herramientas imprescindibles para reflexionar, inferir, asumir, analizar, disentir, aprobar y desarrollar el pensamiento especializado de las diferentes disciplinas y el pensamiento científico en general.

Desde mediados del siglo pasado, se han revalorado las prácticas lectoras, y se han considerado un factor determinante para crear ciudadanía, pues los individuos actúan de forma independiente y crítica en su ámbito de convivencia (Gregory 2009). Los ciudadanos lectores pueden crear espacios críticos, pero también de diálogo. Con la lectura crítica se entiende de mejor manera la armonía social y se coadyuva a la democracia, lo que permite un acercamiento más amplio y comprometido con el entorno. Y es aquí donde la lectura se convierte en objeto de interés público.

Cuando pensamos en comunidades como las del ámbito de la educación superior, irremediablemente asumimos la presencia de lectores maduros, críticos, que leen profusamente: no se puede concebir que un estudiante, un académico o un empleado universitario no sea lector. De hecho, muchos estudios demuestran que los universitarios tienen prácticas lectoras que los destacan del resto de los sectores (Conaculta 2006; Castro *et al.* 2008; Jarvio 2011; Salvador y Agustín 2015; Yubero y Larrañaga 2015; Salado *et al.* 2017; Jarvio y Ojeda 2018 y MOLEC 2019). No obstante, “a los estudiantes universitarios se les presupone lectores, cuando es posible que algunos de ellos ni siquiera alcancen el grado de lectores ocasionales” (Yubero y Larrañaga 2015).

La competencia lectora que se requiere en el ámbito universitario tuvo que haberse desarrollado en etapas previas, frecuentemente gracias a los textos literarios; la lectura de literatura es la mejor manera de acercarse a los libros y, gracias a la variabilidad de su estructura, nos estimula en el desarrollo de habilidades y destrezas que no podríamos adquirir de otra forma, con temas que nos unen como especie y que además nos causan emoción y disfrute, ya que a los textos literarios se les confiere ese carácter de manifestación estética (Quiles 2013). Cuando existe un acercamiento constante a textos que se disfrutan, que permiten cierto tipo de evasión, que elegimos por voluntad propia, podemos decir que están sentadas las bases para el desarrollo del hábito lector, el cual es indispensable para asumir las responsabilidades de lectura en la formación de nivel superior.

A lo anterior es necesario sumar el universo inconmensurable de lo digital y la disponibilidad de recursos para la lectura, ante lo que se requiere del desarrollo de nuevas habilidades que permitan leer eficientemente a través de los soportes electrónicos. Esta lectura integra gran variedad de saberes que definen nuevos comportamientos sociales y culturales, así como diversos modos de leer (Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz 2017); es decir, los lectores ya no solamente son aquellos que se vinculan permanentemente al libro impreso, ya que las telecomunicaciones y el Internet han diversificado las actividades relacionadas con la lectura (Gutiérrez 2009; Moya y Gerber 2016; Córdón y Jarvio 2015).

Un lector que se integra adecuadamente en el uso de lo digital, expande sus posibilidades de lectura, desarrolla nuevos procesos cognitivos, logra una integración emocional y social ante nuevas comunidades y un mejor desarrollo de sus competencias comunicativas. La lectura se transforma porque se transforman los textos. Incluso se proponen nuevos conceptos, como lo refiere Albarello (2019): lectura intersticial, lectura transmedia, lectura conectiva o lectura ubicua, que nos sitúan en este nuevo entorno.

Con todo lo anterior, el término *literacidad*, que en un primer momento se tradujo como alfabetización, adquiere una connotación más compleja. Hay que estudiar quién lee y escribe, así como la manera, los momentos y las formas en que se lee y escribe. Aparecen fenómenos relacionados a las nuevas prácticas que devienen de la gran cantidad de textos disponibles, formatos, géneros textuales y discursivos; los entornos y espacios digitales, así como los fines de la lectura y la escritura, por lo que dentro de los estudios de literacidad se integra una nueva manera de abordar categorías como prácticas que se tienen que estudiar de manera multifactorial. Se crea entonces, de acuerdo a Albarello (2019), un proceso dialógico entre innovación tecnológica, apropiación y significado cultural. No obstante, sigue siendo el lector el responsable de darle sentido al texto, el que se apropia de las palabras para darles significado de acuerdo a su bagaje de vida y a su entorno social, el que intenta acumular conocimiento y saber; el que crea y produce, el que integra la emoción y el recuerdo con cada

experiencia lectora; el que conoce, aprende, investiga, analiza, pero también disfruta y sueña.

En las Instituciones de Educación Superior (IES), al ser espacios donde se privilegia la lectura, encontramos una comunidad de lectores diversos, con niveles de dedicación y preferencias que es necesario estudiar, máxime cuando la educación evoluciona hacia nuevos enfoques multidisciplinares y de producción y transmisión del conocimiento, y cuando se requiere abordar el aprendizaje en entornos multimedia, tridimensional o de realidad aumentada, aunque se ha señalado que el acercamiento a lo digital no implica necesariamente el dominio de prácticas lectoras requeridas en el contexto académico (López 2016). No obstante, desde la visión de los universitarios, se reporta que el propósito de la lectura en estos entornos se sigue circunscribiendo preferentemente a la búsqueda de información así como a la utilización de nuevas formas de comunicación (Jarvio y Ojeda 2018).

En este trabajo se estudia la dedicación y el gusto por la lectura de literatura entre los estudiantes universitarios; la preferencia por el formato impreso o digital y se explora la caracterización de la lectura; se explora si consideran que leer en uno u otro formato produce diferentes emociones, entendiendo esto último como una alteración del ánimo intensa o pasajera, que exacerba sentimientos de bienestar o pesar. Se consideran los factores explicativos sexo, área académica y región universitaria.

ANTECEDENTES

Existe un número creciente de trabajos sobre la lectura en los entornos universitarios en donde deberían prevalecer los lectores que dominaran la lectura académica; es decir, una lectura especializada, más profunda y crítica., Se comparte una breve revisión de algunos de estos estudios.

En la universidad el tiempo dedicado a la lectura de textos no académicos, principalmente de literatura, es limitado. De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2015), quienes analizan hábitos lectores

de estudiantes españoles y portugueses, reportan que mayoritariamente leen una vez a la semana.

Se ha identificado que lectores en formato digital tienen una trayectoria previa de lectura en formato impreso (Cordón y Jarvio 2015; Moya y Gerber 2016; Jarvio y Ojeda 2018), a los que Moya y Gerber (2016) denominan como “lectores omnívoros”. Un porcentaje menor de lectores en soportes digitales se inició en ellos.

En relación a la participación por sexo, las mujeres en México son más lectoras de libros y revistas, y los hombres lo de periódicos y de lectura en formatos digitales (MOLEC 2019). Yubero y Larrañaga (2015) establecen que las mujeres universitarias son más lectoras que los hombres, aunque ellos son más lectores habituales. Se ha encontrado que los hombres poseen mayores destrezas en el uso de las TIC, pero es un tema controversial, como lo refieren García-Valcárcel y colegas (2011), quienes no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres para el uso de las TIC.

El estudio de Moya y Gerber (2016) indica que los lectores digitales son en mayor proporción hombres: si bien tienen niveles de ingreso y educación similares, los hombres tienden usar más tiempo el Internet. Asimismo, reportan que la preferencia del formato impreso es ligeramente mayor en las mujeres. Estos resultados coinciden con otros estudios recientes (Jarvio y Ojeda 2018).

La lectura en formato impreso y digital tiene diferente expresión por área de conocimiento. Salvador y Agustín (2015) realizaron un estudio con 561 estudiantes universitarios de humanidades en España, y encontraron que ocho de cada diez prefiere el formato impreso. Por el contrario, García y Arias (2014) reportan que estudiantes españoles de periodismo tienen mayor preferencia por la lectura en formato digital (seis y siete de cada diez), aunque no se distingue si la lectura es de textos académicos o no. Cornejo *et al.* (2012) reportan la preferencia del formato impreso (nueve de cada diez) en estudiantes de Ingeniería, donde cerca del 80 por ciento mencionó haber leído literatura. López (2016), quien estudió hábitos lectores de estudiantes de ciencias en Colombia, halló que 56 por ciento prefiere formato impreso, 38 por ciento digital y

el 6 por ciento dijo que cualquiera. La preferencia por el formato impreso se da independientemente del área de conocimiento (López 2016), pero los de ciencias sociales y humanidades son los lectores más frecuentes (Salvador y Agustín, 2015). La preeminencia de lo impreso prevalece en diversos estudios, como también lo refiere Ramírez Leyva (2016). Por último, la dedicación a la lectura está obedece al gusto lector de los estudiantes, quienes dedican tiempo a la lectura literaria, refieren a la novela como su género preferido (Jarvio y Ojeda 2016, 2018; Yubero y Larrañaga 2015).

METODOLOGÍA

En la Universidad Veracruzana (UV), desde el año 2006, se han realizado estudios sobre las prácticas lectoras. El último trabajo, que inicia en 2017, se orienta a las representaciones sociales de la lectura digital. En abril y mayo de 2018 se aplicó un cuestionario en línea que fue contestado por alrededor de 1400 miembros de la comunidad, clasificados por área académica, región universitaria, ocupación y sexo. Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018) exploraron la base de datos con el propósito de estudiar, entre otras cosas, la preferencia del texto impreso para la lectura de literatura; se realizó una caracterización de la lectura y la escritura en la universidad, considerando una revisión de la literatura pertinente.

Asimismo, se revisó el tema de la apropiación de las TIC en el ámbito universitario, identificando la relevancia de la lectura y la escritura en la era digital. Se analizaron los factores que están asociados a la preferencia de formato y caracterizaron algunas asociaciones con el gusto de leer literatura considerando sexo, área académica y grupo: académicos, estudiantes, trabajadores y funcionarios. En este trabajo, se presenta un análisis de 660 estudiantes universitarios de todas las áreas académicas y regiones universitarias de la UV. Se explora el gusto por la lectura de literatura, la dedicación semanal a esta actividad y la preferencia por el formato impreso o digital; también su concepto de lectura y si

consideran que las emociones que ésta produce difieren de un formato a otro. Se realizaron análisis de frecuencias en tablas de contingencia considerando las variables independientes: sexo, área de estudio y región, con las variables dependientes: gusto, dedicación, preferencia y emociones.

Para evaluar la significancia de las asociaciones bivariantes, se realizaron pruebas Ji-cuadrada. Para explorar las asociaciones multivariantes, se realizó un análisis de correspondencia múltiple. Para los análisis, se ha planteado una serie de interrogantes asociadas a las variables que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción y categorización de las variables consideradas en el estudio.

Nombre de la variable	Descripción	Categorías de respuesta
SEX	Sexo del encuestado	Femenino (F) y Masculino (M)
REG	Región universitaria de adscripción del encuestado	"Xalapa" y "Otro" (Incluye Veracruz-Boca del Río, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan)
ÁREA	Área de adscripción del encuestado	Artes y Humanidades (AH), Biológico-Agropecuaria (BA), Ciencias de la Salud (CS), Económico-Administrativa (EA) y Técnica (T)
GUS	El nivel de gusto declarado por el encuestado hacia la lectura de literatura	Nada y poco (1), Regular (2) y Mucho (3)
DED	Horas que durante la última semana el encuestado declaró haber dedicado a la lectura de literatura, indistintamente del formato	No leí (0) y hasta 2 horas (1), se puso "Poco"; de 3 a 5 horas (2), "Regular" y más de 5 horas (3), "Mucho"
PREF	Definen el formato en que se prefiere leer libros de literatura considerando géneros	"Digital", "Impreso" y "Cualquiera"

La formación de lectores más allá...

EMO	Pregunta dicotómica respecto a si consideran diferencia en las emociones que produce la lectura entre el formato impreso y el digital	"Sí" o "No"
SIG	Explican lo que es la lectura para cada uno de ellos	Es una pregunta abierta, con respuesta en texto
CAL	De acuerdo a la respuesta que el encuestado ha brindado en el significado de la lectura, se ha hecho una clasificación	No declaró (0), concepto básico(1), concepto convencional (2) y concepto excelso (3)

Fuente: elaboración propia.

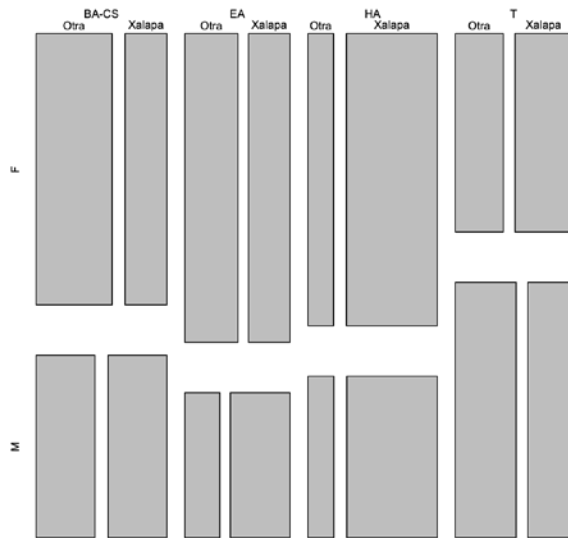
Se identifican como variables independientes: SEX, REG y ÁREA, y como dependientes: GUS, DED, PREF, EMO y CAL. Algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿Hay diferencias en las variables dependientes por área de estudio? ¿lo hay por sexo? y ¿lo hay por región? ¿qué asociaciones se dan entre las variables dependientes; es decir, por ejemplo el gusto y la dedicación? ¿qué tanto el gusto y la preferencia de formato? ¿qué tanto la dedicación y la preferencia?, etcétera.

Como se observa, estas preguntas derivan en la necesidad de análisis bivariantes para respuestas categóricas, lo que se conoce como análisis estadístico de tablas de contingencia de doble entrada. Para resolver esto se recurrió a la Prueba Ji-Cuadrada de Pearson. Sin embargo, más que las asociaciones bivariantes, interesa la caracterización de patrones de asociación multivariantes, lo que deriva en la necesidad de aplicar un análisis de correspondencias múltiple (Peña, cap. 7); por tal motivo, siguiendo a Acevedo (2013, chap. 14.8) se realizaron este tipo de análisis usando el *software* libre R.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Figura 1 se presenta la distribución de los 660 casos analizados distribuidos en la clasificación de las variables independientes o factores.

Figura 1. Gráfica de mosaico que muestra la distribución de la muestra por sexo, región y área académica



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los resultados globales por variable dependiente, se encontró que: (1) Gusto: cuatro de cada diez declararon que les gusta mucho leer literatura; cinco de cada diez dijeron que regular; (2) Dedicación: siete de cada diez se dedicaron más de dos horas a la semana a leer literatura; de esos, 3 dijeron que más de 5 horas; (3) Preferencia: siete de cada diez dijeron que prefieren leer literatura en impreso; sólo uno de cada diez prefirió el formato digital para este fin; (4) Emoción: cinco de cada diez declararon que sí hay diferencia en las emociones que produce la lectura en el texto impreso comparado con el digital; y (5) Calificación: un poco más de la mitad (55 por ciento) dieron conceptos sobre lectura muy elementales o no contestaron.

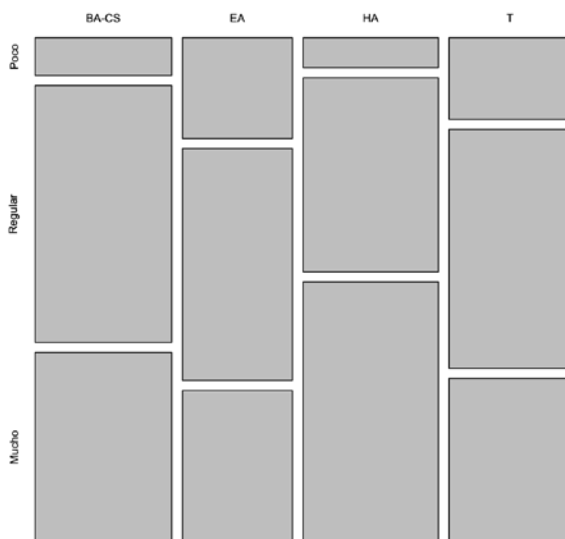
Estos resultados concuerdan con lo que han señalado Salvador y Agustín (2015) y Cornejo, Roble, Barrero y Martín (2012), aunque son más específicos sobre la lectura de literatura. Jarvio

La formación de lectores más allá...

Fernández (2011) ya indagó que para esta comunidad la preferencia para la lectura académica es mayoritaria en el formato digital, lo cual se corroboró en Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018). Esto permite una caracterización más precisa en una comunidad estudiantil amplia.

Con la pregunta: ¿Hay diferencias en el gusto de leer literatura por el área de estudio del encuestado?, obtenemos una distribución de la muestra que se presenta en la Figura 2, observando que las áreas de humanidades y artes (HA) tiene una frecuencia relativa más alta de quienes declararon que les gusta mucho leer literatura, seguidos las áreas biológico agropecuarias y ciencias de la salud. Al realizar la prueba Ji-Cuadrada este resultado se corrobora: hay diferencia estadísticamente significativa entre áreas respecto al gusto de leer literatura.

Figura 2. Gráfica de mosaico que muestra la distribución de la muestra del gusto de leer literatura por área académica.



Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se muestra la síntesis de los análisis bivariantes de los cruces de cada variable dependiente con cada factor en estudio. Observamos que el gusto sí depende de todos los factores; se da de manera diferenciada por área de estudio del encuestado. Podemos observar que en las áreas de humanidades y artes la frecuencia del gusto “Mucho” es más alta que en el resto, seguida de las áreas biológico agropecuarias y ciencias de la salud; asimismo el gusto “Mucho” tiene mayor frecuencia entre las mujeres y en la región de Xalapa.

Tabla 2. Concentrando de resultados de la prueba Ji-Cuadrada de Pearson para las asociaciones bivariantes de las variables dependientes con los factores en estudio.

Variabes involucradas	Valor de Ji-Cuadrada (grados de libertad)	Valor p	Declaración estadística de las diferencias
GUS x AREA	35.240 (6)	<0.001	Altamente significativas (***)
GUS x SEXO	16.210 (2)	<0.001	Altamente significativas (***)
GUS x REG	9.209 (2)	0.010	Significativas (**)
DED x AREA	27.174 (6)	<0.001	Altamente significativas (***)
DED x SEXO	1.043 (2)	0.5936	No significativas
DED x REG	2.336 (2)	0.311	No significativas
PREF x AREA	6.647 (6)	0.355	No significativas
PREF x SEX	13.748 (2)	0.001	Significativas (**)
PREF x REG	2.485 (2)	0.289	No significativas
EMO x AREA	6.310 (3)	0.097	Poco significativas (*)
EMO x SEX	2.160 (1)	0.142	No significativas
EMO x REG	6.369 (1)	0.011	Significativas (**)
CAL x AREA	9.490 (3)	0.023	Significativas (**)
CAL x SEX	1.980 (1)	0.159	No significativas
CAL x REG	1.561 (1)	0.2115	No significativas

Fuente: elaboración propia.

Cuando pasamos a la dedicación en la última semana a la lectura de literatura, encontramos que sólo difiere por área de adscripción del estudiante: la dedicación “Mucho” tiene mayor frecuencia en las áreas de humanidades y artes, seguido de biológico agropecuarias y ciencias de la salud. Por otro lado, la preferencia por el texto impreso presenta mayor frecuencia entre las mujeres, y los hombres contestaron con más frecuencia que el formato les es indiferente.

La pregunta concerniente a si detectan diferencia en las emociones que produce la lectura entre el texto impreso y el digital, se contesta con diferencias poco significativas entre áreas de adscripción del estudiante: mayores frecuencias en las áreas de humanidades y artes, seguidas de económico administrativas; y con diferencias significativas por región de adscripción, con mayores frecuencias del “Sí” en la región de Xalapa.

En relación al significado de lectura, se encontró una frecuencia muy alta de las palabras “conocimiento”, “aprender” y “conocer” pero también se destacaron “mundo”, “entretenimiento”, “cultura”, “viajar”, “imaginar” y “cultura”, como se puede ver en la Figura 3.

Por otro lado, la calificación del concepto presentado sólo difiere entre las áreas académicas. Se destacan las calificaciones más altas en las áreas de biológico agropecuarias seguidas de ciencias de la salud.

Al estudiar asociaciones multivariantes, se encontraron tres patrones, como se marca en la Figura 4: (1) La mayor dedicación, el mayor gusto y las mejores calificaciones del concepto de lectura se asocian a estudiantes de la región Xalapa de las áreas de humanidades y artes, que prefieren el formato impreso, que son de sexo femenino y declaran que sí hay diferencia en las emociones entre la lectura del texto impreso y el digital; (2) la preferencia por el texto digital aparece asociada a las regiones universitarias diferentes de Xalapa, de las áreas académicas de biológico, agropecuarias y ciencias de la salud, que declaran que no hay diferencias en las emociones al leer en uno u otro formato, que tienen un gusto y una dedicación regular por la lectura de literatura, y (3) se corresponden con estudiantes de las áreas técnica y económico administrativa, que obtuvieron calificaciones bajas del concepto de

CONCLUSIONES

Los estudiantes de la UV establecen mayoritariamente un gusto regular por la lectura de literatura y dedican alrededor de 2 horas semanales a esta actividad. La novela es el género preferido por quienes dedican mayor tiempo a leer literatura. Estos resultados tienen una coincidencia con estudios de lectura en universidades, incluyendo los datos nacionales que reportan instituciones como el INEGI (Molec, 2019).

La preferencia del texto impreso para leer literatura sigue siendo muy marcada: entre el 70 y el 89 por ciento –lo cual coincide con el estudio de Salvador y Agustín (2015)–; un poco más entre las mujeres, tal y como lo reporta Moya y Gerber (2016); en la región Xalapa, y en las áreas de humanidades y artes. Por otro lado, 7 de cada 10 establece que sí hay diferencia en las emociones que produce la lectura según el tipo de formato que se utilice.

Los mayores niveles de gusto y dedicación en la lectura de literatura –al igual que lo que reporta Salvador y Agustín (2015)– se encuentran en las áreas de humanidades y artes seguidas de las de biológico-agropecuarias y ciencias de la salud, con una ligera ventaja del sexo femenino, también destacan en este rubro los académicos y funcionarios. Por último, las asociaciones multivariantes identifican claramente un grupo principal: lectores asiduos de literatura que conceptualizan de mejor forma esta actividad, que siguen prefiriendo el formato impreso, que son mayoritariamente mujeres y se ubican en la región Xalapa.

Los datos que aquí se destacan están plenamente identificados en los entornos donde se desarrollan estas prácticas; es decir, son datos consistentes con las suposiciones y hallazgos previos; sin embargo, siempre las cifras precisas, considerando situaciones y contextos específicos, son necesarios para entender los diferentes procesos de evolución de las prácticas lectoras; nos sirven, entre otras cosas, para la toma de decisiones y la generación de políticas institucionales, y para darnos elementos de base para futuras investigaciones. Nunca sobraré hacer estos ejercicios que acercan al conocimiento y reconocimiento de las prácticas de lectura en las comunidades universitarias.

REFERENCIAS

- Acevedo, Miguel. 2013. *Data analysis and statistics for geography, environmental science and engineering*. Londres: CRC Press.
- Albarello, Francisco. 2019. *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Argentina: Ediciones Ampersand.
- Amiama, Cristina y Cristina Mayor. 2017. "Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana". *Comunicar* 25, núm. 52, <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>.
- Castro, Claudio, Olivia Jarvio, Felipe Garrido y Miguel Ojeda. 2008. *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana: Una encuesta*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Conaculta. 2006. *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Autor.
- Cordón, José Antonio y Antonia O. Jarvio. 2015. "¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 38: 137-145.
- Cornejo, Jorge Norberto, María B. Roble, Carmen Barreiro y Ana M. Martín. 2012. Reading habits in university students of careers in science and technology. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9: 155-163.
- García, Belén y Gala Arias. 2014. "Papel vs digital: hábitos de lectura de los estudiantes de la UEM. Caracteres". *Estudios culturales y críticos de la esfera digital* 3, núm. 1. Disponible el 18 de junio de 2019 en <http://revistacaracteres.net/wpcontent/uploads/2014/05/Caracteresvol3n1mayo2014-papel-digital-lectura-estudiantes.pdf>.

La formación de lectores más allá...

- García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, A., Arras, A. M., González, L. M., Hernández, A., Martín, J., Prada, S. Y Torres, C. A. 2011. *Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad: Diferencias por género*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gutiérrez, Eduardo. 2009. “Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. *Signo y Pensamiento* 54: 144-163.
- INEGI. 2019. *Módulo sobre lectura (MOLEC): principales resultados febrero 2019*. Disponible el 3 de noviembre de 2019 en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb19.pdf.
- Jarvio, Antonia Olivia. 2011. *La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana*. Tesis de Doctorado del Departamento de Biblioteconomía y Documentación. España: Universidad de Salamanca.
- Jarvio, Antonia Olivia. y Mario M. Ojeda. 2018. “La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura”. *Palabra Clave (La Plata)* 7: 1-16.
- Lent, Alexander. 2015. Paul Socken (ed.): *The Edge of the Precipice—Why Read Literature in the Digital Age?*. *Pub Res Q* 31: 330–331.
- López, Karen. 2016. “Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios”. *Enseñanza & teaching* 34: 57-92.
- Morales, Ana Teresa, Alberto M. Ramírez y Beatriz C. Toledo. 2015. “Apropiación de las TIC en la educación superior: una mirada desde la disciplina del profesorado”. *Research in Computing Science* 108: 45-53.
- Moya, Cristóbal y Mónica Gerber. 2016. “La lectura en formatos digitales en el Chile actual: Nuevas prácticas y viejas desigualdades”. *Revista Chilena de Literatura*, núm. 9. Disponible el 20 de junio de 2019 en <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44970/47052>.

- Peña, Daniel. 2002. *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Quiles, M. del C. 2013. "Lectura literaria". *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: RIUL / Santillana.
- Salvador, José Antonio y Agustín, Ma. Carmen. 2015. "Hábitos de lectura en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza". *Anales de documentación* vol. 18, núm. 1. Disponible el 3 de junio de 2019 en <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/201971>.
- Ramírez, Elsa. 2016. "De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores". *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información* 30, núm. 69. Disponible el 21 de junio de 2019 en <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>.
- Salado, Lilian, Alberto Ramírez y Reyna Ochoa. 2017. "Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana". *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, núm. 2. Disponibles 5 de junio de 2019 en http://estudioslambda.uson.mx/revistas/articulos/19-15-16-2-r2_art01.pdf.
- Yubero y Larrañaga. 2015. "Lectura y Universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal". *El Profesional de la Información*, noviembre-diciembre vol. 24, núm. 6. Disponible el 10 de julio de 2019 en <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/viewFile/epi.2015.nov.03/23763>.
- Zempoalteca, Beatriz, Jorge Barragán, Juan González y Teresa Guzmán. 2017. "Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior". *Apertura* 9: 80-96.

Una estrategia didáctica para la formación del arquitecto, a través de la lectura y más allá de su campo disciplinar

MARÍA ELENA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Facultad de Arquitectura, UNAM

*Mi casa es una ciudad con la puerta
a la aurora.*

Miguel Hernández

CONTEXTO, JUSTIFICACIÓN Y NOCIONES

A los arquitectos en la licenciatura se nos forma de manera profesionalizante. El plan de estudios está dirigido principalmente a lo “edilicio”, esto es, a adquirir las habilidades de edificación. Si antes de entrar a la universidad poco se nos había acercado a leer y a escribir textos, aquel poco acercamiento en la licenciatura en arquitectura se anula casi completamente porque, escudándose los planes de estudio en la muy conocida frase “una imagen vale mil palabras”, la enseñanza de las habilidades para edificar se muestran en gráficos, planos e imágenes visuales.

La licenciatura en arquitectura está ayuna de cultivarnos en leer, escribir y en la oralidad.¹

Si bien es cierto que lo edilicio es indispensable para el arquitecto y que requiere de años de conocimiento, aquí es necesario distinguir lo “edilicio” de “construcción”, ya que la palabra *construcción* implica lo habitable, esto es, construimos porque habitamos. Comprendemos bien la diferencia esencial entre estas dos palabras gracias a un texto muy fecundo de Martin Heidegger, “*Construir, habitar, pensar*” (1994).

Así, la arquitectura es mucho más que lo edilicio en sus manifestaciones contemporáneas espectaculares que privilegian al sentido de la vista (fachadas, exteriores o interiores), que inclusive han generado una nueva licenciatura: el licenciado en interiorismo.²

La arquitectura es el espacio que se *habita*, aquel que nos establece un mundo de pertenencia e identidad, en el que podemos ser, en el que nos dignificamos los seres humanos individual y comunitariamente, en todos sentidos y con todos los sentidos: los cinco físicos y los muchos internos. La arquitectura es lo habitable, sí, ciertamente contenido en una edificación, pero en donde lo edilicio debe siempre estar subordinado a lo primero; es decir, a lo habitable.

Cuando podemos decir “Mi casa es una ciudad con la puerta a la aurora”, de Miguel Hernández, entonces sí que estamos hablando de arquitectura, por lo que acontece, sucede, nace, crece, se comunica EN esos espacios habitados.

Ahora bien, es importante decir aquí que no hay buena o mala arquitectura porque, o hay arquitectura o no la hay, punto. Cuando nos encontramos en una edificación, cualquiera que sea su género, y que es funcional y básicamente ocupable, aunque en muchos

1 A este respecto, en este Seminario de Investigación de lectura, con gran gusto conocimos la interesante propuesta de la Maestra Sofía de la Mora de la Universidad Autónoma Metropolitana, quien diseña una propuesta doctoral que ella titula “L.E.O.”; esto es, “lectura, escritura y oralidad”.

2 En la obsesión contemporánea por la especialización, tristemente se va fragmentando aún más nuestra profesión.

casos obligadamente padecible, inhóspita o hasta denigrante, esta edificación es eso: sólo una edificación, pero no una mala arquitectura: aquí no hay arquitectura. Es como si dijésemos que hay buena o mala poesía. O es poesía o no es poesía, o nos abre a otra dimensión, o no. Ciertamente podríamos encontrarnos leyendo un acomodo ingenioso de palabras, rimas o sonidos, pero no por ello serían poesía; Octavio Paz explica muy bien esto del lenguaje poético en su libro *El arco y la lira* cuando nos dice “[...] hay máquinas de rimar pero no de poetizar” (Paz 1998, 14).

Así, a la arquitectura también la consideramos y defendemos enfáticamente como una de las artes, y por ello también es lenguaje, lenguaje no verbal, pero lenguaje. Nos dice Paz, “el poema [o, en nuestro caso, la obra de arquitectura] no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre” (Paz 1998, 14). En este lugar de encuentro sucede lo poético, aquello que expresa los anhelos y la cosmovisión del ser humano, individual o comunitario, que funda y establece mundos de pertenencia e identidad, que dignifican y enaltecen lo humano.

La arquitectura es el lenguaje poético habitable que, en términos de Heidegger, desoculta una verdad que quiere ser a través del alma humana, y no puede ser de otra manera. Así lo explica el filósofo en su libro *Arte y Poesía*:

[...] todo arte es en esencia Poesía, y Poesía es la desocultación de una verdad, [...] la poesía acontece en el habla porque ésta guarda la esencia originaria de la Poesía. [...] El arte, como poner-en-obra-la-verdad, es Poesía. No solamente es poética la creación de la obra, sino que también lo es a su manera la contemplación (o el habitar) de la obra, [...] para hacer morada nuestra esencia misma en la verdad del ente [...]. La esencia del arte es la Poesía. Pero la esencia de la Poesía es la instauración de la verdad. La palabra instaurar la entendemos aquí en triple sentido: instaurar como ofrendar, instaurar como fundar e instaurar como comenzar. Pero la instauración es real sólo en la contemplación (Heidegger 1952, 114).

En nuestro caso, el de la arquitectura, el contemplar es el habitar poéticamente en el espacio y en el tiempo.

La formación de lectores más allá...

Con las nociones anteriores acerca de lo edilicio, de construcción, de habitar y de ser, llegamos aquí a una definición importante: el oficio del arquitecto es el diseñar (con el vocabulario y con la gramática edilicia), habitando imaginariamente escala uno a uno, los espacios que él u otros seres humanos habitarán/contemplarán; esto es, que les instaurarán un mundo que les dignifique, que les desoculte y funde una verdad para poder verdaderamente ser.

Pero, nos preguntamos, ¿cómo es que el arquitecto, que diseña prefigurando en su imaginación esos espacios, logra el establecimiento o la instauración de un nuevo mundo habitable, poéticamente habitable, si poco conoce durante su formación profesional de poesía, de filosofía, de otras ciencias humanas o de las otras artes y de sus procesos creativos de desocultación de una verdad que quiere ser? Aquí es en donde se necesita una estrategia didáctica que forme al arquitecto, a través de la lectura, más allá de su campo disciplinar.

Lo anterior me llevó, desde hace muchos años, a la necesidad de investigarlo y el resultado no sólo fue mi tesis doctoral, sino instaurar y establecer un espacio académico de investigación que se llama Arquitectura y Humanidades, que se ha implementado en diversas Escuelas de Arquitectura de México y vigente desde 1997 en el Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura de la UNAM.

Esta estrategia es muy pertinente al tema de este importante seminario: la formación de lectores más allá del campo disciplinar para, como se dice en la convocatoria:

potenciar tanto la dimensión racional como la emocional en el proceso de formación de lectores universitarios que promuevan el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz, la diversidad cultural y la contribución al desarrollo sostenible de la sociedad y del planeta [...].

Decíamos más arriba que es indispensable para el arquitecto el conocimiento de lo edilicio porque le aporta las habilidades tectónicas y pragmáticas; tal como la gramática al poeta. Pero, si únicamente los arquitectos nos quedamos en lo edilicio, la resultante casi

siempre son esos espacios funcionales, ocupables que todos conocemos, pero que muchas veces son inhóspitos, denigrantes, y por supuesto no habitables. Ejemplos de estas desafortunadas manifestaciones antiarquitectónicas hay por doquier en nuestras ciudades.

Hay que ir más allá de esta limitación profesional edilicia y acudir, a través de la lectura, a las Humanidades, la Filosofía (y en ésta particularmente a la Hermenéutica analógica), la Literatura y la Historia. Esto es, a la reflexión teórica filosófica, histórica y literaria para formar la mente y el corazón del arquitecto en la verdadera esencia de su oficio: el diseño del habitar.

Un ejemplo encontrado en la literatura de cómo una analogía (de la que nos habla el doctor Beuchot) pudo llevar a una comunidad anquilosada y destinada a decaer a fundar un nuevo mundo, lo encontramos en el cuento de Gabriel García Márquez “El ahogado más hermoso del mundo”. Leamos un fragmento:

[...] El pueblo tenía apenas unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los niños, y a los pocos muertos que les iban causando los años tenían que arrojarlos en los acantilados. Pero el mar era manso y pródigo, y todos los hombres cabían en siete botes. Así que cuando encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta que estaban completos.

[...]

Y llegó Esteban...

[...] todo sería diferente desde entonces, que sus casas iban a tener las puertas más anchas, los techos más altos, los pisos más firmes, para que el recuerdo de Esteban pudiera andar por todas partes sin tropezar con los travesaños, y que nadie se atreviera a susurrar en el futuro ya murió el bobo grande, qué lástima, ya murió el tonto hermoso, porque ellos iban a pintar las fachadas de colores alegres para eternizar la memoria de Esteban, y se iban a romper el espinazo excavando manantiales en las piedras y sembrando flores en los acantilados, para que en los amaneceres de los años venturos los pasajeros de los grandes barcos despertaran sofocados por un olor de jardines en alta mar, y el capitán tuviera que bajar de su alcázar con su uniforme de gala, con su astrolabio, su estrella

La formación de lectores más allá...

polar y su ristra de medallas de guerra, y señalando el promontorio de rosas en el horizonte del Caribe dijera en catorce idiomas, miren allá, donde el viento es ahora tan manso que se queda a dormir debajo de las camas, allá, donde el sol brilla tanto que no saben hacia dónde girar los girasoles, sí, allá, es el pueblo de Esteban.³

Otros ejemplos los hallamos en Italo Calvino, particularmente en su libro *El barón rampante* (2000), en donde la analogía de escapar de las plantas bajas para habitar en los árboles nos sugiere que es posible imaginar nuevas formas de habitar este mundo. Y, si vemos la película *Chocolate* en la que actúa Juliette Binoch, encontramos también a la analogía que revivió a ese pueblo condenado a morir en la rigidez de la univocidad. Otro ejemplo de analogía que lleva hacia adelante a una comunidad lo vemos en la película *El banquete de Babel*. Es cuestión de primero comprender la herramienta teórica metodológica que nos aporta la Hermenéutica Analógica y, partiendo de ello, buscar la analogía en nuestro complejo mundo contemporáneo.

Acudir a la Filosofía ciertamente no va a aportar otros conocimientos a las habilidades edilicias que nos da nuestra licenciatura en arquitectura, pero sí dará la reflexión de las premisas de nuestro oficio. Y al respecto, nos dice Karel Kosik:

[...] Cada especialidad entiende la actividad que le es propia, pero no sabe investigar sus premisas y en este sentido es acrítica. La misión de la filosofía, en cambio, es la crítica de las premisas. [...] Más esencial que la arquitectura como actividad especializada es la *arquitectónica*.⁴ [...] Las épocas históricas o bien tienen arquitectura porque son

3 <https://albalearning.com/audiolibros/gmarquez/ahogado.html>, este es uno de muchos ejemplos de los mensajes que los poetas y escritores, que son nuestros poetas, nos emiten. Ellos ven más allá que nosotros que estamos ocupados en lo utilitario, lo comercial, la subordinación a la cosificación humana contemporánea.

4 “¿Qué es la *arquitectónica*? El actuar y el saber arquitectónicos determinan qué es esencial y qué es secundario, definen la meta (*telos*) que motiva todo lo que se hace. La *arquitectónica* es una diferenciación que no solamente

arquitectónicas o no la tienen porque reemplazaron la *arquitectónica* por algo que exteriormente (fachadas) puede parecerse a la *arquitectónica* o incluso llamarse así (concursos y premios internacionales), pero que por su esencia es sólo una impostura o sucedáneo. Parecerse a la verdad y no serlo significa vivir en lo no verdadero. [...] mientras la época moderna siga negando la *arquitectónica* seguirá produciendo anticiedades, es decir, aglomeraciones modernamente equipadas como **sucedáneos** de espacios de convivencia y habitación humanos dignos de la gente (Kosik 2012, 53-55).

Otro ejemplo: un poema de Francisco González León que expresa muy claramente qué sucede con las ciudades cuando la *arquitectónica*, lo poético es expulsado o hundido bajo lo sucedáneo:

distingue lo esencial de lo secundario sino que también le otorga a lo principal, a lo importante, a lo sustancial, un puesto elevado y lo define como el sentido de todo lo que se hace, en comparación con lo cual todo lo demás es auxiliar, concomitante, suplementario y dependiente. La *arquitectónica* es una articulación y un ritmo de la realidad en el que la vida se divide en trabajo y tiempo libre, en guerra y en paz, en actividades necesarias y útiles, por una parte, y en actividades elevadas y bellas, por la otra, estando –y esa es la esencia de la *arquitectónica*– lo primero sometido a lo segundo: *lo secundario responde a lo sustancial.*” (...) las cosas útiles para las cosas hermosas, como dice Aristóteles. (...) La *arquitectónica* determina y prescribe que es necesario hacer las cosas necesarias y útiles pero debe darse prioridad a las cuestiones bellas en el sentido del término griego *to kalon*: lo elevado, lo digno, lo sublime. Pero, ¿qué ocurre si lo secundario, lo auxiliar, lo instrumental (lo edilicio disfrazado de sucedáneos de moda) se rebela contra el telos, contra el sentido, si ocupa el puesto de mando y pone a las actividades que Aristóteles denomina *bellas* a su servicio? En ese momento, en el mismo instante en que se produce esa rebelión, la *arquitectónica* se hunde, la época entera cae en manos de un saber y un actuar antiarquitectónicos, es decir de un caos en el que las diferencias desaparecen, en el que la gente deja de reconocer lo que está arriba y lo que está abajo, lo que avanza y lo que retrocede, tal como caracterizó Musil al siglo XX ¿No son las ciudades modernas el testimonio y la imagen de este hundimiento de la *arquitectónica*?” (Kosik, K., p 71-72).

La formación de lectores más allá...

Mañana errabunda

Mas sin esas gallinas del suburbio
que en las encrucijadas de las calles
picotean y son dueñas por entero
del podrido e hirsuto basurero,
el pueblo no tendría
su fisonomía.

Quieren quitar de la esquina de la plaza
el añejo portal:
el portal tres veces secular
donde en un puesto de mercadería
muchas generaciones han vendido
herrajes viejos y quincallería.

Mas sin aquel portal,
según el entender de mi porfía,
el pueblo silencioso va a perder
su fisonomía.

La gran plaza,
el portal,
la soledad perpetua de las calles;
y hacia allá,
más, aún más,
las tapias cenicientas del suburbio
y algún canto perdido del torcaz.
Y en el azul impávido del cielo,
como un negro tatuaje,
los tristes zopilotes de ala muerta
que son como la firma del paisaje.

Mis devociones por las cosas viejas:
las retorcidas rejas
los cerrados balcones,
las certeras visiones que me agencio:
la ciudad toda entera,
como una computera
colmada de conserva de silencio.

Los rotos y vetustos caserones;
consejas, misticismos, tradiciones:
una vejez abuela y polvorienta
que pasa santiguándose en su inopia...

.

Sin el convento que en el río se copia,
sin el halcón que silencioso acecha
posado en la alta cruz de la Parroquia.
Sin todas esas cosas;
sin toda esa quietud injuta en rosas:
sin toda esa poesía,
faltará al pueblo su fisonomía.

Si el objetivo de nuestro oficio como arquitectos es diseñar espacios habitables, poéticamente habitables, esencial es saber *qué es lo habitable*. Y para comprenderlo, de nuevo acudimos a la Filosofía. *Lo habitable es*, en palabras de Gastón Bachelard, lo que acontece, lo que se es dentro de nuestra segunda piel, y en palabras de Martin Heidegger, el “yo soy, el como yo habito yo soy, como yo soy yo habito”. Y, también, *la arquitectura es su arquitecto*, la casa está impregnada del alma del arquitecto. Veamos un fragmento del bellísimo poema de Dulce María Loynaz: *Ultimos días de una casa*:

“Más que piedra y vallado,
más que sombra y que tierra,
más que techo y muro,
porque soy todo eso y soy con alma...”

(...)

“ Y entonces digo yo (la casa): Será posible
que no sientan los hombres el alma que me han dado?
¿Que no la reconozcan junto a ella,
que no vuelvan el rostro si los llama,
y siendo cosa suya les sea cosa ajena?” (Loynaz, 23-41)

Para coadyuvar a que suceda lo anterior, verificarlo explícitamente y fortalecer que el eje de toda la formación del arquitecto se contemple más allá del campo disciplinar pragmático edilicio, he propuesto

cierta estrategia didáctica *empírica* que se implementa en el Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura de la UNAM desde 1997 y de la que algunos de sus resultados se divulgan en la página web www.architecthum.edu.mx, en línea desde 1999.

A continuación se explica brevemente esa estrategia didáctica que puede coadyuvar a la formación del arquitecto, a través de la lectura, más allá de su campo disciplinar.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO A TRAVÉS DE LA LECTURA MÁS ALLÁ DE SU CAMPO DISCIPLINAR

Esta estrategia es un salto al vacío por lo que ya se explicó más arriba: al arquitecto se le forma en la licenciatura de manera profesionalizante privilegiando lo edilicio y lo perceptivo visualmente. Lo primero fue diseñar y proponer un programa académico que pudiese implementarse de diversas maneras en espacios de la formación del arquitecto.⁵ En estos espacios académicos, generalmente semestrales, se dosifican ciertos temas cuidadosamente preseleccionados provenientes de las Humanidades⁶ para que, directamente desde ellos, los alumnos puedan introyectar, a través de la lectura reflexiva, las nociones filosóficas, históricas y literarias que se traen a nuestro referente (el Diseño Arquitectónico de lo habitable).

5 Actualmente existen dos espacios de enseñanza en el Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura de la UNAM. A saber: un taller de investigación que fundé en el año 1997 y que me da el privilegio de tener “cautivos” a mis alumnos por cuatro semestres. Y un seminario no seriado que me permite tener por un semestre a alumnos de todo el Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura y Urbanismo.

6 Cabe mencionar que el criterio que utilicé para la selección de estos temas del vasto e inacabable océano de las humanidades, fue gracias a mi formación como maestra en Humanidades en la cual adquirí valiosos y organizados conocimientos de las humanidades para la comprensión del ser humano como esencia y punto de partida de la arquitectura.

Este “salto al vacío” comienza con la lectura oral y se reescribe en singulares catálogos de enunciados *a priori* y *a posteriori*, y también en interesantes ensayos académicos sustentados en esas lecturas. Los ensayos, en el caso de cumplir con los requisitos previamente anunciados a los alumnos y profesores, son publicados en la revista arbitrada e indexada a latindex.org www.architecthum.edu.mx.

Como docente, procuro dar ese primer salto al vacío a las *humanidades* comenzando por la hermenéutica, y también, y siempre, a la literatura. El resumen de esta estrategia didáctica tiene la siguiente secuencia:

Paso uno:

Del texto elegido, lo primero: la palabra oral, lectura en voz alta, pausada, destacando algunos párrafos de las lecturas que nos desvelan premisas de nuestro quehacer para que, poco a poco, emerja la manifestación –primero oral– a nuestro referente. Esto es, verificándolo en el proceso proyectual o en la crítica al diseño de lo ya edificado.

Paso dos:

De la lectura en voz alta, sugiero a los alumnos subrayar aquellas frases que pudiesen trasladarse a nuestro referente, es decir, a nuestro quehacer como diseñadores de lo habitable.

Paso tres:

Una pausa para dialogar y reflexionar y dialogar lo que la lectura dice a los arquitectos.

Paso cuatro:

Sugiero formular por escrito dos tipos de enunciados:

Uno: Los *a priori*, es decir, aquellos que nos aportan algo para nuestro oficio como diseñadores; es decir, para el proceso proyectual cuando imaginamos y habitamos

La formación de lectores más allá...

escala uno a uno lo habitable y lo codificamos en el proyecto ejecutivo, que es el código de edificación del espacio habitable contenido en una edificación (pública, privada, techada, abierta, privada, íntima, secreta u otra).

Dos: Los *a posteriori*: aquellos que nos permiten identificar en lo ya edificado los errores o aciertos en el diseño arquitectónico, que además nos dan sustento para escribir una crítica, y generar un conocimiento que a otros, sustentadamente, aporte.

Paso cinco:

Los alumnos, convencidos de que somos seres de palabras, y, también, habiendo ellos verificado en nuestro referente, esto es, el Diseño Arquitectónico, lo que ya hemos leído y reflexionado desde esta estrategia didáctica, se confirma entonces la valiosa herramienta teórica proyectual. Es entonces que les solicito ir más allá de interesantes reflexiones y diálogos para comprometerse en escribir ensayos relacionados con sus inquietudes como arquitectos, como docentes y como investigadores.

Las entregas parciales de los temas dosificados son y deben ser siempre retroalimentados por el docente.

TEMÁTICA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Los temas seleccionados y dosificados en sesiones semanales son:

- A)** Para el Seminario de un semestre cuyo título es *Crítica al diseño de lo urbano arquitectónico contemporáneo*, se proponen tres bloques de conocimientos, para la formulación de los enunciados y ensayos:

1. **Lo global contemporáneo.** El objetivo es que el alumno tenga un panorama del pensamiento contemporáneo, de lo que guía a las personas a hacer lo que estamos haciendo, para nuestro caso, a diseñar y a edificar lo que estamos padeciendo en términos espaciales. Pare ello, los tres principales autores que elegí son Karel Kosik, Mario Vargas Llosa y Guy Debord.
 2. **Lo local contemporáneo.** México está inserto en el mundo, obviamente. Sin embargo hay ciertas particularidades que nos definen dentro del contexto global. De ello nos dan buen conocimiento Octavio Paz, Samuel Ramos, Santiago Ramírez y Carlos Fuentes, entre otros autores.
 3. Y, como tercer bloque, y *para interpretar adecuadamente al mundo contemporáneo*, global y local en el que estamos, nada mejor que la *Hermenéutica analógica*. Y no sólo para interpretar, sino para poder irrumpir en nuestra realidad y llevarla a un mejor futuro. Desde luego estos pasos los guía principalmente Mauricio Beuchot, y también *la literatura*, por ello acudimos a escritores como Gabriel García Márquez, Italo Calvino, al cine; a poetas como Dulce María Loynaz o Francisco González León, entre otros. El reto aquí es encontrar o promover *la analogía que ilumina un conocimiento de frontera*.
- B)** Para el taller de investigación cuyo título es Arquitectura y Humanidades, que se lleva a cabo a lo largo de cuatro semestres (desde 1997) en el Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura de la UNAM, los temas que se reflexionan y verifican en los trabajos académicos ya mencionados son:
- a) **El mito.** Para dar el primer salto al vacío, Ernst Cassirer nos aporta un muy buen panorama de quienes han estudiado el tema del Mito, presente en toda civilización

humana. En su libro *El mito del Estado* a los arquitectos se nos acerca a comprender sobre la cosmovisión primigenia que cohesiona a toda comunidad humana y el cómo se manifiesta a través de sus rituales espacio temporales.

- b) Los héroes u hombres históricos.** En el mismo libro de Ernst Cassirer, *El mito del Estado*, el autor pasa del tema del mito al tema de los héroes, y, basándose en el libro de Thomas Carlyle, *Los héroes*, nos afirma que la historia se puede comprender como “un panorama de biografías”; esto es, las personas que escriben la historia, que son el parteaguas del antes y el después, tienen un perfil y características muy similares en todos los diferentes contextos sociohistóricos que viven o vivieron. Hombres históricos los llamaba Hegel.
- c) La voluntad creativa.** Es a través de estas personas que la historia se escribe y a través de las cuales se manifiesta una voluntad creativa que quiere ser. Wilhelm Worringer nos explica este asunto de la voluntad creativa en su muy interesante libro *La esencia del estilo gótico*, en donde investiga por qué la diferencia formal y habitable de las catedrales góticas son tan evidentes, se pregunta qué pautas de diseño las edificaron, y lo explica desde el pensamiento milenarista y teocéntrico que permeó al mundo occidental en los primeras décadas y siglos del segundo milenio. La metodología de investigación que Worringer utilizó para comprobar que las pautas de diseño de las Catedrales Góticas comenzó por comprender la cosmovisión y mitología de los hombres en sus diferentes manifestaciones culturales.
- d) Acerca del trasfondo de toda obra de arte,** el filósofo Nicolai Hartmann hace estudios muy profundos sobre el trasfondo de todas las artes, para la arquitectura Hartmann nos aporta muy interesantes nociones que

bien pueden trasladarse a ser un método de diseño. Los libros que estudiamos de este autor son *Estética e Introducción a la Filosofía*.

- e) **¿Qué es el espacio?** Pero, en todo este salto al vacío que ya hemos dado a las humanidades, a través de la lectura, vamos llegando con los temas anteriores, y poco a poco, a concluir que la pauta de diseño esencial en la arquitectura es el habitar, y el habitar es el acontecer de un ser humano en un espacio, es más, el espacio es el acontecer, uno sin lo otro no podrían ser. Para comprender entonces qué es el espacio, Martin Heidegger en *El arte y el espacio* y en su muy conocido ensayo *Construir, habitar, pensar*, nos aporta a los arquitectos las claras diferencias entre construir y edificar, entre ser-habitar o entre sólo ocupar o padecer una edificación.
- f) **¿Qué es arte y la Poesía?** Y, si bien decimos que la arquitectura es una de las artes, que se percibe con los cinco sentidos, “leerla o contemplarla” sólo sucede/acontece cuando se funda, instaura y establece un nuevo mundo que quiere ser a través de una voluntad creativa. Sólo así es que se habita. Necesitamos comprender qué es el Arte. Para ello, el libro de Martin Heidegger, *Arte y Poesía*, y el de Octavio Paz, *El arco y la lira*, nos muestran que todo arte en esencia es poesía y que la poesía se escribe en diferentes lenguajes, entre ellos la arquitectura. Aquí también incluimos pensar en los procesos creativos de otras artes y para ello tanto Hartmann en *Estética*, como Etienne Souriau en su libro *La correspondencia de las artes*, aportan nociones indispensables para el diálogo y comprensión de las artes.
- g) **Sobre la poética del espacio** (Bachelard, 1957; Francisco González León, 1990) Así es que llegamos a la temática de la poética del espacio la cual nos la explica a

manos llenas Gaston Bachelard. No hay mucho tiempo para acudir a varios de sus libros, así que nos detenemos suficientemente en *La Poética del espacio* en donde nos dice que “la casa es nuestra segunda piel”.

h) La Hermenéutica analógica es esencial para interpretar y contextualizar el mundo de ayer y de hoy, para encontrar la analogía y poder caminar hacia adelante. Los libros que trabajamos en esta estrategia didáctica del doctor. Mauricio Beuchot son *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*, *Tratado de hermenéutica analógica* y *La racionalidad analógica de la filosofía mexicana*.

Con el bagaje anterior, y siempre, vamos principalmente de la mano de la Literatura, de la palabra *erguida*, como dice Octavio Paz, tocada por la poesía. Asimismo, con frecuencia se han promovido talleres de cuento, apoyados por el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y también talleres de correspondencia entre las artes, tales como “Música, Arquitectura y Poesía, con el apoyo del Conservatorio Nacional de Música.

Finalmente, además de lo anterior y de lo que se publica en el sitio web www.architectum.edu.mx, existen libros impresos resultado de esta estrategia, de ellos la *Colección Arquitectura y Humanidades* a la fecha cuenta con 17 volúmenes en texto impreso y están al alcance del mundo entero a través de Amazon y sus múltiples canales afiliados.

Lo que aquí se comparte sucede y acontece gracias a la lectura y a la escritura más allá del campo disciplinar; esa lectura que abre horizontes infinitos y esenciales para nuestra formación como arquitectos, y el resultado verificable en muchos casos es que diseñamos mejor, no únicamente para el “algo” (lo edilicio, lo económico, lo funcional, lo tecnológico) sino principalmente para “el alguien (la persona individual o comunitaria)”. Se diseña y se construye desde pautas que verdaderamente dignifican a ese “alguien” que habitará esos espacios.

REFERENCIAS

- Bachelard, Gaston. 1957. *La poética del espacio / La poétique de l'espace* (tr. Ernestina de Champourcin). México: FCE.
- Beuchot, Mauricio. 2013. *Perfiles esenciales de la Hermenéutica*, FCE, UNAM, México 2013
- . 2005. *Tratado de Hermenéutica analógica*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM,- Editorial Itaca.
- . 2012. *La racionalidad analógica de la Filosofía mexicana*. México: Editorial Torres Asociados.
- Borges, Jorge Luis. 1994. *El Aleph*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- . 1998. *Obra Poética, 1923-1985*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Calvino, Italo. 2000. *El Barón rampante*. Madrid: Siruela.
- Cassirer, Ernst. 1947. *El mito del Estado/ The Myth of the State* (tr. Eduardo Nicol), Fondo de Cultura Económica, México, 1a. edición en inglés 1946, 1a. edición en español 1947.
- Debord, Guy. 2000. *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Eckhart, M. 1998. *El fruto de la nada*, (ed. y tr. Amador Vega). Madrid: Siruela.
- Fuentes, Carlos. 1997. *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1a. edición.
- González León, Francisco. 1990. *Poemas*, FCE, México.
- Hartmann, Nicolai (1969). *Introducción a la Filosofía / Einführung in die Philosophie* (tr. José Gaos). México: UNAM.
- . 1977. *Estética / Asthetic* (tr. Elsa Cecilia Frost). México: UNAM.

La formación de lectores más allá...

- Heidegger, Martin. 1952. *Arte y Poesía / Der Ursprung des Kunstwerkes* (tr. Samuel Ramos). México: FCE.
- . 1994. *Construir, habitar, pensar, en Conferencia y Artículos* Ed. Serbal, Barcelona.
- . 2009. *El Arte y el espacio*. España: Herder.
- . *Poéticamente habita el hombre*, en www.heideggerenespañol.com
- Kosik, Karel. 2012. *Reflexiones antediluvianas*. México: Ítaca.
- Lapoujade, María Noel. 1988. *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- Longino. 1965. *On the sublime*. Baltimore: Penguin Books.
- Loynaz, Dulce María. 1993. *Últimos días de una Casa*, Ed. Torremozas, Madrid
- Montes, Graciela. 1999. *La frontera Indómita*. México: FCE.
- Morin, Edgar. 2002. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva.
- Paz, Octavio. 1998. *El arco y la lira*. México: FCE.
- . 1993. *El laberinto de la soledad, Posdata, Vuelta al laberinto de la Soledad*. México: FCE.
- Poniatowska, Elena. 2019. *De la tierra al cielo. Cinco arquitectos mexicanos*. México: Seix Barral.
- Puledda, Salvattore. 1996. *Interpretaciones del Humanismo*. México: Plaza y Valdés.
- Rámirez, Santiago. 1977. *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, México: Grijalvo.
- Ramos, Samuel. 1997. *Hacia un nuevo humanismo*. México: FCE.
- . 1997. *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa Calpe.

- _____. 1994. *Filosofía de la vida artística*, México: Espasa-Calpe.
- Souriau, Etenne. 1965. *La correspondencia de las artes. Elementos de estética comparada / La correspondance des arts. Elements d'esthétique comparée* (tr.Margarita Nelken). México: FCE.
- Valery, Paul. 1967. *El cementerio marino / Le cimetière marine* (tr. Jorge Guillén. México: Alianza.
- _____. 1939. *Eupalinos o el Arquitecto* (tr. Mario Pani). México: Editorial Cultura.
- _____. 1995. *Notas sobre Poesía*, México: Universidad Iberoamericana.
- Vargas Llosa, Mario. 2012. *La civilización del espectáculo*. México: Alfaguara.
- _____. 2016. *Elogio de la educación*. México: Taurus.
- Vico, Giambattista (1978). *Principios de una ciencia nueva*. En torno a la naturaleza común de las naciones / Principii di una nuova scienza intorno alla comune natura delle nazione (tr.y prol. José Carner). México: FCE.
- Worringer, Wilhelm. 1953. *Abstracción y Naturaleza / Abstraktion und Einfühlung* (tr.Mariana Frank). México: FCE.
- _____. 1973. *La esencia del estilo gótico / Formprobleme der Gotik* (tr. Manuel García Morente). Argentina: Nueva Visión.

FUENTES EN INTERNET

www.architectum.edu.mx Vigente desde 1999.

<https://albalearning.com> Vigente desde 1999.

La formación de lectores más allá del campo disciplinar. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Israel Chávez Reséndiz; revisión especializada, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Natalia Gómez Cabral. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Grupo Fogra. Año de Juárez 223. Col. Granjas San Antonio. Alcaldía Iztapalapa. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en 2020.

